

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



PUCP



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**La evaluación del aprendizaje en los cursos de estudios generales
de una universidad privada de Lima: diagnóstico y recomendaciones
para la gestión educativa en el marco de un enfoque de educación
por competencias**

Tesis para optar el grado de Magister en Política y Gestión Universitaria

Autora:

Ursula María Chirinos Bravo

Asesora:

Ana Cecilia Ferreyra Díaz

Diciembre, 2018

Resumen

Este estudio presenta un análisis de las prácticas evaluativas del aprendizaje en los cursos de una unidad académica de estudios generales en una universidad privada de Lima. Propone un conjunto de recomendaciones de mejora, especialmente en relación a la coherencia entre dichas prácticas y el enfoque de educación por competencias, adoptado a nivel institucional por la universidad en cuestión. De este modo, busca aportar a la justificación y desarrollo de la formación docente desde el plano de la gestión de la educación. Se obtiene la información a partir de la revisión documental y de la entrevista a siete docentes de los cursos obligatorios del plan de estudios en los que más estudiantes se matriculan. Los resultados muestran que la evaluación del aprendizaje presenta características propias de la evaluación tradicional, más que de la evaluación auténtica consistente con un enfoque de formación por competencias, tanto en la finalidad que se le atribuye a la evaluación como en los métodos usados. En esa misma línea, evidencian que la evaluación es percibida como un recurso desligado del proceso de aprendizaje. Asimismo, los resultados indican que el diseño de los cursos no está basado en la formación por competencias y, consecuentemente, tampoco lo está la evaluación. Como parte de las recomendaciones, se plantea la necesidad de continuar investigando en las prácticas evaluativas y su consistencia con la política educativa, ampliando la cantidad de docentes que participen en el estudio e incorporando en él la percepción de los estudiantes. Se recomienda también que la unidad académica revise su sistema de evaluación y lo oriente hacia la creación de condiciones que favorezcan la implementación del aprendizaje por competencias y el ejercicio de la evaluación auténtica. Finalmente, se propone que la unidad académica refuerce la formación de los docentes con capacitaciones sobre educación por competencias y evaluación auténtica.

Palabras clave: prácticas evaluativas, evaluación del aprendizaje, evaluación auténtica, enfoque de educación por competencias, educación superior

Abstract

The present work is based on an analysis of the learning assessment practices in a given number of courses of an academic unit of a private university in Lima, Peru. It poses a set of recommendations geared towards improvement, particularly in regards to coherence between the current evaluation practices and the competency-based education adopted as policy by the university. In this line, the work aims to develop a solid argument to justify the implementation of a professor's capacity building activities from the perspective of educational management. Relevant data was gathered from pertinent documents and interviews applied to seven professors of mandatory courses of the curriculum in which the majority of students are registered. Findings demonstrate that the characteristics of the current evaluation practices are more in line with the traditional assessment than those of authentic assessment, both in the explicit objective as in the methods utilized. The data also demonstrate that the assessment is perceived as a resource detached from the learning process. Likewise, the design of the course is not formulated considering competency-based education, and consequently it is not linked to the assessment. Recommendations stress upon the need to persist research on the assessment practices, focusing on its consistency with the overall educational policy, increasing the coverage of professors involved, as well as incorporating the perception of students of such practices. The research also recommends that the academic unit under the study should make a thorough revision of its assessment systems in order to focus towards the creation of conditions that will allow a more efficient implementation of competency-based education as well as authentic assessment. A final recommendation is that the academic unit must reinforce capacity-building activities for their professors on competency-based education and authentic assessment.

