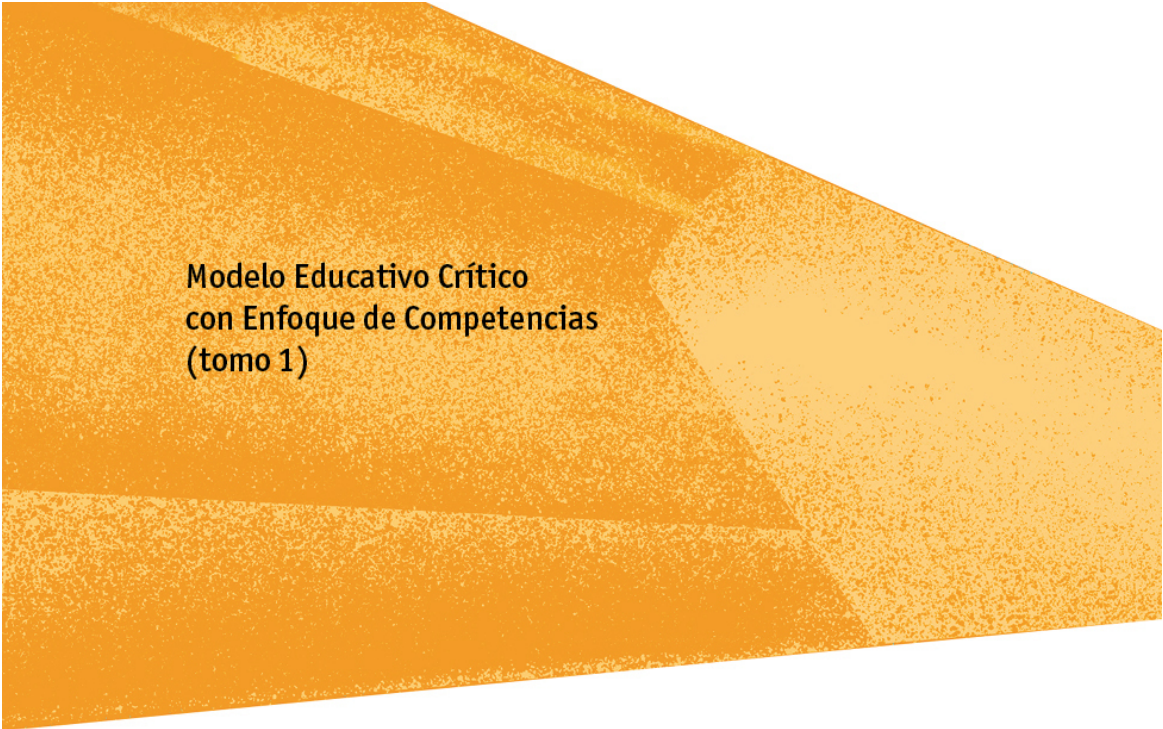


EDITORA: ANABELA VILLA

UN MODELO CRÍTICO BASADO EN COMPETENCIAS * ASUMIR LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A PARTIR DE UN MODELO



A large, irregularly shaped area with a textured orange background, resembling a piece of paper or a book cover. The texture is a fine, grainy pattern.

Modelo Educativo Crítico
con Enfoque de Competencias
(tomo 1)

**Asumir la educación universitaria
a partir de un modelo crítico
basado en competencias**

A large, irregularly shaped area with a textured orange background, similar to the one above. The bottom right corner of this area is a darker, textured blue color.

Resumen

El principal objetivo de este libro es identificar los factores que propician y facilitan el desarrollo de los programas académicos basados en competencias, así como aquellos que dificultan u obstaculizan el proceso educativo. En este sentido, las investigaciones expuestas aquí aportan información valiosa que ayuda a que las universidades tomen decisiones para generar unidad en los programas académicos, de tal manera que puedan alcanzar altos estándares de calidad. De esta manera, la reflexión investigativa lleva a indagar, principalmente, los siguientes puntos: la conceptualización y apropiación del modelo educativo y su implementación en el aula; la coherencia entre pedagogía y estrategias didácticas; las estrategias desarrolladas por el profesor para la evaluación de competencias, la apreciación del estudiante sobre la implementación del modelo educativo y su apropiación en las actividades académicas; y la apreciación del profesor sobre la importancia de la adopción e implementación de las competencias en su quehacer formativo. En este primer tomo de la colección se desarrollan tres investigaciones: “Adoptar el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias: comprensión de la transformación curricular desde la perspectiva de la didáctica general”, “¿Cómo se construye la práctica docente en un modelo crítico de formación por competencias?” y “Educar para la vida laboral: responder a las competencias profesionales demandadas por el sector empresarial”. Estos trabajos describen los componentes que hacen parte del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias y funcionan como un preámbulo de las investigaciones que serán desarrolladas en los tomos 2 y 3.

Palabras clave: educación universitaria, modelo crítico basado en competencias, programa académico, proceso educativo, modelo educativo.

¿Cómo citar este libro? / How to cite this book?

