

DOCUMENTOS
DE TRABAJO AREANDINA
ISSN: 2665-4644

Facultad de Ciencias Sociales
y Humanas
Sede Bogotá



ENCUENTRO DE AUTORES. UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA LA EXPLORACIÓN DE LAS TEORÍAS DE LA INTELIGENCIA

DAMARIS RAMOS-VEGA

ENCUENTRO DE AUTORES. UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA LA EXPLORACIÓN DE LAS TEORÍAS DE LA INTELIGENCIA

Damaris Ramos-Vega

Doctora en Ciencias de la Educación.
Magister en Estudios Sociales. Docente
Agregado en el Programa de Psicología,
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas,
Fundación Universitaria del Área Andina,
sede Bogotá.

Correo electrónico:
zramos2@areandina.edu.co

Cómo citar este documento:

Ramos-Vega, D. (2022). Encuentro de autores. Una propuesta de evaluación para la exploración de las teorías de la inteligencia. *Documentos de Trabajo Areandina* (2022-2). Fundación Universitaria del Área Andina. <https://doi.org/10.33132/26654644.2122>

Resumen

El documento describe el desarrollo de una práctica evaluativa cuyo objetivo se centra en comprobar la apropiación del pensamiento crítico y propositivo para explorar el potencial de las teorías de la inteligencia como herramienta de abordaje de problemas reales del contexto a través de actividades colaborativas basadas en metodologías activas de enseñanza como el *b-learning* y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con la variante Hong Kong, llevada a cabo con estudiantes de cuarto semestre de Psicología en la asignatura de Medición y Evaluación de Aptitudes y Competencias. Entre los resultados destacados se encuentran: el desarrollo de propuestas argumentadas, creativas, críticas y de alta calidad; aumento del compromiso y participación de los estudiantes en la evaluación de su proceso de aprendizaje; así como la efectividad en el seguimiento evaluativo desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de cada uno de los criterios planteados en la rúbrica, con lo cual se logró verificar los elementos y criterios de realización de competencias planteadas en el microcurrículo de la asignatura.

Palabras clave: evaluación formativa, co-evaluación, metodologías activas, educación superior, técnicas de evaluación.

Introducción

Teniendo en cuenta que dentro de la estructura curricular del programa de Psicología la medición de variables psicológicas cobra un importante lugar que deriva en la fundamentación empírica, estadística y, por tanto, científico-positivista de la disciplina, es una línea que históricamente se ha desarrollado en torno a la comprensión de los atributos psicológicos en tanto diferencias individuales; por ello, esta asignatura se dedica al estudio de la medición de inteligencia. La inteligencia como atributo psicológico se ha constituido como uno de los constructos más estudiados y polémicos en el desarrollo histórico de la psicología. Las apuestas teóricas sobre este constructo han sido utilizadas para el diseño de estrategias educativas, para la gestión administrativa de estas e incluso para orientar políticas de Estado relacionadas con la educación y la fuerza laboral.



Principalmente en dichas áreas, la fundamentación de métricas que dan cuenta de las habilidades, aptitudes, indicadores de inteligencia y de competencias han sido los ejercicios más evidentes del uso de las teorías de comprensión y medición de inteligencia, por ello la importancia que tienen en el ejercicio de la psicología. En este sentido, Peña-Correal (2007) señala como un importante reto el desarrollo de aportes disciplinares que contribuyan a dar respuesta a los problemas de relevancia social y en consecuencia, el Colegio Colombiano de Psicólogos -COLPSIC (2021) reconoce el campo aplicado de Evaluación, Medición y Estadística Aplicada, como aquel encargado de la comprensión y descripción de constructos psicológicos susceptibles de ser medidos, y por supuesto, del desarrollo, aplicación, actualización y valoración de los instrumentos de medición psicométrica.

Esto ha llevado a que se planteen diversas perspectivas teóricas de la inteligencia, muchas de ellas con fuertes arraigos que aún en la actualidad predominan más allá de los campos profesionales, posicionándose incluso en los discursos cotidianos y el sentido común de la sociedad, como por ejemplo, el poco comprendido, sobrevalorado y malinterpretado coeficiente intelectual (CI, por su sigla en español e IQ, por su sigla en inglés), la tergiversada de la noción de la inteligencia emocional, los usos de pruebas de inteligencia con fines de segregación, como la de Stanford-Binet en las primeras décadas de los años 1900 o en la primera década de 2000 con las argumentaciones de The Bell Curve, o engaños científicos como el de Ciryll Burt en Inglaterra, que hasta la década de 1970 decidió el destino de miles de ciudadanos basándose en el uso de mediciones de inteligencia. Ejemplos como estos, ponen de relieve la importancia de la formación ética y crítica de psicólogos que discernan el uso responsable de estas herramientas psicométricas y teóricas propias de la profesión.