Key words: learning assessment, authentic assessment, competency-based education, higher education

Agradecimientos

Infinitos, a Nahil... por tanto



Tabla de contenidos

Introducción	1
Marco de referencia.....	4
Concepto de evaluación	4
Dimensiones de la evaluación	6
Enfoques de evaluación.....	7
Proceso de evaluación.....	11
La evaluación en la universidad	11
La evaluación en el enfoque por competencias	12
Método.....	16
Participantes.....	16
Técnicas de recojo de información	19
Procedimiento	21
Resultados.....	23
Concepciones y finalidades de la evaluación.....	23
Naturaleza de los instrumentos de evaluación y fórmulas de calificación	26
Información para los estudiantes sobre la evaluación	33
Factores que influyen en la aplicación de las prácticas evaluativas.....	36
Relación entre las prácticas evaluativas y el enfoque de educación por competencias	37
Propuestas.....	39
Conclusiones	41
Referencias bibliográficas	42
Apéndice A	44
Apéndice B	45
Apéndice C	46

Introducción

En la educación formal, la evaluación suele ser considerada un recurso indispensable en la medida en que está asociada a la calidad y a la acreditación (Zabalza, 2003). Por ello, como señala Tejada (1999), se ha desarrollado mucho en el plano teórico acerca de la evaluación; no obstante, ese desarrollo no se evidencia en su práctica. Así también, la evaluación resulta ser uno de los aspectos de la educación sobre los que existen menos consensos entre los docentes. En efecto, en los distintos contextos educativos, conviven diferentes —y, en ocasiones, opuestos— puntos de vista en relación a su finalidad, al momento en que se debe evaluar, a la manera de llevar a cabo esta tarea, e incluso en relación a su utilidad y su pertinencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la evaluación es incorporada a prácticamente todo proceso educativo desde distintos enfoques y, muchas veces, incluso sin un sustento pedagógico, sino, más bien, guiada por intuiciones, creencias o la fuerza de la tradición: “(...) los docentes, al no contar con una formación pedagógica sobre metodologías de evaluación (De Vincenzi, 2009), no tienen los conocimientos o herramientas necesarias para tomar decisiones fundamentadas respecto a este proceso, planificándolo a partir de sus creencias y experiencias” (Ferreyra, 2012, p. 6). A esto se suma que, según afirma Zabalza (2003), uno de los problemas de la evaluación en la actualidad es que se la ha aislado de la formación, como si fueran procesos independientes, y de manera tal que la evaluación impacta mucho en el alumno y poco en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto de la educación universitaria, la evaluación constituye un elemento fundamental, pero a la problemática explicada se suman otros factores que terminan configurando un fenómeno sumamente complejo. Por ejemplo, en el contexto universitario peruano, en el que muchos docentes no cuentan con formación en pedagogía, la aproximación a la evaluación es, muchas veces, de carácter intuitivo o está basada en sus propias experiencias como estudiantes. Al respecto, Contreras (2010) señala que algunos elementos que contribuyen en la configuración que los docentes universitarios tienen de la evaluación “son sus valores, sus experiencias como estudiantes, sus percepciones respecto de la disciplina que enseñan, el contexto de la institución en la que trabajan, sus ideas acerca de la enseñanza, aprendizaje y evaluación, entre otros” (p. 222). Además, en un contexto en el que en la educación mundial, en general, está en boga el enfoque por competencias y en el que la universidad, en particular, pretende incorporarlo en sus programas, la evaluación debería tener un papel fundamental. No obstante, lamentablemente, resulta ser uno de los aspectos que menos se ha abordado desde el

mencionado enfoque y esto se manifiesta mucho más en el terreno de la práctica, como ya se había mencionado (Tejada, 1999).

