

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: ENTRE LAS EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO Y LOS CONOCIMIENTOS

Recibido: 18 de mayo 2020 Aprobado: 29 septiembre 2020*

SILVIA AMALÍN KURI CASCO

MARÍA DE LOURDES REYES VERGARA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

silvia.kuri@upaep.mx

mariadelourdes.reyes@upaep.mx

Resumen

La evaluación del aprendizaje ha sido un tema complejo en el ámbito académico. Conforme la especialización en la formación universitaria avanza, la necesidad de una evaluación integral que evidencie el desarrollo de las competencias profesionales ocasiona que esta complejidad agudice aún más. Por ello, esta investigación tiene el propósito de analizar las prácticas de evaluación que los profesores emplean en la universidad para dilucidar los elementos de valor de este proceso, tendientes a demostrar evidencias de desempeño que confirmen el desarrollo de las competencias profesionales.

El diseño empleado fue cualitativo con enfoque fenomenológico y un método de análisis inductivo. El instrumento utilizado fue la entrevista en profundidad, realizada a siete profesores de licenciatura, para analizar si esta práctica evaluativa corrobora evidencias de desempeño en el estudiante, o solo conocimientos.

Los resultados que se presentan incluyen el análisis de la primera categoría del instrumento que indaga sobre el concepto de evaluación de los profesores y su relación con las evidencias de desempeño que los estudiantes construyen en su trayecto formativo. De manera preliminar los resultados revelan que, aunque el curriculum esté diseñado bajo el enfoque por competencias, en la práctica hay una mezcla entre paradigmas tradicionalistas y constructivistas que no termina por mostrar el desarrollo de competencias; sin embargo, los profesores observan la clara necesidad de un cambio.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje, desempeño del estudiante, profesores universitarios.

Abstract

The evaluation of the learning process has been a complex issue in the academic field. Moreover, as the specialization in university education progresses, it is further exacerbated by the need of having an integrative and comprehensive evaluation that shows the development of professional skills.

Owing to this problem, researches such as this one has been developed. Its main objective is to analyze the evaluation practice that professors use at college to elucidate the elements of value of this process that tend to demonstrate evidence of performance, and this confirm the development of the skills and competences achieved. The inquiry was carried out through the implementation of a qualitative design with a phenomenological approach and the use of an inductive analysis method. The instrument used was the in-depth interview, conducted with 7 professors of a bachelor's degree, with the idea of analyzing whether this evaluative practice corroborates evidences of performance or only knowledge of the students.

The results that are shown include the analysis of the first category of the instrument that examines the concept of evaluation that professors have and its relationship with the evidences of performance that the students build in their formative courses. Preliminarily, the results show that although the curriculum is designed with a competency approach, in the practice there is a mix between the traditionalist and constructivist paradigms that are not yet fully consolidated or at least it does not evidence it, however the teachers watch the clear need of a change

Keywords: Learning assessment, performance of the student, university teachers

INTRODUCCIÓN

Las universidades tienen un reto pedagógico-didáctico que la actualidad les plantea en torno a su labor educativa y tiene que ver con las tendencias pedagógicas que han marcado la evolución educativa en México, a saber, el enfoque por objetivos y el enfoque por competencias. El primero, que alude a la educación tradicionalista, apareció en nuestro país en la década de los setentas y fue suficientemente criticado por sus métodos enfocados en la repetición memorística, y la poca flexibilidad en los contenidos y la evaluación escolares. El segundo es el enfoque que en la actualidad se intenta trabajar con mayor énfasis en la formación universitaria en México, aunque en la mayoría de los niveles educativos también se ha incluido ya.

Kuri, S., Reyes, M., (2020). La evaluación del aprendizaje: entre las evidencias de desempeño y los conocimientos. *Revista A&H* (12), 63-77.

Con respecto a este último, Coll (2007) afirma que “el enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente”. De aquí se desprende una problemática clara en los procesos de evaluación del aprendizaje, que en los noventa se trató de atender con la puesta en marcha de procesos constructivistas que respondían a la insuficiencia del tradicionalismo, mismo que aplicado al contexto educativo desde la perspectiva socioformativa sigue ayudando a comprender el proceso educativo en México.