En este sentido, se requiere una actividad evaluativa que dé respuesta a la pregunta del *núcleo problémico de consolidación metodológica y técnica*: ¿Cuáles son los procedimientos meto-

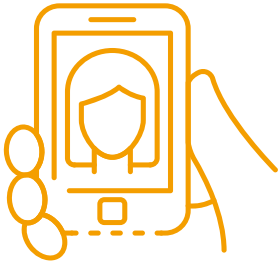
Esto ha llevado a que se planteen diversas perspectivas teóricas de la inteligencia, muchas de ellas con fuertes arraigos que aún en la actualidad predominan más allá de los campos profesionales...

dológicos y técnicos que usa la psicología para dar respuesta a las problemáticas asociadas con variables psicológicas individuales y grupales en diversos contextos? Dicha actividad evaluativa debe aportar a las unidades de competencia (UCA): UCA 1. Realiza procedimientos de medición y evaluación de variables psicológicas, a través del diseño, aplicación y análisis de los resultados de instrumentos para orientar la toma de decisiones en los distintos campos aplicados; UCA 2. Usa de manera adecuada tecnologías emergentes para potenciar la aplicación de los conocimientos disciplinares construidos, de manera responsable y comprendiendo las nuevas dinámicas de interacción social (Programa de Psicología Areandina, 2019). Para ello, se realizó un diseño de curso basado en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, priorizando el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje combinado.

El propósito de la práctica académica es fomentar en los estudiantes la capacidad analítica y propositiva frente a problemas del contexto real en los que puedan aplicar las teorías de medición de la inteligencia con visión ética y pensamiento crítico, competencias transversales fundamentales de los estudiantes areandinos y que hacen parte del Sello Areandino, y los lineamientos pedagógicos que sustentan la práctica docente (Flórez, Barbosa y Garzón, 2019). La práctica se desarrolla como parte de la asignatura de tipo teórico-práctica de *medición y evaluación: aptitudes y competencias* con estudiantes de cuarto semestre de Psicología en búsqueda de alcanzar los resultados de aprendizaje estipulados en el microcurrículo de la asignatura.

El encuentro de autores es una actividad evaluativa de largo aliento, en tanto que contempla cuatro momentos durante diversas sesiones del semestre. Un primer momento se emplea para consulta y discusión de las teorías de la inteligencia y la medición de este atributo psicológico. En el segundo momento, se lleva a cabo la preparación del encuentro, en cuanto los estudiantes en grupos de 2 o 3 personas, consultan toda la información disponible sobre al autor o teoría escogida, reciben asesoría de la docente para comprender y aplicar la información y planean su

Un primer momento se emplea para consulta y discusión de las teorías de la inteligencia y la medición de este atributo psicológico....



producto o recurso para presentar. El tercer momento, es una sesión en la que los estudiantes presentan su propuesta/producto a un delegado del Ministerio de Educación (rol simulado que puede ser la docente o un invitado externo). El cuarto y último momento, consiste en la discusión y análisis de las propuestas a partir de preguntas orientadoras. Con este ejercicio no solamente se abordan cerca de 23 posturas teóricas, sino que se trabajan competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la creatividad y la formulación de alternativas para solución de problemas reales.

FIGURA 1. RESULTADOS DE APRENDIZAJE



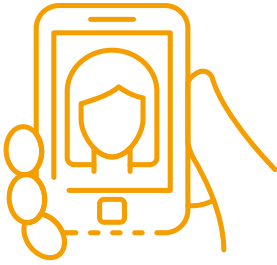
Nota: resultados de aprendizaje determinados en el microcurrículo de la asignatura. Elaboración propia basada en el microcurrículo de la asignatura (Programa de Psicología Areandina, 2019).

Marco teórico

Como lo señala Maldonado (2018), la evaluación es uno de los aspectos que más ocupa el interés investigativo y aplicado en la educación, debido a su función acreditadora del aprendizaje, por lo que históricamente, la evaluación sumativa ha adquirido un papel protagónico; sin embargo, desde la reflexión pedagógica se reconoce el valor formativo de la evaluación como información útil para la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, para los docentes es una labor exigente en tanto que requiere el diseño de actividades evaluativas, de los instrumentos y procedimientos en coherencia con los objetivos de aprendizaje y por supuesto, el seguimiento y realimentación de cada uno de los momentos del proceso. En consecuencia, surgen modelos como el de la evaluación auténtica con funciones valorativas, formativas y formadoras, basada en principios constructivistas más que en los puramente psicométricos de la evaluación tradicional.

Por ello, siguiendo las reflexiones propuestas por Maldonado (2018), conviene recordar la función social de la evaluación, así como el papel que juega como herramienta técnica evidenciada en el currículo, la responsabilidad del docente en la evaluación a gran escala y el estatus de la evaluación como proceso pedagógico y formativo. En lo que respecta a la función social, esta ha sido ampliamente utilizada para efectos de clasificación y selección de aquellas personas con los mejores puntajes de evaluación, bien sea para la continuidad en la educación o para la inclusión laboral. El papel de herramienta técnica se refleja en la construcción de instrumentos de medición con criterios estadísticos de validez y confiabilidad, dándoles una perspectiva positivista de objetividad. En lo que respecta a la medición a gran escala, abre las prácticas a mediciones estandarizadas, nacionales, regionales e internacionales como las pruebas Saber y las pruebas PISA. Finalmente, se destaca la consideración de la evaluación desde una perspectiva dialógica y hetero-evaluativa que trasciende la medición puramente psicométrica.

El papel de herramienta técnica se refleja en la construcción de instrumentos de medición con criterios estadísticos de validez y confiabilidad, dándoles una perspectiva positivista de objetividad.



Otro aspecto fundamental sobre el que se reflexiona e investiga en la educación, es la relación de la evaluación con los resultados académicos, más allá de la valoración misma derivada del ejercicio evaluativo.

