



ISSN: 2448-6574

Un modelo-herramienta para apoyar la evaluación en pedagogía activa

Silvia Verónica Valdivia Yábar

siveroval@yahoo.com.mx

María Estela del Carmen Fernández Guillén

estelafernandez49@yahoo.com.mx

Resumen: Un equipo de formadores ha implementado una capacitación de tres días destinada a los profesores del nivel superior universitario en torno a la temática de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el marco de métodos basados en la pedagogía activa. Este artículo tiene por objetivo presentar la implementación de este proceso de formación, centrado en un modelo-herramienta utilizado como hilo conductor. La formación ha sido probada con cincuenta y nueve profesores en la educación superior. Queremos mostrar cómo el uso de este modelo ha contribuido a la implementación de esta capacitación y al desarrollo profesional de los docentes.

Palabras clave: evaluación, dispositivo de formación, pedagogía activa, desarrollo profesional de los docentes.

Abstract: A team of academic developers was confronted with the task of organizing a three day training course for higher education teachers on the topic of assessment in contexts using active pedagogy.

The aim of this paper is to present the various steps in implementing the course, using a framework devised for this course. The course was carried out with 59 teachers in higher education. We will show how using the framework supported instructional design and professional development of teachers.

Keywords: evaluation, forming device, active pedagogy, professional development of teachers.



ISSN: 2448-6574

Introducción

Cada vez más, los profesores son atraídos por la pedagogía activa. Vemos surgir los intentos, a menudo con éxito, del aprendizaje colaborativo, de la ejecución de proyectos y de actividades diversas centradas en el aprendizaje de los estudiantes. Dicho esto, muchos son los profesores que comparten, en este contexto, sus cuestionamientos y dudas sobre la forma de evaluar los logros de los estudiantes. ¿Deben utilizar los modelos de evaluación clásica como los exámenes escritos? ¿Es necesario elegir las preguntas abiertas o las preguntas de opción múltiple? ¿Cómo evaluar el trabajo de grupo? ¿Cómo combinar la evaluación formativa con la evaluación sumativa? ¿Cómo evaluar las competencias transversales adquiridas a través de los métodos activos?

En el marco de una capacitación anual de tres días, el equipo de formadores de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa del Perú decidió, en 2014, tratar estas cuestiones difíciles y particulares. Se implementó una capacitación para los docentes de educación superior universitaria, que contribuya al progreso de sus competencias profesionales en el desarrollo de métodos “portadores de competencias” para sus estudiantes.

La capacitación ha sido concebida alrededor de una herramienta de regulación, de reflexión, de progresión o de creación para apoyar el desarrollo profesional de los profesores. Su concepción es el resultado de una articulación entre diferentes enfoques teóricos, entre los cuales se cuentan el modelo en pedagogía activa de Lebrun (2007), el concepto de evaluación de las competencias de Tardif (2006) y la definición de la competencia de Jonnaert (2002).

En este artículo, nosotras explicamos, en primer lugar, el contexto en el que abordamos las cuestiones específicas para la capacitación. A continuación, presentamos los modelos que han servido de base en la construcción de nuestro método de capacitación. Esta se compuso de tres días y un hilo conductor elaborado para apoyar la reflexión pedagógica de los profesores. Por último, analizamos los resultados de las distintas evaluaciones que se han diseñado para medir el progreso de los participantes durante la formación, el resultado obtenido al final de la formación y el impacto real de estos aprendizajes en las prácticas profesionales.

1. Contexto

La evaluación clásica y la más común trata con más frecuencia los conocimientos y el saber hacer disciplinarios. Las “verdaderas competencias” o las competencias transversales como se



ISSN: 2448-6574

las llaman, es decir, las competencias metodológicas, las relativas al desarrollo de proyectos o la resolución de problemas son a menudo supuestamente adquiridas a través de un método activo.