Villa Saavedra. A. (ed.). (2021). *Asumir la educación universitaria a partir de un modelo crítico basado en competencias (MECCEC, tomo 1)*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
doi: <https://doi.org/10.16925/9789587603149>

Abstract

The main objective of this book is to identify the factors that promote and facilitate the development of academic programs based on competencies, as well as those that hinder or hinder the educational process. In this sense, the research presented here provides valuable information to help universities to make decisions to generate unity in academic programs so that they can achieve high-quality standards. In this way, the investigative reflection leads to investigate, mainly, the following points: the conceptualization and appropriation of the educational model and its implementation in the classroom; the coherence between pedagogy and didactic strategies; the strategies developed by the teacher for the evaluation of competences, the student's appreciation of the implementation of the educational model and its appropriation in academic activities; and the teacher's appreciation of the importance of the adoption and implementation of competences in their formative work. This first volume of the collection is carried out by three investigations: "Adopt the Critical Educational Model with a Competency Approach: understanding the curricular transformation from the perspective of general didactics", "How is teaching practice constructed in a critical training model by competencies?" and "Educating for working life: responding to the professional skills demanded by the business sector". These works describe the components that are part of the Critical Educational Model with a Competency Approach and function as a preamble to the research that will be developed in volumes 2 and 3.

Keywords: Critical model based on competences, academic program, curriculum reform, educational process, educational model, university education.

Asumir la educación universitaria a partir de un modelo crítico basado en competencias

Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (tomo 1)

Anabela Villa Saavedra
Editora



UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA



EDICIONES



INVESTIGACIÓN EN
educación

Asumir la educación universitaria a partir de un modelo crítico basado en competencias (MECCEC, Tomo 1)

© Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, abril de 2021

© Anabela Villa Saavedra et al.

ISBN de la colección

Impreso: 978-958-760-305-7

PDF: 978-958-760-309-5

EPUB: 978-958-760-313-2

ISBN del libro

Impreso: 978-958-760-306-4

PDF: 978-958-760-310-1

EPUB: 978-958-760-314-9

doi: <https://doi.org/10.16925/9789587603149>

Colección Investigación en educación Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: 27 de mayo de 2020

Evaluación de contenidos: 28 de agosto de 2020

Corrección de autor: 14 de septiembre de 2020

Aprobación: 16 de septiembre de 2020

Fondo Editorial

DIRECTOR NACIONAL EDITORIAL

Julián Pacheco Martínez

ESPECIALISTA EN PRODUCCIÓN EDITORIAL (LIBROS)

Camilo Moncada Morales

ESPECIALISTA EN PRODUCCIÓN EDITORIAL (REVISTAS)

Andrés Felipe Andrade Cañón

ESPECIALISTA EN GESTIÓN EDITORIAL

Daniel Urquijo Molina

ANALISTA EDITORIAL,

Claudia Carolina Caicedo

ASISTENTE EDITORIAL,
Héctor Gómez

Proceso editorial

CORRECCIÓN DE ESTILO Y LECTURA DE PRUEBAS

Karen Grisales

ILUSTRACIÓN DE PORTADA

María Paula Berón

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Cigarra Entinta

IMPRESIÓN

Shopdesign S.A.S.

Impreso en Bogotá, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995

Nota legal

Todos los derechos reservados. Ninguna porción de este libro podrá ser reproducida, almacenada en algún sistema de recuperación o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio –mecánicos, fotocopias, grabación y otro–, excepto por citas breves en textos académicos, sin la autorización previa y por escrito del Comité Editorial Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Asumir la educación universitaria a partir de un modelo crítico basado en competencias / Pablo Andrés Arellano Ramos ... [et al.] ; Anabela Villa Saavedra, editora. -- Bogotá : Universidad Cooperativa de Colombia, 2021.

p. – (Modelo educativo crítico con enfoque de competencias ; Tomo 1) -- (Investigación en educación)

Contiene referencias bibliográficas al final de cada capítulo. -- Texto en español con resumen en inglés.

ISBN 978-958-760-305-7

1. Educación superior 2. Educación basada en competencias I. Arellano Ramos, Pablo Andrés II. Villa Saavedra, Anabela, ed. III. Serie

CDD: 378.0072 ed. 23

CO-BoBN– a1083370

Contenido

Introducción

Teoría crítica

Teoría comunicativa

Taxonomía SOLO

Enfoque de competencias

Didáctica

Evaluación de competencias

Evaluación del desempeño del profesor

Rúbrica

Referencias

Adoptar el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias: comprensión de la transformación curricular desde la perspectiva de la didáctica general (el caso del programa de Odontología de la UCC, campus Villavicencio).

Introducción

Marco teórico y conceptual

Desarrollo de la investigación

Resultados

Discusión

Conclusiones

Referencias

¿Cómo se construye la práctica docente en un Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias? (Caso Facultad de Odontología de la UCC, campus Pasto, 2018).

Introducción

Marco teórico

Metodología

Resultados

Discusión

Conclusiones y recomendaciones

Referencias

Educar para la vida laboral: responder a las competencias profesionales demandadas por el sector empresarial (reforma curricular del programa de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal).

Introducción

Marco teórico

Metodología

Desarrollo de la investigación

Conclusiones y recomendaciones

Referencias

Conclusiones generales

Introducción

La colección que a continuación se presenta corresponde a un estudio minucioso y de caracterización que la Universidad Cooperativa de Colombia decide emprender para evaluar cuál ha sido el impacto de la llamada reforma curricular, iniciada en 2010, la cual consistió en adoptar el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias como modelo pedagógico institucional, cuyo resultado se convierte en una verdadera innovación educativa, pues es una propuesta original de formación.