Dentro de las diferentes perspectivas desde las cuales se puede abordar el enfoque por competencias, se encuentra el enfoque socioformativo (Tobón, 2006; García Fraile, et. al. 2017) este promueve el desarrollo del pensamiento complejo y se aborda el desarrollo de competencias de forma integral y holista, de manera que los diferentes saberes se generan para buscar el desarrollo armónico de la persona (Tobón, 2006). Debido a la importancia de este fundamento, fue tomado como sustento epistemológico para el análisis de los resultados de la presente investigación.

LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN

El punto de partida de la reflexión de la presente investigación gira en torno a la evaluación del aprendizaje con preguntas como: ¿Qué es evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuál es el enfoque de evaluación que el profesor aplica y cómo lo está haciendo?, ¿estos elementos abordan la forma de obtener evidencias de aprendizaje del proceso formativo de los estudiantes, o están concentrados en las evidencias de conocimiento? Estos dos conceptos –aunque parecieran similares– tienen su mayor diferencia en la concentración que muestran en un proceso de memorización o conductual, con uno de comprensión o formativo. A continuación se presentan los fundamentos y un esbozo de los principales conceptos como punto de partida para la comprensión del estudio empírico, y el inicio de posibles respuestas a las preguntas planteadas anteriormente.

CONCEPTO DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación se centra en la valoración del desarrollo cognitivo de ciertas facultades y capacidades del sujeto aprendiz, pero no exclusivamente en un aprendizaje simple que muestre la información obtenida, sino también en las destrezas y habilidades adquiridas, en la ejercitación de valores y la concienciación de actitudes, así como en la toma de decisiones (Mejía, 2012).

De acuerdo con Villardón (2006), “la evaluación en la formación universitaria cumple dos funciones fundamentales; por una parte, la función sumativa de certificación de unos aprendizajes exigidos y, por otra, la función formativa para favorecer el logro de dichos aprendizajes, esto es, de las competencias o de los elementos de las competencias” (p.

Kuri, S., Reyes, M., (2020). La evaluación del aprendizaje: entre las evidencias de desempeño y los conocimientos. *Revista A&H* (12), 63-77.

61). Aunque en muchas ocasiones, en la realidad, no se den a la par. Aunado a esto, la evaluación es considerada como el elemento del proceso educativo que tiene mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con los resultados de investigaciones de Gibbs y Simpson (2005), de manera que un buen proceso de evaluación fortalece la consolidación del aprendizaje.

Por su parte, Tobón (2010) sitúa a la evaluación por competencias desde el enfoque socioformativo, como:

Una experiencia reflexiva y flexible de reconocimiento, acreditación y formación que se basa en analizar los logros y aspectos a mejorar en los estudiantes respecto a una determinada competencia, acorde con unos criterios y evidencias pertinentes, obtenidas desde el aprendizaje, a partir de la realización de actividades contextualizadas y/o la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto, brindando una retroalimentación oportuna y con asertividad a los mismos estudiantes, respecto al nivel de dominio alcanzado y la nota cuantitativa lograda, que lleve a un mejoramiento continuo. (p.131)

Cano (2008), por su parte, realiza una singular aportación en torno al desarrollo de competencias, promoviendo una articulación entre lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. También recuerda la importancia de reconocer que el desarrollo de una competencia no es algo que se pueda dar de la noche a la mañana, sino que tiene un carácter recurrente y de crecimiento continuo; y finalmente, que las competencias toman sentido en la acción, pero con reflexión.

En síntesis, para esta investigación, siguiendo las aportaciones de Gibbs y Simpson (2005), Quezada (2012), Dugua (2016), García Fraile, et. al. (2017), Tobón (2010) y Cano (2008), se asumen como características principales de la evaluación:

- a) La importancia de la evidencia de logro
- b) La necesidad de que sea un proceso continuo
- c) La metacognición, como finalidad
- d) La toma de decisiones para la mejora del aprendizaje del estudiante
- e) La integración de elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales con reflexión.