Así que, para responder las preguntas recurrentes de los profesores, para proporcionar un marco de reflexión, de intercambio de prácticas y de construcción pedagógica, la capacitación organizada, en 2014, sobre la evaluación en pedagogía activa tuvo cuatro temas específicos:

- El significado: ¿Qué significado se debe dar al enfoque de evaluación en pedagogía activa? Esta parte de la capacitación tiene como objetivo abordar las cuestiones fundamentales que afectan a la forma en que un profesor define sus objetivos, determina sus métodos activos, selecciona la evaluación formativa o sumativa.
- El objetivo: ¿Para qué evaluar? Esta pregunta lleva a explicar el proceso de evaluación. ¿Qué busca el profesor y qué quiere verificar en el aprendizaje de los estudiantes?
- El objeto: ¿Qué se evalúa? La pregunta del objeto de la evaluación permite hacer una transición entre los objetivos de aprendizaje y el concepto de competencia más específico para la pedagogía activa. Se introduce, en este nivel, los diferentes tipos de evaluación, mostrando que se puede evaluar una progresión en una óptica de formación y/o evaluar un dominio en una óptica de certificación.
- El Método: ¿Cómo evaluar? Esta pregunta se refiere a las herramientas de evaluación (por ejemplo, una tabla de auto-evaluación, una lista de criterios para calificar un trabajo de grupo, un diario de un portafolio) y lleva a reflexionar sobre sus funciones en la formación y en la evaluación.

Todas estas cuestiones se dirigen a varios niveles de las competencias profesionales de los docentes. Después de la capacitación, ellos deberían ser más capaces de determinar los métodos y herramientas de evaluación para apoyar los aprendizajes de los estudiantes. El público objetivo fueron los profesores de educación superior universitaria que habían experimentado los métodos activos.

2. Composición de la capacitación

En esta sección, presentamos el marco teórico desde el cual elaboramos la capacitación. La elección de articular el modelo de Lebrun (2007) y el modelo de Tardif (2006) nos pareció pertinente en la medida en que el primero permite caracterizar toda situación de enseñanza y de aprendizaje y el segundo, evaluar los métodos teniendo en cuenta las competencias.



ISSN: 2448-6574

2.1. Modelo Lebrun

El modelo de Lebrun (2007) comprende cinco factores de interacción que permiten caracterizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje orientadas hacia la pedagogía activa:

- La información: las exposiciones del profesor no son la única fuente de información. El objetivo de enseñanza es más bien proporcionar un conjunto de recursos de naturaleza diversa y utilizar los recursos traídos por los estudiantes;
- La motivación: la percepción de los contextos es un factor preliminar de motivación, las actividades propuestas son mucho más contextualizadas. Además, el estudiante percibe más significado y relevancia del aprendizaje;
- Las actividades: por los métodos de tipo de resolución de problemas, estudios de caso o de proyecto, el estudiante está más involucrado. Implementa las estrategias de aprendizaje que también implicarán el ejercicio de competencias de organización, de gestión de proyectos, de pensamiento crítico;
- Las interacciones: las exposiciones del profesor son más raras, las ocasiones de descentración y de conflicto socio-cognitivo son buscadas, los estudiantes trabajan en grupo y las interacciones son frecuentes;
- Las producciones: el estudiante muestra más rastros de su aprendizaje. Él comparte las producciones personales con sus compañeros y con el profesor.

Cabe señalar que, este modelo pragmático, cuyo propósito es estructurar la construcción de métodos pedagógicos de aprendizaje en profundidad, contiene de alguna manera la noción de competencia: un saber-acción (actividades) sobre los recursos internos y externos (información) para resolver las situaciones problema contextualizadas.

Si bien este modelo resulta fructífero en la construcción misma de métodos activos, es relativamente limitado en la evaluación de las competencias adquiridas. Para evaluar diferentes aspectos y, en particular, el desarrollo de las competencias, recurrimos al modelo de Tardif.

2.2. Modelo Tardif

En general, los profesores evalúan a sus estudiantes al final del curso y esta evaluación sumativa permite controlar lo que los estudiantes han aprendido. El interés del evaluador se centra en los contenidos del aprendizaje más que en el proceso.