El principal objetivo de este estudio de análisis e impacto —cuyo resultado se plasma en los tres tomos presentados en esta colección— fue identificar, en una parte de las investigaciones, aquellos factores que propician y facilitan el desarrollo de los programas académicos, así como aquellos que dificultan u obstaculizan el proceso educativo. Mientras que, para otros proyectos, el objetivo se convirtió en plantear propuestas aplicadas que favorecieran el modelo y la evaluación de sus estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En otras palabras, la finalidad de dichos estudios de impacto se centra en aportar información que ayude a la Universidad a tomar decisiones para una adecuada unidad en los programas académicos especialmente de pregrado, que, a su vez, le lleven a alcanzar altos estándares de calidad. De esta manera, la reflexión investigativa lleva a indagar, principalmente, sobre estos puntos:

- Conceptualización y apropiación del modelo educativo y su implementación en el aula.

- Coherencia entre pedagogía y estrategias didácticas y la fundamentación del modelo educativo.
- Estrategias desarrolladas por el profesor para la evaluación de competencias en el aula y la comprensión por parte del estudiante.
- Apreciación de los estudiantes sobre la implementación del modelo educativo y apropiación de este, en sus actividades académicas.
- Apreciación del profesor sobre la importancia de la adopción e implementación en su quehacer formativo, así como la apreciación de los directivos académicos sobre el avance y logros de dicha implementación.

Todos estos actores: estudiantes, profesores y académico-administrativos aportan al estudio y permiten evaluar el impacto que ha tenido la implementación del modelo a través de sus apreciaciones.

Es importante destacar que, como proyectos de evaluación y mejora del modelo educativo propuesto, estas investigaciones cuentan con una fundamentación teórica y un estatuto epistemológico común. Con el propósito de ahondar en todos aquellos componentes teóricos en los que se basa el modelo, así como en los elementos que componen la praxis del ejercicio de aprendizaje y enseñanza dentro de este, a continuación, se exponen cada uno de ellos y se explica su interrelación con el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias.

En primer lugar, se toma como fundamento la teoría habermasiana y, en particular su concepto del *mundo de la vida* (Habermas, 1985). Tres aspectos fundamentales de esa teoría se articulan en el modelo: la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1988), la ética del discurso (Habermas, 2000) y los intereses del conocimiento (Habermas, 1985). A partir de allí, el modelo educativo de la Universidad Cooperativa de Colombia parte de

concebir la educación como una acción comunicativa, la cual se concreta en el intercambio de argumentos y se constituye en fuente de crecimiento de quienes participan. Esto permite a los estudiantes la progresiva conquista de la autonomía, y a los profesores, el potenciarla. A continuación, se desglosarán otros conceptos importantes.

Teoría crítica

La educación desde la pedagogía crítica es entendida como la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden (Unigarro, 2017). Esta acción se concreta por la argumentación, el intercambio de ideas y conocimientos, constructos que sustentan y fortalecen el proceso educativo en el estudiante, y le permiten la autonomía y la emancipación. La educación concebida de esa manera prepara para el mundo de la vida que, a su vez, está conformado por tres mundos: el objetivo, el subjetivo y el intersubjetivo. El mundo objetivo se refiere a la naturaleza; el subjetivo, a la persona y el intersubjetivo, a la sociedad. Y cada uno de esos mundos es abordado por disciplinas específicas. El mundo objetivo se aborda desde las ciencias naturales, cuyo discurso es principalmente lógico; el mundo subjetivo se aborda desde las humanidades, en las que prima el discurso estético; y el mundo intersubjetivo es estudiado por las ciencias sociales, cuyo discurso es esencialmente ético. La complejidad del mundo de la vida, por tanto, supone un transitar por los postulados de las disciplinas que abordan sus tres dimensiones. Es importante destacar que la teoría crítica contempla estos dos elementos: el mundo de la vida y la pedagogía crítica. Esta última es la manera como se concreta el acto educativo: el ideal de la teoría crítica de educar para el mundo de la vida.

Señala Unigarro (2017), si el mundo de la vida está conformado por los tres mundos explicados y la educación ha de preparar para ese mundo, significa necesariamente que el alumno universitario, sea cual sea la profesión que

estudie, ha de transitar por esos tres mundos. Seguramente enfatizará en aquel cuya profesión se ubica; pero la comprensión completa solamente se logrará con la participación de los otros dos. Ese es el valor de la interdisciplinariedad. Con ella se hace evidente la conversación de diversas disciplinas, con diversos intereses y con particulares lenguajes. La interdisciplinariedad es el camino de la formación integral del profesional.

Continúa además explicando que la teoría crítica contempla tres elementos fundamentales que ayudan a comprender la complejidad del proceso educativo: la teoría de la acción comunicativa, la ética del discurso y los intereses del conocimiento. Desde la acción comunicativa pueden lograrse cambios en la sociedad, en tanto el ser humano —como sujeto dialéctico— argumenta, plantea, propone cambios en consenso con el otro, construye. Pero para que el ejercicio del diálogo sea fructífero, supone que este se dé en un marco ético que exige básicamente: respetar los argumentos de los demás, responsabilizarse de los propios argumentos, respetar las normas de procedimiento, defender los argumentos propios respetando al otro y asumir responsablemente los acuerdos logrados. En este diálogo de actores multidisciplinario e interdisciplinario, hay generación de conocimiento, resignificación y crecimiento del proceso educativo. La pedagogía crítica es, entonces, una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación y las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es teoría y es práctica (*praxis*) en las que los estudiantes alcanzan, a través de su argumentación y análisis, una *conciencia crítica*. La lógica, la estética y la ética, los discursos que configuran el mundo de la vida, se deben articular en cada una de las competencias y en los conocimientos, actitudes y habilidades que les son propios. En este sentido, se debe entender que en cada competencia hay tres dimensiones: una lógica, una estética y una ética. La primera se relaciona directamente con el saber, la segunda, con el ser, y la tercera, con el hacer.