Ahora bien, la evaluación supone un reto aún mayor cuando se involucra la educación digital y la actualmente denominada educación digital de emergencia que se experimentó en el mundo debido a la pandemia COVID-19; sin embargo, señalan Barberà-Gregori y Suárez-Guerrero (2021), que con o sin pandemia, la comprensión de la evaluación y su digitalización requiere de nuevos marcos de comprensión que trascienden a las ya bien conocidas ciencias de la educación y que consideran otras disciplinas como matemáticas, la ingeniería de sistemas, bibliometría e incluso internet de las cosas para mejorar los procesos evaluativos en los “entornos avanzados de evaluación digitalizada de los aprendizajes” (p. 36), en los que se involucre la auto-puntuación, *big data* y la evaluación *smart*, que exigen una comprensión pedagógica profunda del papel de la educación y su impacto en la sociedad.

Otro aspecto fundamental sobre el que se reflexiona e investiga en la educación, es la relación de la evaluación con los resultados académicos, más allá de la valoración misma derivada del ejercicio evaluativo. Molina-Soria, Pascual-Arias y López-Pastor (2020) conducen un estudio con 37 estudiantes que podían elegir tres tipos de proceso de aprendizaje y evaluación —continua, mixta, final—, obteniendo interesantes resultados que describen que las estrategias compartidas y continuas influyen en su rendimiento, siendo estas estrategias de mayor preferencia de elección de los estudiantes y obteniendo en el 97.3% de los casos, calificaciones por encima del promedio. La propuesta contempla aspectos como la asistencia a las clases (85%, 50%, no obligatoria), la entrega de trabajos (obligatoria, opcional, sin entrega), entrega de un proyecto final para los tres tipos de evaluación, presentación de exámenes parciales o uno final; así como el uso de técnicas de evaluación que incluyen autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida, auto-calificación y calificación dialogada, siendo estas coherentes con el uso de metodologías activas.

En esta misma línea, el estudio de Maureira-Cabrera et al. (2020) evalúa en 6 grupos entre 2016 y 2017, el uso de

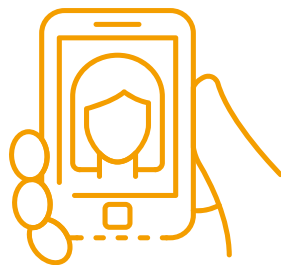


herramientas tecnológicas para la evaluación y coevaluación del aprendizaje autónomo desarrollado con apoyo de ambientes virtuales y uso de metodología de aprendizaje combinado —*blended learning*—. Entre los resultados obtenidos, se destaca una correlación significativa de fuerza media entre el uso del ambiente virtual para la aplicación de la evaluación objetiva y los resultados de desempeño, confirmando así que el aprendizaje tiende a potenciarse con la integración de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel activo de los estudiantes. De tal forma que la evaluación desde estas perspectivas de corte constructivista pone en evidencia la relevancia de la evaluación, su complejidad, pero, sobre todo, su papel fundamental en la educación, siendo permanente en el quehacer pedagógico para la promoción de la generación de nuevos conocimientos.

Todo ello requiere de un ejercicio que en ocasiones por las exigencias cotidianas de la labor docente, se deja de lado y se relaciona con las garantías de confiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación y de la bondad inferencial y predictora de estos en relación con los resultados obtenidos. Tales consideraciones han sido trabajadas por Medina-Díaz y Verdejo-Carrión (2020), quienes señalan en su revisión que los objetivos de aprendizaje que pretenden rastrearse con la evaluación son los objetivos de enseñanza, los resultados de aprendizaje, logros de aprendizaje y las competencias. Estos se flexibilizan y reajustan cuando se emplean metodologías activas de enseñanza que ponen en el centro de la acción educativa al estudiante; así mismo, la información que se obtiene tras la evaluación en general atiende a puntuaciones, elecciones y comentarios; los instrumentos empleados son principalmente pruebas objetivas y subjetivas, observación, realimentación personal y ejecución de tareas. La conjunción de estos elementos se da en el propósito y uso de la evaluación que es determinado por el docente, sin que esto implique exclusividad de técnicas o instrumentos según el tipo de evaluación.

Es en esta conjunción de elementos que la validez de los resultados debe ser tomada en cuenta para dar un uso apropiado de estos con el objetivo de mejorar la calidad de la experiencia

...los instrumentos empleados son principalmente pruebas objetivas y subjetivas, observación, realimentación personal y ejecución de tareas.



educativa, el aprendizaje y las competencias de los estudiantes. En este sentido, es necesario recordar que la evaluación más que un simple cúmulo de resultados se refiere a un conjunto de procedimientos planeados para obtener información sobre el aprendizaje a través de herramientas e instrumentos aplicables. La combinación de técnicas e instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo es una forma de contribuir a la garantía de validez, para ello Medina-Díaz y Verdejo-Carrión (2020) aportan una serie de recomendaciones que adaptan los clásicos procedimientos de garantía de validez y confiabilidad a la labor realizada en el aula de clase, por lo que se sugiere dar una mirada más profunda a dicho estudio.