Todas estas características aportan los elementos esenciales de un proceso de formación significativo para el estudiante, sin importar la disciplina en la que se prepare.

En la vivencia cotidiana de las aulas, a pesar del surgimiento de numerosas y muy novedosas estrategias de evaluación, muchos docentes continúan empleando exámenes orales, escritos, trabajos, tareas, ejercicios en clase, investigaciones y otras más que, en

la mayoría de los casos no son despreciables; sin embargo, parecieran enfatizar la medición y cuantificación, más que un proceso integral de evaluación, en todo el sentido que la acción encierra, quedándose en un esquema parcial del proceso.

PROCESO FORMATIVO UNIVERSITARIO

El otro concepto que es necesario abordar en esta investigación es el del proceso formativo con jóvenes. Por una parte, los jóvenes de las generaciones actuales tienden a ser muy creativos e innovadores; pero por otra, están inmersos en una cultura con un fundamento existencialista posmoderno –mencionado por Giraldo (2014) – que hace que tengan vacíos desde una postura individualista hasta una pérdida del sentido de vida; o bien, una rebeldía que puede surgir como rasgo de inmadurez, o de manera más evolucionada como una forma de buscar ser mejor persona (Castillo, 2016). Como consecuencia de estas situaciones, los jóvenes pierden interés en las cuestiones escolares, y aunque los profesores busquen proveer de estrategias alternativas, la situación complejiza la acción docente y puede favorecer un alejamiento de aquello que es valioso e importante en el proceso formativo, como lo es la promoción del desarrollo de competencias de los estudiantes.

El proceso formativo implica el desarrollo de competencias, que para esta investigación son conceptualizadas como:

Aquellos procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético. (Tobón, 2007, p. 17)

Aunado a esto, en la actualidad las universidades requieren centrarse en la promoción de evidencias de desempeño, que de acuerdo con Hernández Mosqueda “son una prueba concreta y tangible de que se está aprendiendo una competencia” (2013, p. 16); y menciona que existen:

1. Evidencias de desempeño (evidencian el hacer)
2. Evidencias de conocimiento (evidencian el conocimiento y la comprensión que tiene la persona en la competencia)
3. Y evidencias de producto (evidencian los resultados puntuales que tiene la persona en la competencia) (p. 16).

Que los estudiantes puedan generar este tipo de evidencias enfocadas en el

desempeño de diferentes formas, dependerá en gran medida de las acciones que los profesores propongan en fomento a su construcción, por lo que la acción y el esfuerzo de ambos son esenciales.

Cuando se desarrolla una competencia derivada de un proceso de formación, que además culmina en un proceso de evaluación auténtica y produce una evidencia de desempeño, es el momento en el que se puede decir que se movilizaron los saberes, de manera que se concretan en un producto (Díaz Barriga y Barroso, 2014). Y es en este proceso donde se genera lo verdaderamente valioso del proceso formativo y lo que los profesores están tratando de detonar en sus aulas.

De acuerdo con Tejeda (2011), actualmente el desempeño es una acción necesaria y es un reto para los profesores, ya que se enfoca en la posibilidad de hacer que los procesos formativos y evaluativos en las universidades sean el apoyo del aprendizaje, logrando que en ese proceso constante –ya sea inductivo o deductivo– se aporte al fortalecimiento y consolidación de la competencia, en la presentación de evidencias claras y contundentes.

MÉTODO

Derivado de los planteamientos anteriores, la metodología que se empleó en la presente investigación fue cualitativa (Pérez Serrano, 2001; Sandín, 2003) lo que permite hacer más énfasis en aspectos epistemológicos, axiológicos y éticos de corte humanista. Es importante mencionar que las aportaciones presentadas son una parte de una investigación doctoral más amplia, y para fines del artículo se aborda solamente una de las categorías de análisis.

En este proceso de investigación educativa se pretendió mostrar la experiencia de los profesores universitarios y analizar los detalles de los fenómenos educativos estudiados para comprender su complejidad, combinando en la explicación, los hallazgos y la implicación del propio investigador social, lo que permite que sean abordados desde perspectivas diferentes acordes a sus propias experiencias y formación, como lo propone Cruz (2015).