Teoría comunicativa

El modelo educativo parte del planteamiento de Habermas (1988) acerca de la acción comunicativa en la que se plantean cuestiones fundamentales para entender cómo debe desarrollarse un proceso educativo. Una de ellas se refiere al diálogo como posibilidad de resolver problemas sociales y de construir otros mundos posibles. Para el modelo educativo, la acción comunicativa es el encuentro en el diálogo, que permite el crecimiento de las partes que intervienen. Así, la educación implica la existencia de, al menos, dos para que pueda ocurrir: el profesor y el alumno (Unigarro, 2017). Entonces, desde esta idea es posible concebir la educación como una acción comunicativa en sí misma, es decir, como la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden. Esta se concreta en el intercambio de argumentos y se constituye en fuente de crecimiento para los actores del proceso educativo. Esto supone que debe darse un diálogo y un acuerdo sobre lo que se construye entre las partes, y ello será esencial para abordar el tema de la evaluación, en el que se entiende el objeto como resultado de los acuerdos entre las partes.

Taxonomía SOLO

Para un modelo educativo basado en competencias, pueden plantearse diversas maneras para evaluar en el estudiante el aprendizaje o logro de una competencia. Una posibilidad es evaluar bajo la taxonomía SOLO (acrónimo de Structure of the Observed Learning Outcome), que es una propuesta formulada por John Biggs en 1979 y consolidada por él mismo y por Collis en 1982, que ha sido usada en el campo de la educación por varias disciplinas:

Dado que el aprendizaje avanza, se vuelve más complejo. SOLO, que representa una estructura, es un sistema de clasificación de los resultados de aprendizaje en términos de su complejidad, lo que nos permite evaluar el trabajo de los estudiantes en cuanto a su calidad.

SOLO se puede utilizar no solo en la evaluación, sino en el diseño del plan de estudios, en términos de los resultados de aprendizaje esperados, lo que es útil en la aplicación de la alineación constructiva. (Biggs y Collis, 1995).

Biggs y Collis trataron el problema de proporcionar a los profesores un instrumento que les permitiera determinar el nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes, a partir de sus interacciones con ellos en las situaciones de clase. Pronto se dieron cuenta de que, al analizar las respuestas de los estudiantes, estaban tratando con dos fenómenos durante el proceso de aprendizaje del estudiante. La taxonomía SOLO, bajo dos categorías principales, revela un incremento de complejidad en cuanto al nivel de competencia, primero en lo superficial (niveles uniestructural y multiestructural) y luego en lo profundo (niveles relacional y abstracto ampliado). De esta manera, el estudiante puede ser uniestructural o multiestructural, en un momento dado —por ejemplo, en matemática—, y en otro momento ser relacional. Con esto, los autores plantean que dicha situación no puede ser consecuencia de cambios en el desarrollo cognitivo, sino más bien, por cambios en constructos más próximos como el aprendizaje, la actuación o la motivación de los estudiantes. Desde este análisis para los autores, la taxonomía SOLO es una propuesta de rúbrica cuyo propósito fue proporcionar a los profesores un instrumento que les permitiera determinar el nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes y distinguir diferentes niveles de complejidad en los procesos de sus estudiantes: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto extendido. Esta estructura permite analizar la calidad del aprendizaje desde los niveles más concretos hasta los más abstractos y complejos. Los niveles más elevados de la taxonomía corresponden a un aprendizaje más profundo. En sentido opuesto, los niveles inferiores corresponden al tratamiento de la información de manera aislada y reproductiva. Según Biggs y Collis (1995), los estudiantes logran alcanzar mayores niveles u otros más complejos de forma progresiva y continua, a

medida que van desarrollando acciones correspondientes, es decir, desde unas menos complejas hasta otras acciones de mayor complejidad.

Se volverá a retomar este concepto al momento de presentar el análisis de la rúbrica en el modelo educativo.

Enfoque de competencias

Hablar de competencias se ha convertido en los últimos decenios en un tema de interés general, debido a que ha sido la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. Las competencias, para Tobón (2006), “son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo” (p. 1). Al contrario, las competencias solo se centran en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, y consideran aspectos cognitivos, destrezas, actitudes en el desempeño, elaboración de planes de estudio acordes con necesidades y contextos, y la orientación de la educación hacia la calidad fundamentada en indicadores, evidencias y procesos. En este sentido, como bien lo expone Tobón (2004), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.

Las competencias se proyectan como un enfoque pedagógico y didáctico para mejorar la calidad de la educación, los procesos de capacitación para el trabajo y la formación de investigadores en las diversas instituciones educativas. A través de ellas, se busca trascender el énfasis de la educación tradicional en la memorización de conocimientos descontextualizados de las demandas del entorno, en tanto se basan en el análisis y resolución de problemas con sentido para las personas, con flexibilidad, autonomía y creatividad. Para Tobón *et al.* (2010), las competencias surgen en la

educación como una alternativa para abordar las falencias de los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales considerando una nueva perspectiva que va desplegando un cambio desde la lógica de los contenidos a la lógica de la acción.