Por supuesto, lo anterior conduce a otra importante reflexión, esta vez relacionada con las competencias del docente para poner en marcha procesos basados en metodologías activas, conducir y usar la evaluación de estos, especialmente en la educación superior, en la que muchos docentes son profesionales expertos en sus disciplinas, pero con poca o nula formación en pedagogía y didáctica, por ejemplo. En el estudio conducido por Veloso, Pequeno, y Negreiros (2019) se trabajó con docentes universitarios de programas del área de la salud en relación con el desarrollo de competencias sobre metodologías activas, las actividades complementarias y el método de enseñanza en relación con el desempeño, encontrando indicadores de alto interés por usar las metodologías pero bajos indicadores en el dominio de estas; sin embargo, está presente la búsqueda por mejorar y adecuar sus métodos para responder a las exigencias curriculares.

...las actividades complementarias y el método de enseñanza en relación con el desempeño, encontrando indicadores de alto interés por usar las metodologías pero bajos indicadores en el dominio de estas...

Tomando en consideración las reflexiones y lineamientos expuestos sobre la evaluación en la educación superior, las tendencias metodológicas de enseñanza, los lineamientos y modelos institucionales de Areandina, se reconoce que el ambiente de aprendizaje se constituye como un escenario que exige mucho más que la inclusión de actividades que promuevan la participación del estudiante y el papel de mediador del docente, como lo proponen Silva y Maturana (2017). Se trata

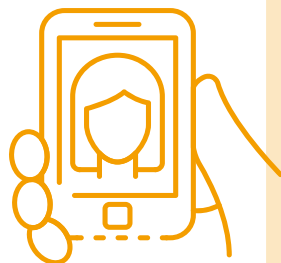


de llevar en el proceso las actividades por encima de los contenidos que cobrarán sentido en el contexto de las actividades, como se evidencia en las propuestas de la escuela de Gotemburgo y Edimburgo, que marcaron las primeras aproximaciones a un modelo centrado en el estudiante. En la educación superior la innovación educativa se ha convertido en una necesidad que requiere respuestas de transformaciones de prácticas pedagógicas y evaluativas que respondan a las demandas del contexto, lo que requiere de tiempo y otros recursos por parte de los docentes en la inclusión de diversas metodologías y tecnologías como las digitales (Maureira-Cabrera *et al.*, 2020).

Así, la articulación de las prácticas evaluativas con las metodologías de enseñanza hace parte de la propuesta de trabajo que se describe en este documento. Vinculando la estructura curricular de la asignatura, sus competencias, elementos de competencias y resultados de aprendizaje, se realiza un diseño de curso basado en metodologías activas —aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje combinado— para abordar las teorías de la inteligencia a través de una actividad llamada *encuentro de autores*. En coherencia con la propuesta de evaluación del **Modelo de Aprendizaje Aumentado** de Areandina, se toman en cuenta la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, vinculando los principios, acciones y ambientes propuestos por este modelo de aprendizaje.

El **aprendizaje cooperativo o *cooperative learning*** es una metodología que propende por el desarrollo del pensamiento crítico y la tolerancia, facilita conductas de cooperación, solidaridad y trabajo en equipo, competencias requeridas por los profesionales para atender las problemáticas propias de su disciplina y presentes en los modelos de Areandina. León del Barco *et al.* (2015) señalan que, poniendo en juego habilidades sociales y cognitivas esenciales a través del modelamiento, el moldeamiento y la realimentación constante propios de un trabajo conjunto para el alcance de metas comunes, se facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En el estudio conducido por estos autores, aplicado a 1040 estudiantes de la Universidad de

El aprendizaje cooperativo o *cooperative learning* es una metodología que propende por el desarrollo del pensamiento crítico y la tolerancia...



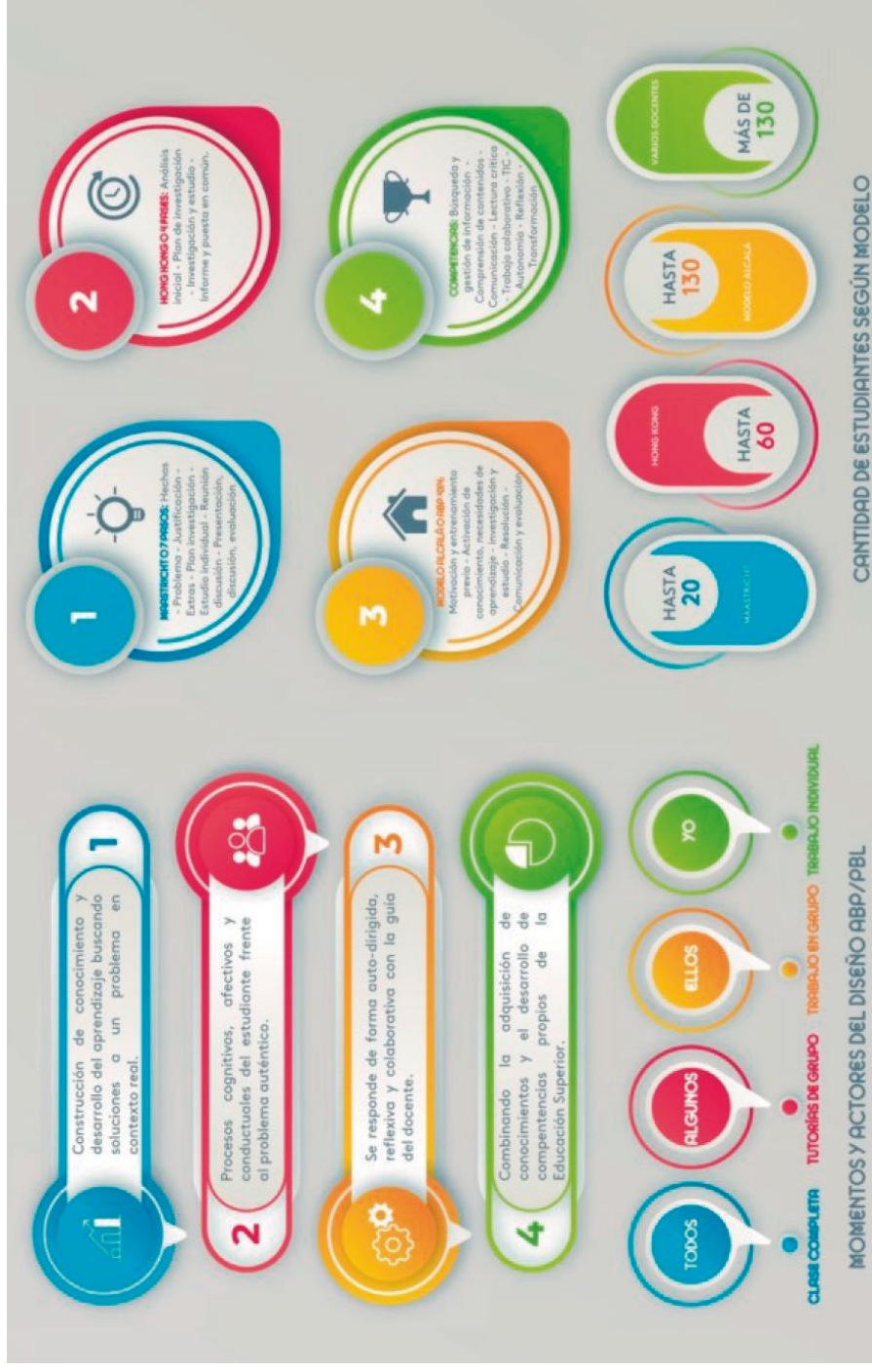
Extremadura, España, se corrobora que las técnicas de aprendizaje cooperativo influyen en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes.