ISSN: 2448-6574

2.2.1. Evaluación de las competencias

Evaluar no es una tarea simple. La dificultad de la evaluación en el marco de los métodos activos reside, creemos, en el hecho de que se debe tener en cuenta diferentes elementos. Es necesario a la vez identificar y medir una progresión en el aprendizaje y medir un resultado del aprendizaje (Tardif, 2006). Pocos profesores están habituados a evaluar una progresión en el aprendizaje, ya que la especificidad radica en el hecho de que tendrá que determinar los criterios y los niveles que se deben alcanzar. Esto sugiere, en primer lugar, el establecimiento de métodos orientados hacia la adquisición de competencias. En efecto, sabemos que los objetivos pedagógicos se definen como las capacidades de utilizar los contenidos (Anderson y Krathwohl, 2001) y que las competencias, según Jonnaert (2002), generalmente se refieren a un conjunto de elementos que el sujeto puede movilizar y coordinar para hacer frente a una situación con éxito. De manera más completa, retomaremos su concepción para definir la noción de competencia: se trata de una *aplicación*, por una persona o un grupo de personas, de saberes, de saber ser, de saber hacer o de saber convertirse en una *situación dada*; una competencia siempre está *contextualizada en una situación* precisa y siempre depende de la *representación que la persona se hace de esta situación*. Esta aplicación supone que la persona *movilice efectivamente una serie de recursos* (conocimientos sociales o cognitivos) pertinentes para la situación. Más allá de esta movilización de recursos, esta persona también debe *seleccionar* los que le permitirán ser, en su opinión, el más eficaz en la situación; ella también deberá *coordinar* los recursos retenidos; incluso si, en un principio, una persona moviliza muchos recursos intensivos, solo deberá utilizar aquellos que son pertinentes para la situación y no redundantes. Por lo tanto, además de la *movilización*, las actividades de *selección* y de *coordinación* de los recursos son igualmente importantes.

Según esta definición, se comprende el doble acento de la evaluación en el marco de los métodos activos que es, de una parte, verificar si durante el aprendizaje el estudiante elige y utiliza bien sus recursos y, de otra parte, si puede enseguida resolver con éxito una tarea. El profesor puede recoger las pruebas de aprendizaje y de progreso del estudiante gracias a los indicadores que operará, mediante la comparación de los criterios, para medir el dominio de la competencia. Por indicadores, entendemos todas las pruebas que demuestran un aprendizaje y una progresión y por criterios entendemos lo que le permite al profesor decidir si un estudiante ha alcanzado un nivel esperado y si el resultado obtenido es satisfactorio. El profesor puede determinar los criterios en referencia en las etapas que juzgue necesarias para el aprendizaje. La



ISSN: 2448-6574

articulación entre estos criterios y los indicadores fue precisamente el tema de la capacitación, que se refiere en este artículo.

2.2.2 Principios y pilares

Además de la metodología, pensar evaluar los métodos activos requiere el uso de herramientas de evaluación. No es fácil elegir su (s) herramienta (s) y esta elección se debe hacer de manera pertinente (en relación con los objetivos). Hay además preguntas que formular acerca del grado de confianza acordado en los resultados (noción de *validez*) y sobre la elección de la herramienta en la medida que permite hacer (concepto de *fiabilidad*). Tardif (2006) propone nueve principios básicos para elaborar un método de evaluación de los logros de los estudiantes en el marco de un aprendizaje activo:

1. Dar cuenta de una progresión;
2. Pensar competencias;
3. Determinar los recursos movilizados;
4. Identificar los recursos disponibles;
5. Identificar las situaciones;
6. Documentar la trayectoria;
7. Tomar en cuenta la autonomía;
8. Recurrir a los criterios múltiples;
9. Integrar las diferencias individuales.

Dependiendo de la (s) herramienta (s) seleccionada (s), el profesor debería verificar a cuáles principios responden estas herramientas. Después de eso, debe hacerse las preguntas siguientes: ¿Recogí suficientes evidencias para decir que el estudiante progresa? ¿He elegido las herramientas para medir la progresión? ¿He definido los criterios de éxito? Estas preguntas se refieren a los tres pilares (Tardif, 2006) en los que se basa la evaluación del aprendizaje activo.