Existen numerosas definiciones e interpretaciones sobre el concepto de competencia; Tobón (2006), por ejemplo, la define como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p. 5). Zabala y Arnau (citados en Guzmán y Marín, 2011) consideran que la competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes. Perrenoud (citado en Díaz, 1998), por su parte, define las competencias como un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. Y siguiendo esta misma línea de integración e interrelacional, Villa y Poblete (2014) dan mayor profundidad al concepto cuando lo involucran al contexto: las competencias son factores de superación individual y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener el mayor beneficio mutuo de esa complementariedad. Además, se debe tener en cuenta lo ya destacado por Unigarro (2017), a saber, que la competencia es una tríada compuesta por tres dimensiones: una lógica (el saber), una estética (la estética) y otra ética (el ser). Solamente cuando está presente esa tríada se puede afirmar que alguien es competente. Por su parte, Tobón (2006) plantea que el enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, con el objetivo de asegurar el aprendizaje de los estudiantes; además, implica trabajar con el cuerpo profesoral para alcanzar este propósito.

Lo cierto es que el enfoque educativo basado en competencias exige consideraciones diferentes, tanto en el profesor como en el estudiante; sin embargo, en ocasiones estas no son tomadas en cuenta por las instituciones educativas, ni tampoco en el seguimiento al trabajo que se desarrolla dentro del aula. Implica para el profesorado el conocimiento y la habilidad para trabajar metodologías participativas y de permanente retroalimentación con el estudiante para determinar si este está alcanzando el logro definido en una determinada competencia. Ello conlleva, a su vez, que el profesor sea capaz de autoevaluarse de manera que posibilite identificar el logro de sus propias competencias y el cumplimiento de las funciones sustantivas propias del quehacer universitario, para así determinar aspectos a fortalecer en su práctica educativa y en la definición de necesidades formativas para su mejoramiento.

Resumiendo, en este modelo que apropia la Universidad, se entiende por competencia la articulación armónica de conocimientos, actitudes y habilidades para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una tarea o actividad en contexto (Universidad Cooperativa de Colombia [UCC], 2013). Así, lo integral del proceso formativo combina el ser, el saber y el hacer con una variedad de aspectos como conocimientos, habilidades, actitudes, valores y formas de percibir el mundo. Es la competencia lo que permite destacar que la misión tradicional no solo es impartir conocimientos básicos, sino también enseñarle al estudiante a buscar sus propias soluciones a los problemas de su comunidad, a desarrollar habilidades y herramientas que le permitan salir adelante frente a una situación nueva y que se eduque con criterios ético-políticos que propenden al mejoramiento continuo.

Unigarro (2017) señala que las competencias se clasifican de acuerdo con la propuesta del proyecto Tuning (Beneitone *et al.*, 2007) y siguiendo los postulados de Tobón (2007), que plantea la existencia de cinco grandes

enfoques de las competencias —los cuales se entretajan en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias—: funcionalista, conductista, constructivista, sistémico y complejo. Lo anterior lleva a diseños de planes de estudios más inductivos que deductivos, en los que los temas son el pretexto para desarrollar competencias. En el modelo educativo que sustenta la reforma curricular de la Universidad Cooperativa de Colombia se conjugan postulados de cuatro de ellos así:

- Del funcionalismo se toma básicamente la precisión en la formulación de la competencia y su orientación hacia el campo de aplicación concreto.
- Del constructivismo se toma fundamentalmente su énfasis en que el aprendizaje se logra a partir del encuentro dialógico de los protagonistas del proceso. Se entrelazan aquí la teoría de la acción comunicativa, planteada por Habermas (1988), y la teoría de la cognición social, formulada por Vygotsky (1978).
- Del sistémico se asume su predicamento en torno a las redes e interconexiones que se generan en todos los procesos que intervienen en el acto educativo.
- Del complejo se toma la perspectiva de todo lo que interviene en la construcción del conocimiento y cómo la realidad termina siendo mucho más que la suma de las partes. Importante también anotar que en este enfoque se tiene claro con Morin (1994) que la mínima unidad de complejidad es tres. Ello permite desarrollar coherentemente las tríadas: lógica, estética y ética; saber, ser y hacer; conocimientos, actitudes y habilidades.

Didáctica

Runge (2013), a través de la revisión del significado que se atribuye al concepto de didáctica en las comunidades académicas de Francia, Alemania y Estados Unidos, plantea que

la didáctica se ocupa de la enseñanza, sin embargo, aclara que esto es, una interacción entre docentes y aprendices en la que, se les ayuda mediante diferentes métodos para acceder al conocimiento de manera que logren un estado de formación, que les permita tomar parte activa, autónoma y crítica dentro del mundo. (p. 206).

Algunos autores, como Álvarez de Zayas y González Agudelo (2002), consideran que el objeto de estudio de la didáctica es el proceso docente-educativo, el cual es definido como un “proceso formativo [...] sistémico que se dirige a la formación de las nuevas generaciones y en el que el estudiante se instruye, desarrolla y educa” (p. 11). Este proceso se diferencia de la enseñanza-aprendizaje, ya que además de contener la enseñanza, el aprendizaje y la materia de estudio, incluye también el contexto en el cual se da la formación, es decir, el encargo social que se le ha hecho a la institución educadora. En un sentido complementario, Díaz, (1992) afirma que la didáctica “antes de ser una forma instrumental de atender el problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con el momento social” (p. 14).

Otros autores, como Medina y Salvador (2009), definen la didáctica general como sigue:

En su doble raíz *docere*: enseñar y *discere*: aprender, se corresponde con la evolución de dos vocablos esenciales, dado que a la vez las actividades de enseñar y aprender reclaman la interacción entre los agentes que las realizan. Desde una visión activo-participativa [...], el docente de «*docere*» es el que enseña, pero a la vez es el que más aprende en este proceso de mejora continua de la tarea de co-aprender con los colegas y los estudiantes. La segunda acepción se corresponde con la voz «*discere*», que hace mención del que aprende, capaz de aprovechar una enseñanza de calidad para comprenderse a sí mismo. (pp. 61-62).