En coherencia con el modelo de Areandina, el **aprendizaje combinado o *blended learning (b-learning)*** se enmarca en el proceso de educación como un escenario que integra herramientas y estrategias presenciales con herramientas *on-line* que el mismo estudiante pueda regular en términos de tiempo, lugar, ruta y ritmo, todo ello con el acompañamiento del docente de manera presencial sincrónica o asincrónica. Acorde con Salinas Ibáñez *et al.* (2017), el principal reto que representa el *b-learning* para la educación superior es la decisión del grado de combinación de las actividades presenciales con las actividades mediadas por tecnologías de la información y la comunicación —TIC—, extendiendo con ello el ambiente personal de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente y de manera protagónica, el **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o *Problem Based Learning (PBL)*** se caracteriza por la construcción de conocimiento y el desarrollo del aprendizaje a partir de la búsqueda de soluciones a un problema real en un contexto determinado (Luy-Montejo, 2019) cuya caracterización gira en torno a los procesos cognitivos, afectivos y conductuales del estudiante frente a un problema auténtico ante el que responde de manera auto-dirigida, reflexiva y colaborativa con la guía del docente, combinando así la adquisición de conocimiento con el desarrollo de competencias. Señalan Vizcarro y Juárez (2016) que el ABP es ideal para la educación superior puesto que supera la división artificial de áreas del conocimiento, integrando el currículo en líneas temáticas o ejes problémicos significativos que han hecho que históricamente el ABP se diversifique en variantes como los siete pasos (*seven jumps*) de Maastricht, el ABP estilo Hong Kong para grupos numerosos y el ABP 4x4 modelo de Alcalá descritos por Hernández *et al.*, en el libro *Metodología del aprendizaje basado en problemas* publicado por la Universidad de Murcia en 2014.

...el ABP es ideal para la educación superior puesto que supera la división artificial de áreas del conocimiento, integrando el currículo en líneas temáticas o ejes problémicos significativos...

FIGURA 2. RESUMEN DE CARACTERÍSTICAS Y VARIANTES DEL MODELO ABP



Nota: esquema que resume el Modelo ABP y sus tres variantes. Elaboración propia basada en la propuesta de Hernández et al. (2014) sobre infografía freepik.



De acuerdo con Hernández *et al.* (2014), este último modelo contempla momentos específicos de trabajo, momentos de clase completa, momentos de tutorías por grupos pequeños, momentos de trabajo colaborativo entre los estudiantes y momentos de trabajo individual que se pueden dar en cualquiera de las variantes del modelo. La elección de la variante puede guiarse por la disponibilidad de recursos y por la cantidad de estudiantes, como se describe en la figura 2.

Objetivo general

Desarrollar una estrategia evaluativa que permita comprobar la apropiación del pensamiento crítico y propositivo para explorar el potencial de las teorías de la inteligencia como herramienta de abordaje de problemas reales del contexto contemporáneo en estudiantes de cuarto semestre de Psicología a través de actividades colaborativas basadas en metodologías activas de enseñanza.

Objetivos específicos

- » Producir propuestas contextualizadas y viables que fomenten el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa de los estudiantes para la estructuración de alternativas de solución a problemas.
- » Promover el grado de compromiso de los estudiantes con las actividades de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación de su proceso de aprendizaje.
- » Reflexionar de manera crítica sobre el uso responsable de las propuestas teóricas y psicométricas relacionadas con el constructor de inteligencia aplicado al contexto profesional.