En la mirada cualitativa que sustenta esta investigación también es importante mencionar que se asume a la interpretación como el enfoque principal, y que los resultados se estudian con base en el análisis inductivo de Gibss (2012) y desde la perspectiva socioformativa de la evaluación del aprendizaje de Tobón (2006).

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La universidad en la cual se llevó cabo el estudio es una institución privada, en el centro de la república mexicana, con un enfoque humanista y un sello institucional en liderazgo transformacional; es una institución católica y con un modelo educativo centrado en el estudiante, así como en su desarrollo y crecimiento en el ámbito personal y profesional. Con una misión y una visión que involucra la formación integral, en valores, profesional e internacional, es una institución que fundamenta su modelo educativo en la pedagogía del bien común, la cultura del encuentro y con una clara tendencia hacia la búsqueda del mejoramiento de la sociedad.

Los participantes en el estudio fueron siete profesores de nivel licenciatura en la modalidad escolarizada, de diferentes áreas de la universidad para que todos los decanatos estuvieran representados: Ingenierías, Económico-Administrativo, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, y Artes y Humanidades. Fueron elegidos con base en dos criterios: en primer lugar, que hubieran dado clase en el período de la entrevista y, en segundo, que tuvieran grupos mayores a 10 estudiantes. Los participantes fueron cinco profesoras y dos profesores, cinco de ellos con más de 15 años de experiencia docente y dos con 10. Con las entrevistas realizadas se buscó que aportaran sus experiencias y conceptos.

INSTRUMENTOS Y/O TÉCNICAS

El instrumento empleado fue la entrevista semiestructurada y dirigida. Se determina como estructurada, ya que se concentró en el esclarecimiento de los procesos de evaluación empleados por los profesores; y dirigida, porque se realizó con la guía de las preguntas del entrevistador.

Este acercamiento se reporta como descriptivo, en busca de la producción de inferencias a través de la escucha del dato empírico. Se realizó un análisis inductivo que muestra la importancia que tiene el proceso de evaluación del aprendizaje en la formación de los estudiantes, desde la acción del profesor. Cada entrevista aportó datos relevantes sobre la forma en que los profesores conceptualizan a la evaluación y también sobre la forma en que realizan sus prácticas.

PROCEDIMIENTO

La entrevista contó con dos preguntas sobre su concepto de evaluación y tres sobre sus prácticas, mismas que abordan las categorías de evaluación, el currículum y proyectos aplicados como medio de evaluación. De estas tres categorías, para el presente artículo se analizará únicamente la correspondiente a la evaluación y de ella, su conceptualización y prácticas, las preguntas que se realizaron se presentan a continuación en la Tabla 1:

Tabla 1. Dimensión: evaluación del aprendizaje

Subdimensiones	Categorías	Preguntas
Conceptualización de la evaluación	Concepto	1. ¿Qué es para usted la evaluación?
	Estrategias de evaluación empleadas	2. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes? ¿Qué estrategias emplea para evaluarlos?
Prácticas de evaluación	Razones de apropiación	3. ¿Por qué evalúa de esa forma? 4. ¿Qué lo ha llevado a evaluar de esa forma y no de otras?
	Periodicidad y temporalidad	5. ¿Realiza evaluación inicial, intermedia y final? o ¿diagnóstica, formativa y sumativa? y ¿de qué forma la realiza?

RESULTADOS

Los resultados muestran un área de oportunidad en la clarificación del concepto y en la apropiación de diferentes estrategias que activan y movilizan los saberes obtenidos por los estudiantes, pero además, un foco de atención para que los profesores universitarios se concentren en la búsqueda de evidencias de desempeño en el proceso formativo de sus estudiantes y no solo en la verificación de la adquisición de conocimientos o su medición.

Los resultados de las entrevistas se presentan a continuación en tablas que muestran código, testimonio e interpretación inductiva de los datos arrojados, para lograr una discusión del tema que aborde la reflexión de algunos de los elementos más importantes de la evaluación que realizan los profesores, mismos que fueron analizados a la luz del enfoque socioformativo de las competencias desde la perspectiva de Tobón (2006).