Con base en estas ideas, resulta evidente que las reformas curriculares requieren de un constante proceso de reingeniería del trabajo, de abandono de las viejas costumbres y de apertura a la observación y la experimentación

de nuevas experiencias de enseñanza y evaluación, para que ese tipo de propuestas sean exitosas. Al respecto, Rué (2002) indica que el enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central no es la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que tiene cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas. En el modelo de formación por competencias, la didáctica es un componente fundamental del proceso docente educativo: el profesor cumple un rol en la orientación y acompañamiento de la enseñanza; su papel debe apuntar hacia la preparación para la docencia, la generación de nuevas metodologías de enseñanza y la promoción de la investigación. En este contexto, el docente debe ser evaluado por sus pares, estudiantes y directivos, de manera sistemática y continua, para hacer una retroalimentación de su quehacer docente.

Los actores del acto didáctico dentro de la Universidad (profesores, estudiantes y directivos) están obligados a atender las múltiples demandas que implica el modelo educativo. Aspectos como el nivel de competencia de los profesores en el uso de las innovaciones en su espacio de aula; la compatibilidad de las concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos; la infraestructura y disposiciones institucionales para su puesta en marcha del modelo, son fundamentales para garantizar el éxito de la adopción del modelo por competencias (Zhao *et al.*, 2002). Es decir, no solo el diseño, el modelo educativo o la teoría que sustenta la enseñanza son lo que tiene influencia directa en los constructos relacionados con el aprender a aprender; también están involucrados la experiencia del docente, su familiaridad con los contenidos y la pericia de los administrativos para su correcta implementación juegan un papel fundamental (Méndez y Martínez, 2014). En consecuencia, si la comprensión del modelo no es la adecuada en los grupos poblacionales, el proyecto educativo no puede avanzar. De allí

surge, también, la necesidad de hacer un acompañamiento y evaluación permanente del proceso de adopción.

En relación con el seguimiento de la implementación de una nueva propuesta educativa, Zabalza (2007) menciona que, al ser la didáctica universitaria un espacio disciplinar comprometido con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación superior, debe orientar operativamente el proceso de una renovación curricular. Para ello, es necesario partir del esquema más clásico y sencillo de la definición del espacio didáctico: un triángulo cuyos vértices constituyen los ejes básicos de la docencia: profesores, alumnos y contenidos, siendo el propio espacio del triángulo el contexto en el que se producen la enseñanza y el aprendizaje, allí se superponen y condicionan mutuamente, mientras que su espacio externo representa el ambiente extrauniversitario que marca las condiciones en que se lleva a cabo la docencia (Zabalza, 2007).

Por otra parte, Grisales (2012) define que la didáctica universitaria así:

Es un cuerpo teórico que estudia los problemas relativos a la enseñanza superior con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes, y como práctica, es una traducción que crea el docente universitario para comunicar el sentido de los conocimientos que están expresados en un lenguaje extraño, con el fin de posibilitar, el entendimiento y la comprensión de dichos conocimientos. (p. 216).

La didáctica universitaria, en consecuencia, es más que una simple traducción de un lenguaje técnico a un lenguaje “vernáculo”, si tenemos en cuenta que en ese proceso de interacción con el objeto de conocimiento los profesores deben promover en sus estudiantes un pensamiento global con miras a la aplicación local. En este contexto, Grisales (2012) destaca el protagonismo que debe adquirir el profesor universitario a quien considera como “un académico en un área del saber, quien deberá asumir un papel activo y reflexivo, frente al saber disciplinar y a las prácticas de enseñanza para la formación de otros profesionales e investigadores” (p. 216).

Continuando con el planteamiento de Zabalza (2007), la didáctica, como ciencia del ámbito pedagógico que tiene definidos unos contenidos y dinámicas, debe proveer el conocimiento necesario para poder llevar a cabo el diseño e implementación de “actos didácticos”. Este espacio debe ser una fuente de conocimientos que permita conocer mejor la práctica docente y poner en marcha procesos capaces de mejorarla. Por esta razón, el autor presenta una estructura básica de tres campos que se superponen y condicionan mutuamente:

Un espacio externo y extrauniversitario que marca las condiciones en que se lleva a cabo la docencia; un espacio institucional que define el contexto inmediato y un espacio didáctico en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada uno de esos espacios tiene su propia lógica y ejerce fuertes movimientos de presión sobre los otros (y, simultáneamente, de resistencia a sus influencias). (p. 500).

La nueva propuesta del modelo educativo planteado en la Universidad, de igual manera, lleva a la reflexión y, resultado de ello, se plantean modificaciones en el Proyecto Institucional (PI), que conllevan la creación de lineamientos que se articulen al Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, que permitió un tránsito desde lo académico y lo administrativo. Dicha transformación se evidencia en la definición de lineamientos para la docencia, la adopción de metodologías con apoyos tecnológicos, el delineamiento del perfil del profesor que se requiere, las estrategias didácticas, la asunción y aplicación de nuevos conceptos (flexibilidad, interdisciplinariedad e integralidad) y la estipulación de lineamientos para desarrollar la investigación en los programas académicos, entre otros.