Materiales

- » Bases de datos, artículos, libros, e-books, wikis, videos académicos que referencien información relacionada con las teorías de la inteligencia y el sistema educativo colombiano.
- » Conexión a internet y acceso a plataformas o aplicaciones de trabajo remoto.
- » Computadora, tablet, smartphone y cualquier insumo que los estudiantes deseen emplear para presentar su propuesta.
- » Guía de trabajo para estudiantes (Anexo 1).
- » Rúbrica de evaluación (Anexo 2).

Descripción de actividades y procedimientos de la práctica

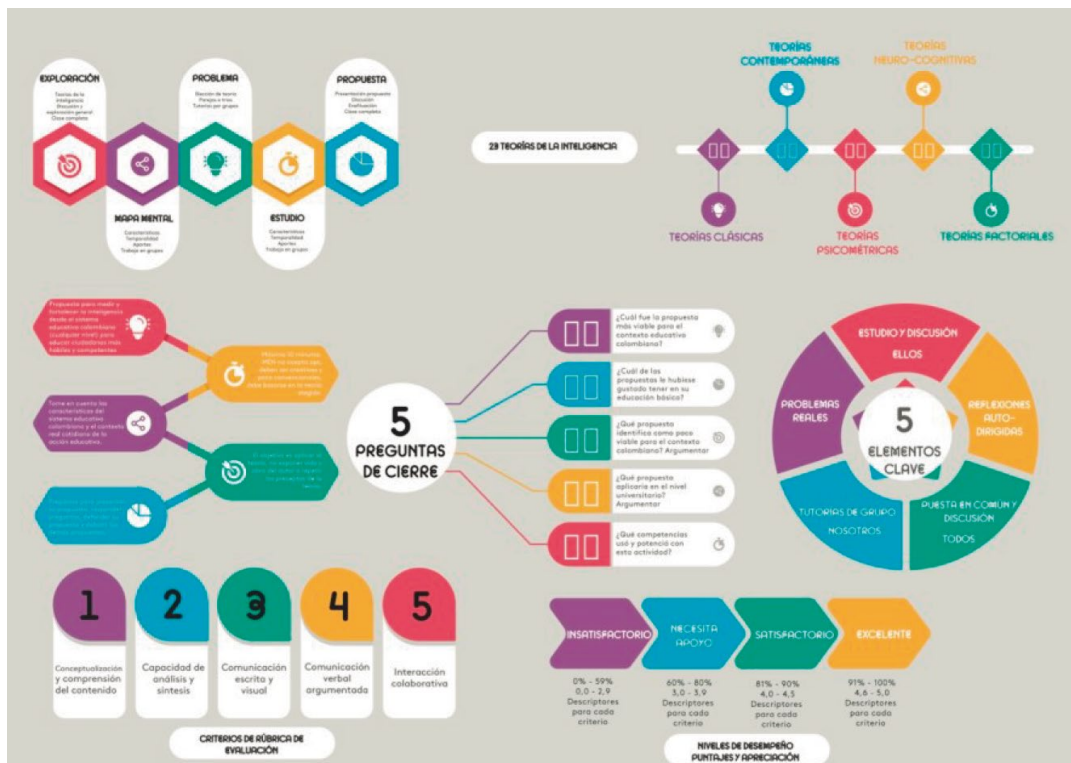
La práctica se diseña a partir de los presupuestos del ABP, para la formulación de propuestas de fortalecimiento del sistema educativo en términos de medición, comprensión y fortalecimiento de las competencias e inteligencia de los estudiantes en cualquier nivel de escolaridad. Los estudiantes reciben la instrucción de ser convocados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como consultores expertos para presentar una propuesta que permita comprender, medir y fortalecer la inteligencia, aptitudes y competencias de los estudiantes, en alguno de los niveles la educación formal en Colombia, teniendo en cuenta el contexto, las disposiciones presupuestales y las características del sistema educativo.

Cada momento del encuentro de autores tiene un subproducto que es evaluado a través de una rúbrica de evaluación. En el **primer momento** de exploración y consulta de todas las teorías de la inteligencia, se desarrolla una puesta en común y mapas mentales que exploran las teorías, sus principales características,

Este proceso es acompañado por la docente, quien realimenta y evalúa de acuerdo con el dominio y profundidad en que están abordando la teoría o autor...

aportes y representantes. En el **segundo momento**, por subgrupos, los estudiantes discuten la información sobre el autor elegido, consultan en profundidad y van formulando su propuesta. Este proceso es acompañado por la docente, quien realimenta y evalúa de acuerdo con el dominio y profundidad en que están abordando la teoría o autor. En el **tercer momento**, el encuentro de autores, cada grupo presenta su propuesta a través de un producto que se evalúa de acuerdo con su estilo novedoso, el manejo de la teoría y la aplicación de esta a una propuesta viable y real. El **cuarto momento**, la discusión y análisis de las propuestas, es una co-evaluación no sumativa, en la que se realimenta el ejercicio y se reconocen los aciertos y desaciertos de las propuestas presentadas. En la figura 3 se presenta un esquema que ilustra los procedimientos.

FIGURA 3. DESCRIPCIÓN DE LOS MOMENTOS DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA



Nota: esquema que resume la práctica evaluativa. Fuente: elaboración propia sobre infografía freepik.