Tabla 2. Análisis del concepto de evaluación

Código	Testimonio	Interpretación
Medición, enfoque cuantitativo conductista	“Para mí, la evaluación es plasmar el aprendizaje y el conocimiento adquirido en un determinado tiempo” (P1).	Los profesores se apegan a un paradigma conductista, tradicionalista, que resalta las evidencias de conocimiento, lo cuantitativo, lo memorístico y lo rígido, además de que deja una visión parcial del desarrollo de la persona.
	“Evaluación, en pocas palabras es un dictamen” (P2).	

Proceso constructivista	<p>“Es ver si el alumno está comprendiendo los conceptos para que los pueda aplicar y yo pueda ver qué le hace falta para reforzar para que no tenga ese faltante” (P3).</p> <p>“Es la manera en que nosotros vemos la necesidad del estudiante y del grupo, qué temas han sido comprendidos y qué les falta, para entonces repasar y pulir esas habilidades que le faltan” (P4).</p>	<p>Los profesores entrevistados manifiestan una adhesión a un paradigma constructivista y algunas bases del socioformativo que permite ver el proceso desde un ángulo más integral y que denota el principio de una visión en las evidencias de desempeño, aún superficial, pero que pueden ser una posibilidad del inicio de este enfoque.</p>
-------------------------	---	---

Como el referente empírico muestra, hay respuestas antagónicas, ya que algunos profesores piensan que es necesario continuar en la medición, resaltando la parte cuantitativa de la evaluación; sin embargo, otros reconocen la importancia de la comprensión y la visión integral de la evaluación. Ninguno de los profesores entrevistados manifiesta una adhesión clara al paradigma socioformativo de las competencias, lo que haría que la visión de la evaluación se enfoque con mayor énfasis en procesos metacognitivos y de pensamiento complejo; por el contrario, los profesores se enfocan en procesos básicos y fragmentados que pueden provenir del desconocimiento o ignorancia del mismo.

Enlazando los elementos aportados en la entrevista con el objetivo de la investigación, es posible decir que dada esta percepción parcial del concepto, los profesores están dejando de potenciar un proceso formativo con mayor producción de evidencias de desempeño –en el sentido amplio y profundo de lo que implican– y también están perdiendo de vista que no solo es el hacer lo que le da relevancia a la competencia, sino también el proceso reflexivo que ello implica, tomando como base las aportaciones de Cano (2008).

Sin embargo, los resultados también pueden tomarse como un área de oportunidad para las universidades, de manera que diversos elementos se enfoquen en consolidar el cambio de paradigma desde el cual sus profesores evalúan, que no podrá ser solo desde la capacitación –aunque puede ser el detonante– sino también desde un seguimiento más cercano y continuo a los procesos de evaluación del aprendizaje como un proceso permanente, profundo y metacognitivo.

Por otra parte, con relación a las estrategias de evaluación empleadas y las razones de hacerlo, se presenta el análisis a continuación en la Tabla 3:

Tabla 3. Estrategias de evaluación y razones de apropiación

Código	Testimonio	Interpretación
Estrategias tradicionalistas	<p>“Evalúo como a mí me evaluaron, con exámenes” (P1).</p> <p>“Con exámenes escritos...y quizá lo hago por la manera en que yo fui formada...en donde había que cumplir con lo que se pedía” (P5).</p> <p>“Los exámenes son una parte importante que no es posible dejar de emplear para evaluar, si puedo emplear otras estrategias, pero no dejo los exámenes” (P6).</p>	<p>Al preguntarles la razón de evaluar de la forma en que lo hacen, los profesores manifiestan mantener prácticas que ellos mismos vivieron en su formación. Es de aquí de donde se pueden desprender grandes áreas de oportunidad para repensar los procesos.</p>
Estrategias activas e innovadoras	<p>“Manejo trabajos en equipo en el que analizan casos, hacen proyectos, como prácticas en donde ellos refuerzan aprendizajes...muchos elementos usando tecnología o software especial como aplicaciones para negocios...además del uso de rúbricas y listas de cotejo para facilitar el que los estudiantes sepan que se tomará en cuenta al momento de evaluar” (P7).</p> <p>“Mis formas de evaluar son curiosas, uso preguntas en el pase de lista, tareas, trabajos de investigación, pero ya con la primera me puedo pasar toda la clase, reforzando y al mismo tiempo analizando contenidos nuevos” (P3).</p> <p>“Les pido que investiguen una noticia del ámbito económico y se analiza en clase, lo que me permite evaluar cómo entienden a la economía y reforzar cuando hay una apreciación vaga...también solicito ensayos y ejercicios de temas reales aplicados a la clase” (P1).</p> <p>“Uso tareas, trabajos, y en asignaturas avanzadas, el análisis de casos clínicos” (P4).</p>	<p>Los profesores tienen herramientas personales que manifiestan creatividad e innovación, además de un criterio de activación para el estudiante, promoviendo un esquema más significativo, constructivo, humanista y socioformativo.</p> <p>Sin embargo, las razones para emplearlas no son del todo conscientes: expresan ejercicios que han surgido incidentalmente, por ensayo y error.</p>
Razones de apropiación	<p>“He recibido cursos de capacitación sobre el área pedagógica porque me interesa mejorar mi práctica docente” (P7).</p> <p>“Algunas cosas se me ocurren para</p>	<p>De forma consciente, pocos profesores han realizado un análisis, sin embargo, los que lo hacen tienen una preocupación por hacer cambios que mejoren</p>

tener a los alumnos más atentos y concentrados, otras las he aprendido en cursos” (P3). los resultados del proceso de evaluación.

Las estrategias empleadas por los profesores nuevamente manifiestan un antagonismo que es necesario analizar, dadas las condiciones actuales de la educación universitaria, pero se hacen evidentes esquemas pedagógicos y de desarrollo humano que reclaman una nueva visión estratégica de los procesos pedagógicos, así como la promoción de una visión más profunda del aprendizaje que lleve al estudiante al logro de procesos de aprendizaje más conscientes. Resulta evidente la necesidad de un proceso más intencionado y planificado por parte de los profesores. Las universidades hoy tienen un reto en este sentido.

Finalmente, con relación a la periodicidad de la evaluación del aprendizaje, se muestran los resultados en la Tabla 4, a continuación:

Tabla 4. Periodicidad y temporalidad

Código	Testimonio	Interpretación
Inicial o diagnóstica	<p>“Sí. Es importante saber los conocimientos previos que tienen los estudiantes” (P3).</p> <p>“Casi no hago diagnóstica, no es necesario por la asignatura que imparto” (P7).</p> <p>“No considero necesario este tipo de evaluación, además los conocimientos que traen de las prepas no son los que se requieren en la universidad (P1)”</p>	<p>El profesor insiste en que lo que evalúa en caso de hacer evaluación diagnóstica, son conocimientos; sin embargo, no atienden a una evaluación integral. Algunos profesores minimizan la utilidad de este tipo de evaluación.</p>
Intermedia o formativa	<p>“Sí, se realizan exámenes parciales, de acuerdo con las indicaciones institucionales, pero además dejo trabajos, tareas y ejercicios individuales y en equipo, que garantizan que continuamente se están preparando y estudiando” (P4).</p> <p>“yo evaluaba los procesos de manera muy práctica, orientado a lo que encontrarían en la industria, luego regresé a procesos más académicos, exámenes y trabajos, pero ahora me doy cuenta de que es mejor combinar ambas cosas” (P2).</p>	<p>Los profesores ven una gran oportunidad de aprendizaje en la evaluación formativa, sin embargo, siguen refiriendo a los exámenes como un medio común de realizarla, aunque si emplean otros medios, es decir, aún con un enfoque parcial y de cierto modo tradicionalista.</p>