Esta situación lleva a que el tema de las prácticas evaluativas cobre relevancia en la universidad actualmente, en especial en aquellos entornos en los que se está incorporando el enfoque por competencias en los diseños curriculares. De hecho, como señala Tejada (1999), actualmente se evidencia una creciente preocupación por la evaluación del aprendizaje en el plano de la práctica. Y, si bien el docente es el principal involucrado en este proceso, cabe preguntarse cuál es el rol de la universidad como institución en esta reflexión sobre la evaluación, es decir, qué se puede hacer desde la gestión educativa en favor de la mejora de la evaluación del aprendizaje, apoyando y orientando el rol del docente en dicha tarea. En ese contexto, este estudio pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas evaluativas del aprendizaje en los cursos de una unidad académica de estudios generales en una universidad privada de Lima? Esa indagación permitirá alcanzar el objetivo principal: proponer recomendaciones de mejora para la gestión educativa de la unidad académica a partir del análisis de dichas prácticas evaluativas. Estas recomendaciones pretenden vincular y promover la coherencia entre las prácticas evaluativas y el enfoque por competencias adoptado por la unidad académica seleccionada para este estudio en su plan de estudios y por la universidad en cuestión en su gestión pedagógica. De manera más específica, se busca establecer los propósitos que los docentes le atribuyen a la evaluación del aprendizaje en sus cursos, describir las prácticas evaluativas del aprendizaje que aplican los docentes, identificar las características que los docentes consideran que intervienen, positiva o negativamente, en la aplicación de sus prácticas evaluativas y proponer recomendaciones para la gestión educativa de la unidad académica orientadas a mejorar la calidad de la educación y a buscar coherencia entre las prácticas evaluativas y el enfoque por competencias.

Para abordar los objetivos previamente mencionados, el presente informe se compone de cuatro capítulos. El primero lo constituye el marco de referencia y consiste en una revisión de la literatura sobre evaluación del aprendizaje. Se explora el concepto de evaluación, en particular el de evaluación del aprendizaje, se desarrollan las dimensiones de la evaluación más relevantes para este estudio, se presentan el enfoque tradicional de evaluación y el enfoque de evaluación auténtica, se describe el proceso de evaluación y se detallan algunos aspectos relevantes de la evaluación del aprendizaje en la universidad y en especial en relación al enfoque de educación por competencias. El segundo capítulo explica el método seguido en la investigación. Se describe a los participantes, se presentan las técnicas de recojo de información usadas y se detalla el procedimiento de la investigación. El tercer capítulo corresponde a los resultados de la investigación. En él, se describen

algunas regulaciones de la unidad académica en torno a la evaluación y, a continuación, se analizan los resultados organizados en cinco ejes: concepciones y finalidades de la evaluación, naturaleza de los instrumentos de evaluación y fórmulas de calificación, información para los estudiantes sobre la evaluación, factores que influyen en la aplicación de las prácticas evaluativas, y relación entre las prácticas evaluativas y el enfoque de educación por competencias. El cuarto capítulo desarrolla las propuestas de gestión educativa que, sobre la base de los resultados obtenidos, se recomiendan a fin de que la unidad mejore los aspectos relacionados con las prácticas evaluativas.



Marco de referencia

El presente capítulo pretende pasar revista a algunos elementos fundamentales de la evaluación del aprendizaje en la educación superior, en especial en el marco de un enfoque de educación por competencias. En primer lugar, se reflexionará en torno de la conceptualización de evaluación y, de manera particular, de la evaluación del aprendizaje. A continuación, se presentarán las dimensiones de la evaluación y se explicarán las más relevantes para este estudio. En seguida, se presentarán las principales características de dos enfoques de evaluación: el enfoque tradicional y la evaluación auténtica. Asimismo, se explicará el proceso de evaluación. Finalmente, se precisarán algunos aspectos relevantes de la evaluación del aprendizaje en la universidad y en especial en relación al enfoque de educación por competencias.

Concepto de evaluación

En esta sección, se hará una breve revisión del concepto de evaluación en la educación a lo largo del siglo XX y XXI, con algunas precisiones sobre la evaluación en la educación superior en el Perú, para, finalmente, pasar a proponer el concepto que se usará en este trabajo, que tendrá como referente la propuesta de Tejada (1999).

En términos generales, evaluar supone determinar un valor para algo y, en ese sentido, es una actividad presente en muchos aspectos de la vida humana. Como señalan Castillo y Cabrerizo (2010), la mentalidad competitiva que gobierna el mundo occidental actual le ha otorgado gran protagonismo a la evaluación, no solo en el contexto educativo, y ha generado una especie de “cultura de la evaluación”. Esto, evidentemente, ha permitido producir mucha literatura en las últimas décadas, en particular sobre qué se entiende por evaluación.