El primer pilar es la *explicación* de las etapas. Tardif describe la importancia que el profesor identifique, formule y explicita el aprendizaje de un contenido en una situación dada para orientar mejor el alcance de las situaciones y tipos de recursos necesarios. Para esta explicación, el profesor describe las etapas, los aprendizajes críticos y los criterios de éxito que marcan la adquisición de las competencias.

El segundo pilar se refiere a *la observación* que se basa en las herramientas fiables. El maestro debe seleccionar las situaciones de evaluación de complejidad creciente para poder elaborar las tareas coherentes y válidas. Esta observación permite adaptar los recursos/información, las actividades pedagógicas y las producciones, componentes centrales del modelo del aprendizaje.



ISSN: 2448-6574

Por último, el tercer pilar se refiere a *la interpretación*. Sobre la base de los criterios formulados para las competencias, el maestro observa diferentes cosas (los indicadores) para medir la evolución y el dominio en relación a los objetivos (los criterios). Por lo tanto, la evaluación articula los criterios y los indicadores.

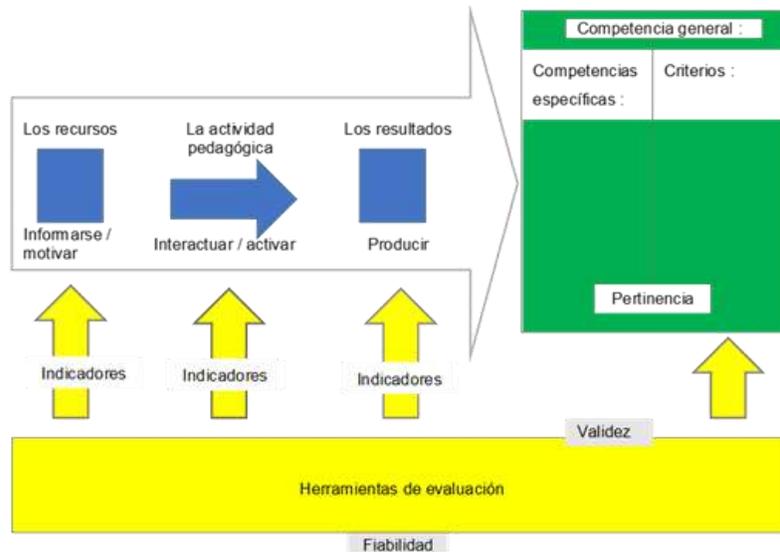
2.3 Desarrollo de la capacitación

Para representar el marco teórico y proponer una capacitación dinámica a los participantes, hemos elaborado un modelo-herramienta con un hilo conductor, que tiene en cuenta los modelos descritos anteriormente. El término modelo implica que se puede visualizar la articulación de las diferentes partes del método de enseñanza y el enfoque pedagógico que se dirige a la adquisición de competencias. El término “herramienta” es utilizado para indicar que se trata también de un apoyo de coordinación entre los miembros del equipo de formadores y de un apoyo a la capacitación, la reflexión, la creación, la regulación y al desarrollo profesional.

La figura presenta la integración del modelo de Lebrun (recursos, actividades y resultados); así como, el lugar de la evaluación que tiene sus indicadores en tres componentes: ¿Cuáles son los recursos que se movilizan de manera efectiva y adecuada? ¿Cuáles son las actividades y las interactividades desplegadas? ¿Cuáles son los resultados de estas actividades? Su originalidad proviene del hecho de que va más allá de la tercera pregunta para centrarse en los insumos y procesos propios de la evaluación de las competencias.

El método de enseñanza y de aprendizaje (en azul) tiene como objetivo lograr las competencias (en verde) que son divididas en niveles de aprendizaje (competencias específicas) o etapas pedagógicas, para las cuales el profesor puede estimar el grado de dominio con los criterios de evaluación. Mediante la selección de múltiples herramientas, el profesor puede obtener información (en amarillo) en diferentes lugares del método o al final del proceso. Esta representación gráfica compleja se divide en tres zonas distintas. Cada zona ha sido el tema de un día completo de capacitación. Al final de cada día, los participantes realizaron un trabajo individual de integración. Después, los participantes fueron invitados a reflexionar sobre el tema abordado durante el día (cuál es el significado, cuál es el objetivo, cuál es la forma). La capacitación comprendió tres días.