Final o sumativa	<p>“...pues al final tener un comparativo, sobre cómo llega y cómo se va. De esta manera se consideran los conocimientos previos de mis estudiantes, cómo van avanzando y cómo están al salir” (P2).</p> <p>“Sí la voy aplicando, de por sí y al final, esto lo saqué de uno de mis maestros, siempre pregunto: “dudas, preguntas, comentarios” (P3).</p>	<p>Todos los profesores refieren realizarla y en este caso es positivo ver que no se quedan únicamente con el examen final, sino que hay una visión más integradora, sin embargo, para abordar un enfoque socioformativo y con base en evidencias de desempeño, si se requeriría un mayor énfasis en su articulación e importancia.</p>
Continua	<p>“De hecho los evalúo durante todo el curso, por eso me lleno mucho de papeles, pero es mejor para mí y para ellos... Me dicen, pues ya no dejes tareas, pero y ¿cómo se si sí aprendieron o no? Entonces, sí a lo mejor me meto más en problemas, pero me ayuda a quedar satisfecha con lo que yo estoy haciendo” (P5).</p> <p>“Sí, aplico las tres y todo va articulado, de manera que al final el resultado es cuantitativo y cualitativo” (P4).</p>	<p>Algunos de los profesores, en menor escala, refieren el proceso como algo integrado, incluso si representa más trabajo para ellos, lo cual es poco común, pero es lo deseable en el ámbito de una evaluación profunda y significativa que priorice el desarrollo de evidencias de desempeño.</p>

La periodicidad o temporalidad de la evaluación carece de importancia si no se da como un proceso articulado que además apoye a los profesores a conocer y comprobar el avance en el desarrollo de las competencias de sus estudiantes. De hecho, que algunos profesores manifiesten hacer procesos evaluativos de manera continua, apoya la idea de tener un proceso con mayor significación y aporte en el proceso formativo de los estudiantes. Sin embargo, los profesores que así lo realizan son el menor porcentaje; de ello se deriva la importancia y necesidad de este proceso reflexivo y de cambio de enfoque en la evaluación del aprendizaje.

La realización de procesos de evaluación del aprendizaje es una cuestión cotidiana en el aula, pero no se ha alcanzado a vislumbrar en toda su potencia la gran implicación que tiene en el aprendizaje del estudiante, sobre todo por la priorización de la valoración cuantitativa. En la actualidad, el detonante ha sido un cambio en las necesidades de los estudiantes universitarios a quienes el campo laboral les reclama desempeños cada vez más integrales, que no implican solo el saber, sino la competencia y un grado metacognitivo de evidencias de aprendizaje.

Por otra parte, es necesario también que los estudiantes autorregulen sus procesos, de manera que –con la promoción del profesor o sin ella– se vaya haciendo habitual el estudiar, comprender y dar evidencias de desempeño sin necesidad de que formalmente

se determine un período de evaluación, trabajando así en procesos de apropiación personal, integral y no obligada, externa y sin mayor significación que obtener un número.

Como resultado del análisis de estas preguntas se genera el siguiente esquema en el que se muestran hallazgos importantes, con respecto a una tensión entre las perspectivas que los profesores manifiestan:

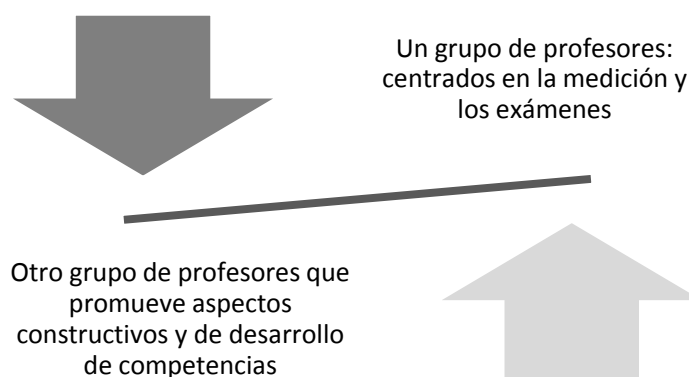


Figura 1. Tensión entre las perspectivas de los profesores.