Evaluación de competencias

Para el adecuado desarrollo de la evaluación por competencias, esta se plantea desde una perspectiva que va más allá de la calificación o de lo meramente instrumental para dar paso al seguimiento permanente del

progreso del estudiante con el fin de saber cómo aprende, además de influir en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza del profesor. Para ello es fundamental definir claramente los puntos de partida y llegada, con el propósito de poder observar claramente del desarrollo del proceso para la toma de decisiones en pro de la calidad. Declaran Álvarez de Zayas y González Agudelo (2002) que la evaluación “es comprobar el grado de cumplimiento del objetivo, es constatar si la necesidad se satisfizo y, por tanto, si el problema se solucionó” (p. 30). Por su parte, Bogoya (2008) la percibe como “un acto de valoración y de acompañamiento permanentes, de diálogo armónico y como alternativa viable para sostener una discusión calificada y argumentada” (p. 7). Su praxis permite verificar *in situ* asuntos como el desarrollo de competencias, la trazabilidad en cuanto al progreso del aprendizaje, esclarecer cómo aprende el estudiante y realizar procesos más cualitativos que le permitan, con certeza, tomar decisiones que influyan en el mejoramiento de la calidad de la educación. De ahí su importancia.

Se debe recordar que las competencias emergen en el escenario educativo de la mano del proyecto Tuning Europa, que, como se dijo antes, influyó de forma determinante los modelos educativos y de aseguramiento de la calidad, al incorporar los métodos de enseñanza, las formas evaluativas, la carga académica de los estudiantes, entre otros, como condiciones que deben ser evaluadas en los procesos tendientes a garantizar la calidad de los programas de educación superior. Clavijo (2008) indica que

la propuesta de centrarse en las “competencias” ha venido ganando fuerza en el campo de la evaluación educativa, como alternativa a las tradicionales evaluaciones de “rendimiento académico”. La idea central es desplazar la evaluación del manejo de contenidos curriculares al desarrollo de conocimientos, valores, actitudes, habilidades, en diferentes contextos y con sentido. (p. 2).

En este sentido, la Universidad ha declarado el reto que se tiene a la hora de evaluar por competencias y anuncia que este enfoque “obliga a buscar nuevas alternativas en evaluación. Por eso mismo [...] obliga a cambiar la

manera de enseñar” (Unigarro, 2017, p. 85). La evaluación, por su parte, se orienta hacia la medición y comparación del grado de afinamiento de las competencias; la construcción de sentido (i. e., orientar los mundos posibles); la identificación de nuevos contextos; la crítica y discriminación, de tal manera que se pueda separar lo deseable de lo no deseable; la toma de decisiones para corregir oportunamente; y la acreditación (Unigarro, 2004). Para el modelo educativo, dicha evaluación de competencias se estructura bajo la taxonomía SOLO, ya explicada anteriormente. Ella representa una estructura: es un sistema de clasificación de los resultados de aprendizaje en términos de su complejidad, que permite evaluar el trabajo de los estudiantes en cuanto a su calidad. SOLO se puede utilizar tanto en la evaluación como en el diseño del plan de estudios, en términos de los resultados de aprendizaje esperados, lo que es útil en la aplicación de la alineación constructiva (Biggs y Collis, 1995).

Evaluación del desempeño del profesor

En la actualidad, la educación está siendo objeto de procesos de rediseño y reestructuración permanente. En efecto, las nuevas tendencias, los escenarios que abre la globalización, las nuevas formas de aprender, la inmersión de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos, hacen que la dinámica de la academia deba estar en un permanente ejercicio de repensar y rediseñar las formas como se hace la evaluación en las instituciones educativas. Al respecto, Darling y McLaughlin (2004) afirman que estos esfuerzos por repensar la educación deben, sin duda alguna, replantear la formación y el desarrollo profesoral, en el entendido de que no se puede contribuir a que los estudiantes aprendan mejor, si no se abren previas oportunidades para que el profesor acceda al conocimiento sobre la naturaleza del aprendizaje mismo. Además, es

esencial que el desarrollo y el desempeño de sus diversas competencias estén siendo agenciados como oportunidades para el profesor.

Otro elemento relevante y de cambio en las instituciones educativas es la forma de evaluar el desempeño y la gestión docente. La evaluación tiene tres elementos que la distinguen: es de carácter formativo, es sumativa y apunta a la mejora. En el caso de los profesores podríamos, además, adicionar un cuarto componente, como lo plantea Díaz (2006):

La finalidad primordial de todo proceso evaluativo es su función formativa en tanto que posibilita al profesorado tomar conciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales — tanto en el ámbito individual como institucional— y planificar estrategias que incidan en la mejora de su actividad docente y sobre su desarrollo como profesional. (p. 69).

Al respecto de estos cambios, Preciado *et al.* (2008), en su texto *Ser y quehacer docente en la última década*, citando a Boyer, muestran la paradoja de la universidad en la actualidad: por un lado, se vuelve más abierta e incluyente en términos de la recepción de estudiantes y la diversidad en las actividades académicas; pero por otro, se vuelve jerárquica y restrictiva en relación con la gestión docente. Estos son riesgos a los cuales la evaluación docente debe anticiparse para no caer en la aplicación de modelos evaluativos profesoriales que no puedan responder a la forma real de gestionar el ejercicio docente y que, por ende, no puedan evaluar de forma efectiva la competencia que debe desarrollar un profesor universitario. Lo que sí es determinante respecto a la evaluación del profesorado, es que se trata de un proceso que debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza, a fin de contribuir progresivamente a su mejora. Por ello, el concepto de evaluación del desempeño docente debe estar asociado a la toma de decisiones y a la implementación de los cambios para la mejora en el cuerpo profesoral. Al respecto, Murillo (citado por Tejedor, 2012), considera que, en el último decenio, los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y, en este empeño, se ha

identificado a la variable “desempeño profesional del maestro” como muy influyente y determinante para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar.