Conclusiones

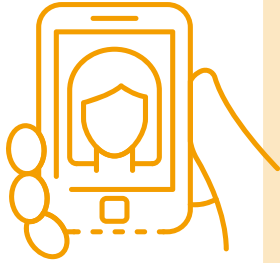
La estrategia evaluativa permitió acompañar a los estudiantes en la exploración de las teorías de la inteligencia, facilitando la comprensión de sus bondades y limitaciones para atender de manera realista las particularidades del sistema educativo colombiano en términos de desarrollo y medición de aptitudes, competencias e inteligencia. Durante los diferentes momentos de la estrategia, se pudo llevar a cabo de manera efectiva un seguimiento evaluativo de cada uno de los criterios planteados en la rúbrica.

Los estudiantes en su totalidad presentan propuestas sólidas, argumentadas y creativas, haciendo uso de todo tipo de recursos que van desde la inclusión de aplicaciones digitales hasta el desarrollo de material didáctico construido manualmente por ellos mismos, aplicando de manera crítica las propuestas teóricas y demostrando conocimiento del sistema educativo colombiano y las necesidades particulares de los contextos elegidos por ellos.

Las realimentaciones durante las tutorías, el encuentro de autores y la sesión de cierre, cuentan con un alto nivel de participación y argumentación crítica por parte de la mayoría de los estudiantes, debido al tamaño de los grupos. En ocasiones, no todos logran una participación verbal, pero en los casos de trabajo remoto, participan a través del chat del aula, reciben y argumentan las realimentaciones que realizan entre ellos mismos de manera constructiva, respetuosa y reflexiva.

Las reflexiones compartidas por los estudiantes señalan con claridad las limitaciones de algunas de las teorías para explicar y atender las necesidades del contexto colombiano, así mismo, reconocen las características y oportunidades de acción que como psicólogos podrían tener en los campos educativo y laboral desde la perspectiva de la medición psicométrica y la formulación de propuestas para la solución de problemas propios de dichos contextos.

En relación con los elementos de competencias curriculares a los que se espera responder, se encuentra que los estudiantes



logran: 1. Analizar grupos sociales, teniendo en cuenta las diferencias sociodemográficas, culturales, económicas, políticas y religiosas para la construcción y aplicación de instrumentos de medición y evaluación. 2. Tomar decisiones apropiadas teniendo como fundamento el análisis de resultados de evaluaciones e instrumentos aplicados en individuos y grupos humanos específicos. 3. Utiliza herramientas de software y ayudas tecnológicas para obtención, organización, interpretación y difusión de datos relacionados con procesos investigativos aplicados.

En lo que respecta a los criterios de realización de competencias, se identifican: 1. Aplica instrumentos de medición y evaluación tomando en consideración las diferentes variables sociales, garantizando las propiedades psicométricas de los instrumentos. 2. Discierne los objetivos de la medición para elegir instrumentos pertinentes, que garanticen un abordaje efectivo de las realidades.

Finalmente, se destacan tres elementos fundamentales: trabajar desde problemas reales resulta fuertemente motivante para los estudiantes, tanto que trabajan más allá del interés por la nota, desarrollando productos de alta calidad —incluso algunos se han retado a trabajar las teorías en su idioma original (inglés) y a presentar su propuesta en el segundo idioma o combinándolo con el español—; los espacios de estudio y discusión entre los estudiantes, así como las tutorías y clases completas, son valiosos para mejorar en la comprensión teórica y aplicada, el refinamiento de la propuesta y reconocer los avances del proceso de aprendizaje; la puesta en común de los proyectos, la posibilidad de cuestionar, argumentar y reflexionar de manera sobre su propio trabajo y el significado que tiene para los estudiantes, aporta al ejercicio de registro del diario del estudiante, apuesta del *modelo de aprendizaje aumentado*, que por cuestiones de tiempo resulta difícil de desarrollar y socializar en otros escenarios evaluativos.

...los espacios de estudio y discusión entre los estudiantes, así como las tutorías y clases completas, son valiosos para mejorar en la comprensión teórica y aplicada...

Referencias

- Barberà-Gregori, E., y Suárez-Guerrero, C. (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 33-40. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30289>
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2021). Colpsic. <http://www.colpsic.org.co/productos-y-servicios/campos-disciplinarios-y-profesionales/58>
- Flórez, T., Barbosa, M. y Garzón, P. (2019). Lineamientos pedagógicos Equipo de Asesoría pedagógica Equipo de Coordinación Virtual. Documento no publicado.
- León del Barco, B., Felipe, E., Mendo-Lázaro, S. y Iglesias, D. (2015). Habilidades Sociales en equipos de aprendizaje en el contexto universitario. *Psicología Conductual*, 23(2), 191-214.
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Maldonado, A. (2018). ¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente. *Voces de la Educación*, 3(6), 111-125.
- Maureira-Cabrera, O., Vásquez-Astudillo, M., Garrido-Valdenegro F. y Olivares-Silva, M.J. (2020). Evaluación y coevaluación de aprendizajes en *blended learning* en educación superior. *Alteridad*, 15(2), 190-203. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.04>
- Medina-Díaz, M. del R., & Verdejo-Carrión, A. (2020). Validity and reliability in student learning evaluation throughout active methodologies. *Alteridad*, 15(2), 263-275. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C. y López-Pastor, V. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204-215. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- Peña-Correal, T. E. (2007). 60 años de la psicología en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 675-676. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v39n3/v39n3a27.pdf>