Figura 2: Distribución de los componentes del modelo-instrumento durante los tres días



3. Evaluación del método de capacitación y de su modelo-herramienta

El modelo-herramienta y las actividades previstas en el marco de esta capacitación fueron probados en 59 participantes. Las áreas de enseñanza de los participantes fueron variadas: 8 profesores de ciencias médicas, 33 docentes de humanidades, 18 maestros en ciencias y tecnología. Los niveles de experiencia también fueron variables (promedio de 10 años de experiencia en pedagogía activa).

En la inscripción, los participantes completaron un documento que contiene varias preguntas sobre el método en pedagogía activa, para el cual querían trabajar la evaluación, su nivel de experiencia y las diferentes expectativas sobre la capacitación. Las tres expectativas más importantes fueron: 1) la evaluación del trabajo de grupo; 2) para la evaluación de las competencias cómo elegir entre la evaluación formativa y sumativa; 3) la elección de las herramientas. Cuando empezó la capacitación, articulamos las actividades de los tres días en referencia a las expectativas.

La evaluación de la capacitación se desarrolló en dos etapas. Primero, consistió en medir el progreso de los participantes a lo largo de los tres días y medir el grado de satisfacción al final de todas las actividades. Después de un año, nos pusimos en contacto con cada participante para medir el impacto de la capacitación en sus prácticas de evaluación.



ISSN: 2448-6574

4.1 Evaluación del progreso de los participantes en la evaluación de su método de enseñanza

Los criterios e indicadores de progreso se habían elaborado durante la preparación de la capacitación. En efecto, al término del primer día, los participantes debían ser capaces de revisar su método de enseñanza, incorporando los conceptos de coherencia y alineación entre los objetivos, métodos, instrumentos y evaluaciones. Al final del segundo día, debían formular las competencias específicas, graduarlas en etapas de aprendizaje y así determinar los criterios de evaluación. Por último, al término del tercer día, debían pensar en los indicadores para seguir el aprendizaje y elegir los instrumentos de evaluación con referencia a los nueve principios de Tardif.

Una serie de indicadores (realización de un trabajo en grupo, interacciones, recopilación de información necesaria) permitió seguir la evolución de un día y regular si era necesario. Los índices de progresión fueron negociados entre los formadores de manera informal. El sentido de coherencia en la cadena de las actividades se confirmó; así como, la fuerza del modelo-herramienta para guiar la reflexión pedagógica de los participantes.

4.2 Evaluación de los participantes al término de la capacitación

Al final de la capacitación, 42 de los 59 participantes asistieron a una evaluación de la capacitación. Esta parte fue diseñada para recoger datos sobre la calidad de los componentes del método, su coherencia y pertinencia. Esto incluye 42 proposiciones para las que se debe comprobar un nivel de acuerdo (escala de Likert con cuatro posiciones) y responder a las preguntas abiertas. Entrevistamos a los candidatos para los aspectos logísticos, pedagógicas y técnicos.

P1: Los recursos propuestos son útiles para mi formación continuada.

P2: Los recursos son suficientes

P3: El trabajo en taller ha sido rico para mis aprendizajes

P4: La alternancia entre sesión plenaria y talleres fue satisfactoria

P5: Los formadores están abiertos a las intervenciones de los participantes

P6: La formación me ha permitido intercambiar mis prácticas profesionales con los compañeros

P7: Los formadores despiertan el interés.

Los grados de acuerdo permiten verificar una satisfacción bastante general con la información, actividades e interacciones propuestas, incluso si los participantes hubieran querido aún más las interacciones entre ellos.