En consideración a lo anterior, señala Díaz (2006) que, respecto a los procedimientos para la evaluación de las competencias aún no han sido definidas por la mayor parte de las instituciones de educación superior, tarea que debe realizarse cuanto antes. En especial, trabajar los objetivos de aprendizaje centrados en el logro de las competencias exige al profesorado estar preparado de forma que potencie el aprendizaje del estudiante, trabaje en la innovación como medio para alcanzar la calidad y desarrolle o fortalezca de igual manera sus competencias. Al respecto, también señala Tejedor (2012) que:

Evaluar el desempeño docente es un proceso por medio del cual se busca emitir juicios valorativos sobre el cumplimiento de las responsabilidades del docente en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes a partir de información válida, objetiva y fiable relacionada con los logros de sus estudiantes y el desarrollo de sus áreas de trabajo. (p. 320).

En esta evaluación, es necesario tener en cuenta las funciones específicas que desarrolla el profesor. Considera Tejedor que estas pueden agruparse en dos categorías —el saber y el hacer—, que recogen los saberes, habilidades, actitudes y valores inherentes a la función docente.

Aunque es necesario tener presente que la evaluación de la docencia es una práctica compleja —porque involucra aspectos académicos, políticos y técnicos, entre otros—, también corresponde, en sí misma, a un contexto específico determinado que la moldea. En este sentido, Elizalde y Reyes (2008) señalan que al implementar un proceso de evaluación es conveniente identificar las políticas nacionales o internacionales que se atienden y la forma en que estas, en combinación con las características particulares de cada institución, orientan el proceso de evaluación docente (p. 3). Por otra parte, es fundamental relacionar la evaluación del desempeño docente con la universidad en general y con su proyecto institucional tomando en cuenta

sus normativas, su plan estratégico y sus principios, así como también es relevante tener criterios adecuados para establecer un control efectivo y lograr los impactos deseados en la calidad de la educación.

Con todos estos componentes, será necesaria la definición de cuáles son las fuentes de las que se obtiene la información para evaluar el desempeño del profesor, así como los indicadores más adecuados para este fin, los cuales deberán ser congruentes con la finalidad que persiga la evaluación en cada institución. Los instrumentos deben construirse con base en las tareas, criterios y descriptores que se hayan fijado para la realización de la evaluación, generalmente, fruto de un consenso entre las autoridades y los representantes de los profesores (Tejedor, 2012). Adicionalmente, Elizalde y Reyes (2008) consideran que es necesario integrar al proceso de valoración del desempeño la opinión de estudiantes y pares, y la misma autoevaluación por parte del profesor. Finalmente, Tejedor (2012) dice que, al evaluar el desempeño del profesor,

debe tenerse en cuenta qué tan importantes son los procesos como los resultados; qué tan importante es la información cuantificable y “objetiva” como la información subjetiva; qué tan importante es que quien evalúe se coloque fuera del proceso evaluado, como que quien está dentro e involucrado pueda participar en la evaluación; qué tan importante es que se evalúe desde aquello que se ha asumido como social deseable como que se haga desde lo que es deseable y valioso para cada sujeto particular. (p. 322).

La evaluación del desempeño del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, cuyo propósito es comprobar y valorar cómo el proceso de aprendizaje del estudiante es influenciado por las capacidades pedagógicas, profesionales, interpersonales y comunicativas del profesor. De esta manera, está ligada a la calidad educativa, pues es una necesidad que coadyuva a mejorarla.

Por otra parte, errores en el proceso o en el diseño de la evaluación pueden traer complicaciones a las instituciones educativas. Murillo (2006, citado por Tejedor, 2012) señala algunos riesgos que pueden presentarse:

- Es altamente costosa si se hace con criterios mínimos de calidad.
- Determina la forma de actuar de los docentes, para bien y para mal, de tal forma que el docente puede caer en la tentación no de desarrollar bien su trabajo, sino de cumplir con los elementos que son reconocidos en la evaluación.
- Si no es consensuada, puede derivar en problemas en su aplicación.
- Si no es transparente y técnicamente impecable, puede generar problemas de falta de credibilidad.

La evaluación del desempeño docente debe mirarse como un proceso inacabado, que debe ser revisado de manera sistémica y periódica siempre con miras a posibilitar la reflexión y la mejora, y a posibilitar el avance profesional de los docentes.

Rúbrica

La evaluación, como ya se ha planteado, es un instrumento que permite valorar el nivel alcanzado por un estudiante en las diferentes competencias. Para ello se requieren distintos procedimientos y técnicas según el objeto que se desea evaluar. Lo fundamental es que estos procedimientos y técnicas permitan la recolección de la información, los indicadores y evidencias que darán fe de que el estudiante o el evaluado han alcanzado su competencia. Algunos de estos instrumentos y técnicas son: los mapas conceptuales, las rúbricas, el portafolio, las entrevistas, los paneles, los foros, los problemas de casos, los experimentos, las pruebas de respuesta larga y las pruebas de respuesta corta. En la medida que las metodologías o técnicas empleadas potencien el trabajo del estudiante o de quien se evalúa, se logrará el objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje en contexto.