- Prieto, A., Díaz, D., Hernández, M. y Lacasa, E. (2016). Variantes metodológicas del ABP: El ABP 4x4. En *La metodología del aprendizaje basado en problemas*. Universidad de Murcia.
- Programa de Psicología Areandina. (2019). Microcurrículo asignatura medición y evaluación: aptitudes y competencias. Documento no publicado.
- Salinas Ibáñez, J., de Benito Crosetti, B., Pérez Garcies, A. y Gisbert Cervera, M. (2017). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179450594006>
- Veloso, M., Pequeno, A., & Negreiros, F. (2019). Metodologias de aprendizagem no ensino superior de saúde: o fazer pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 14(2), 354-370. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i2.11860>
- Vizcarro, C., & Juárez, E. (2016). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas*. Universidad de Murcia

Anexos

Anexo 1. Guía de trabajo para los estudiantes

A partir de la revisión de teorías y en grupos de 2 o 3 personas realice las siguientes acciones:

1. Elija un autor o teoría de la inteligencia disponible en el listado que encontrará en la pestaña de PREPARACIÓN DE ENCUENTRO DE AUTORES en aulas virtuales.
2. Registre la elección en la base de datos, use el siguiente enlace de listado de autores. **Este registro solo está habilitado durante el horario de clase. Después no hay cambios ni posibilidad de agregar información.**
3. Consulten todo el material que tengan disponible sobre el autor o teoría, de tal manera que se conviertan en expertos en esa teoría y sean la voz/personificación del autor.
4. Con la información consultada sobre la teoría o autor elegido, usted deberá construir una propuesta dirigida al Ministerio de Educación Nacional para fortalecer y medir la inteligencia desde el sistema educativo colombiano (en cualquiera de sus niveles) con el objetivo de educar ciudadanos con las mejores habilidades. Tenga en cuenta los siguientes parámetros:
 - a. El Ministerio de Educación solo cuenta con 10 minutos para escuchar su propuesta.
 - b. Su propuesta debe basarse en la teoría elegida y ser presentada de manera creativa, disruptiva y poco convencional, el MEN no acepta presentaciones tipo diapositiva. En otros encuentros han usado noticieros, entrevistas de ultratumba, teatro de sombras, títeres, comics, podcast. Dejen volar su imaginación y permítanse usar cualquier recurso.
 - c. Tenga en cuenta la estructura del sistema educativo colombiano y las características reales del contexto.
 - d. Recuerde que el objetivo es que aplique la teoría a la realidad, NO que exponga la vida y obra del autor, eso ya lo leímos e hicimos en sesiones previas.
5. Finalmente, prepárese para este encuentro de autores en la siguiente sesión

Anexo 2. Rúbrica de evaluación para el encuentro de autores

CATEGORÍAS	NIVEL DE DESEMPEÑO			EXCELENTE 90% - 100% 4,6 - 5,0
	INSATISFACTORIO 0 - 59% 0,0 - 2,9	BUENO 60% - 80% 3,0 - 3,9	SATISFACTORIO 80% - 90% 4,0 - 4,5	
Conceptualización y comprensión del contenido	No evidencia comprensión de los contenidos propuestos.	Evidencia recopilación de contenidos. Consulta básica de fuentes de información.	Los contenidos responden a un orden lógico que da respuesta a lo solicitado. Consulta básica de fuentes de información.	Evidencia comprensión de los contenidos, desde la consulta de textos base y otros autores que son referenciados. Aplicación efectiva y realista de la teoría a la propuesta
Capacidad de análisis y síntesis	No evidencia construcción de contenidos, no tiene orden lógico.	Evidencia recopilación de contenidos.	Los contenidos responden a un orden lógico que da respuesta a lo solicitado.	Los contenidos responden a un orden lógico que da respuesta a lo solicitado y generan reflexión.
Comunicación escrita y visual	El producto carece de una adecuada estructura gramatical, con errores de ortografía y/o puntuación. Utiliza un vocabulario impreciso.	El producto presenta problemas de construcción gramatical, tiene errores de ortografía. El producto no es claro y distrae al lector.	El producto respeta las normas gramaticales y ortográficas, emplea un vocabulario adecuado. Presenta información gráfica y didáctica clara	El producto está presentado con normas gramaticales y ortográficas que facilitan la comprensión de las ideas. Emplea un léxico variado. Facilita la comprensión de la teoría y su aplicabilidad al contexto.
Comunicación verbal argumentada	Se replica la información teórica sin contexto.	La propuesta demuestra argumentación sólida basada en la teoría.	La argumentación es clara, directa, atiende a una aplicación argumentada directa de la teoría.	La argumentación es clara, directa, atiende a una aplicación argumentada directa de la teoría. La argumentación demuestra la viabilidad de la aplicación de la propuesta al contexto real.
Interacción colaborativa	El grupo no se organiza ni trabaja colaborativamente. El resultado evidencia trabajo individual no grupal.	Solo participan parte de los integrantes del grupo. El resultado final cumple con los requerimientos, pero no evidencia trabajo de grupo.	Todos los integrantes del equipo aportan y tienen responsabilidad sobre la tarea grupal.	Todos los integrantes del equipo aportan y tienen responsabilidad sobre la tarea grupal. El resultado evidencia construcción colectiva y dominio de los contenidos por parte de todos los miembros.