ISSN: 2448-6574

Las respuestas de los participantes a las preguntas abiertas del cuestionario de evaluación, permitieron una lectura más matizada de los resultados. Por ejemplo, en relación al hilo conductor, un participante lamentó que no había suficiente tutoría durante los momentos de trabajo individual. Los tres formadores junto con algunos colegas (tres o cuatro dependiendo del momento) no pudieron encargarse de los 59 participantes con la misma atención. Otro participante hizo hincapié en la contribución positiva del hilo conductor y los trabajos asociados.

4.3 Evaluación del impacto de la capacitación en las prácticas de los docentes

Al final de la capacitación, no pudimos eludir la dificultad de medir el impacto real de todo este trabajo sobre las prácticas de los docentes. Se sabe que recibir un método completo toma más de tres días. La capacitación solo hizo iniciar una reconstrucción de lo existente y era muy difícil para los docentes medir los diferentes impactos que tendría en su método y evaluación.

En consecuencia, decidimos volver a contactar a todos los participantes. Después de un año de enseñanza, les pedimos estimar los diferentes cambios en su práctica profesional. Todos declararon pensar más en términos de competencias. La mayoría de ellos (80%) reutilizó el hilo conductor y tienen la impresión de haber desarrollado profesionalmente. En una escala gradual que mide el nivel profesional, que va desde uno (nivel principiante) a diez (nivel profesional reflexivo), los profesores se sitúan en siete y medio, mientras que el promedio fue de seis. Finalmente, el 60% cree que ha cambiado sus prácticas de enseñanza y sus prácticas de evaluación.

4. Conclusión

Este artículo presenta una capacitación de tres días desarrollada por tres formadores en la temática de evaluación en pedagogía activa. Todas las actividades se basaron en un modelo-herramienta que incorpora las ideas del modelo de Lebrun para comprender los componentes de un método y los principios y pilares del modelo de Tardif en la evaluación de las competencias.

El objetivo de esta capacitación fue, de una parte, construir, compartir y probar una herramienta para acompañar a los maestros en la evaluación general de su método de enseñanza. Por otra parte, implícitamente contribuir al desarrollo profesional de los docentes, proporcionándoles un marco de reflexión y de intercambio de prácticas.

Al final de la capacitación, los docentes debían ser más capaces para elegir las herramientas de evaluación en el marco de su método de enseñanza a fin de guiar y regular el progreso de los estudiantes; así como su grado de dominio en diferentes niveles de este progreso.



ISSN: 2448-6574

Los diferentes indicadores de progreso, los trabajos de grupo y los intercambios personales permitieron a los formadores seguir las reflexiones y el impacto de las actividades propuestas a los docentes. Confrontamos estos datos con las percepciones de los participantes. Las percepciones al final de los tres días fueron en general muy satisfactorias. Sin embargo, fue difícil estimar el impacto de la capacitación en el desarrollo profesional de los docentes. Por lo tanto, les pedimos estimar los cambios profesionales un año después de la capacitación. Sólo 21 docentes de los 59 participantes iniciales respondieron la encuesta. La mayoría de ellos perciben un desarrollo profesional expresado sobre todo por una reflexión pedagógica más centrada en las competencias.

Al realizar la capacitación para evaluar un método en pedagogía activa, aplicando el mismo modelo en las actividades, nos ha equipado a la vez en la práctica de los docentes y en nuestra práctica de formador. Sin embargo, esta presentación se limita a nuestras percepciones y a la de los participantes. La realización de esta capacitación no fue una investigación experimental y el enfoque que propone no ha sido objeto del análisis estadístico.

Referencias

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Lebrun, M. (2007, 2ª ed.). *Teorías y métodos pedagógicos para enseñar y aprender*. Bruselas: De Boeck Universidad.
- Lebrun, M. (2009). *Un regard sur les théories de l'apprentissage ; quel impact sur vos pratiques d'enseignement ?* Conférence donnée dans le cadre du Service Universitaire de Pédagogie de l'Université Joseph Fourier. Grenoble, France, janvier 200).
- Rege Colet, N. y Berthiaume, D. (2009). *Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires*. Dans R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds). *Savoirs en (trans)formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Tardif, J. (2006). *La evaluación de competencias - documentar la trayectoria de desarrollo*. Montreal: Chenelière Educación.