CONCLUSIONES

En las universidades hace falta insistir en una formación para la vida, un aprendizaje en contextos situados en escenarios reales y con ayuda de diferentes estrategias, pero cercano a lo que sucede en la realidad, porque no hay otro modo de aprender más significativa y permanentemente que lo que se vive y experimenta. Es necesario que los profesores en las universidades impulsen esfuerzos para que sus estudiantes logren las metas de aprendizaje, no todos de la misma forma y no todos al mismo tiempo, pero sí todos significativamente. Esto implicará mayor laboriosidad y horas de esfuerzo, estudio y preparación para el profesor, pero al final valdrán la pena por los resultados que logren los estudiantes.

Derivada del análisis presentado en esta investigación, se muestra la necesidad de una evaluación del aprendizaje más profunda, reflexiva e integral en las universidades, tomando como retos:

- a) Consolidar los procesos de evaluación, desde una visión socioformativa de las competencias, que fortalezcan la profundidad en los aprendizajes de los estudiantes, manifestación evidente del desarrollo de un pensamiento complejo, un aprendizaje integral y, en concreto, que hagan evidente el aprendizaje.

- b) Considerar la importancia de los procesos y prácticas de evaluación en los procesos formativos, de manera que se logre la obtención de verdaderas evidencias de desempeño y no solo de conocimientos.
- c) Concientizar a todos los profesores de la necesidad inminente de un cambio de paradigma en la evaluación, para que se priorice el pensamiento crítico, complejo y metacognitivo.
- d) Evitar que la tarea evaluativa se centre en la descalificación, matiz que algunos profesores le dan, para que se pueda volver una herramienta de valor y de mejora (Ducoing y Fortoul, 2013).
- e) Vislumbrar la posibilidad de realizar adaptaciones a la evaluación, sobre todo en momentos de crisis como los vividos en la actualidad.

Referencias

- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), pp. 1-16.
- Castillo Ceballos, G. (27 de abril de 2016). La rebeldía de los jóvenes: defecto o virtud. *El confidencial digital*. Recuperado de <https://www.unav.edu/web/vida-universitaria/detalle-opinion2/2016/04/27/la-rebeldia-de-los-jovenes:-defecto-o-virtud?articleId=10246627>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 34-39. C:\Users\Laura Andrea\Downloads\
- Cruz Pineda, O. (2015). La perspectiva analítica: Análisis político del discurso. En O, Cruz (coord.), *Investigación y teoría: tensiones y juegos* (pp. 17-28). Madrid: Sequitur/PAPDI.
- Díaz Barriga Arceo, F., y Barroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 36-56.
- Dugua, C. (2016). *La evaluación del aprendizaje en el nivel superior desde el enfoque por competencias*. México: Trillas.
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). *Investigación curricular en México (2002-2010)*. México: ANUIES-COMIE.
- García Fraile, J., González del Valle, P., Hernández Cervantes, L. y Gómez Torres, M. (2017) *Guía para el desarrollo de la planeación por competencias en la educación preescolar*. México: Trillas.
- Gibbs, G., Amo Martín, T. y Blanco Castellano, M. C. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004-2005) Condiciones bajo las cuales la evaluación apoya el

- aprendizaje de los estudiantes. *Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Superior*, (1). Recuperado de http://eprints.glos.ac.uk/3609/1/LATHE%201.%20Conditions%20Under%20Which%20Assessment%20Supports%20Students'%20Learning%20Gibbs_Simpson.pdf
- Giraldo Patiño, P.A. (2014). El vacío existencial y la pérdida de sentido de vida en el sujeto posmoderno: Retos para el cristianismo del Siglo XXI. *Cuestiones Teológicas*. 41(96), 425-444.
- Hernández Mosqueda, J. (2013) Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9, (4), 11-19.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación Cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Quezada, R. (2012). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. Limusa.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Mc. Graw Hill Interamericana.
- Tejeda, R. (2011). Las competencias y su relación con el desempeño y la idoneidad profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4). doi: <https://doi.org/10.35362/rie5541575>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe, Ediciones.
- Tobón, S. (2010). *¿Cómo abordar el modelo de competencias? En la práctica docente*. México: Conrumbo.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>