En el ámbito de la educación, el concepto de evaluación puede variar, en primer lugar, dependiendo del objeto que se pretende evaluar: evaluación de centros, evaluación de currículo, evaluación de proyectos, evaluación docente, evaluación del aprendizaje. Cada uno de estos niveles encierra una problemática particular. La conceptualización de la evaluación del aprendizaje, en particular, es compleja debido a la evolución que ha sufrido, y a los diversos paradigmas de enseñanza y aprendizaje que han aparecido.

El concepto de evaluación del aprendizaje ha evolucionado de manera significativa (Castillo & Cabrerizo, 2010). Entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, en el contexto de la psicología conductista, se entendía evaluación como sinónimo de medición del rendimiento; en las décadas de 1930 y 1940, Tyler plantea entender la evaluación como un juicio de valor sobre en qué grado se han alcanzado los objetivos educativos planteados

(Castillo & Cabrerizo, 2010). A partir de la década de 1960, se enfatiza en la toma de decisiones y, años más tarde, empiezan a aparecer diversos modelos evaluativos que distinguen evaluación cuantitativa y cualitativa (Tejada, 1999). Posteriormente, en España, con la promulgación de la Ley General de Educación en 1970 y de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, se empezó a integrar a la evaluación en el proceso de aprendizaje y a asumir que su función era esencialmente formativa; más recientemente, con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, se incorporó a estas ideas un enfoque de educación por competencias, en el que, por tanto, lo que determina la evaluación es el grado de desarrollo de determinadas competencias (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Estos cambios en el concepto de evaluación, por supuesto, se evidencian en la educación universitaria. En el Perú, en particular, aun cuando se vive actualmente un contexto de reforma de la educación superior, en las últimas décadas no se ha logrado delinear un concepto de evaluación moderno. Así se evidencia en el siguiente fragmento:

En general, se podría decir, que la evaluación desempeña y ha desempeñado funciones muy dispersas y sirve a fines igualmente dispersos, a veces explícitos y otros implícitos, centrados especialmente en la calificación y clasificación de los alumnos. De esta manera, la evaluación ha venido identificándose con conceptos tales como calificación, control, exámenes, medición, corrección de pruebas, confundiendo categorías distintas. (Coloma, 1999, p. 62).

Como se puede observar, en la educación universitaria peruana, las concepciones que giran en torno a la evaluación se corresponden aún con patrones tradicionales. Sin embargo, como se verá más adelante, las reformas en educación también se están produciendo en el contexto universitario peruano.

El cambio que se está produciendo en torno al concepto de evaluación constituye un cambio cultural “ya que supone una visión diferente sobre la naturaleza del aprendizaje y del papel de la evaluación” (Fernández March, 2010, p. 13). No solo se trata de que los cambios en la educación están produciendo cambios en la evaluación, sino también lo contrario: si se toma en cuenta que “la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Santos Guerra, 1996, p. 5), el concepto de evaluación que se adopte tendrá repercusión en todo el proceso educativo. De ahí su importancia actual.

El resultado de la evolución histórica del concepto de evaluación, y de las distintas teorías de la educación que han existido y existen actualmente es una variada gama de propuestas que tratan de dar cuenta de qué es la evaluación. Como señala Tejada (1999),

el concepto de evaluación ha sido planteado de diversas maneras dentro de la teoría de la educación: prácticamente cada corriente ha formulado su propia definición enfatizando uno u otro aspecto. Existen las teorías que priorizan los objetivos que los estudiantes deben haber alcanzado en determinado periodo, las que enfatizan en el juicio de valor que supone evaluar, las que se concentran en la evaluación como proceso que permite tomar decisiones. Para el presente trabajo, se ha asumido el concepto de evaluación del aprendizaje que plantea Tejada, que busca recoger los aspectos más comunes y relevantes de las definiciones planteadas en los últimos 70 años. Así, entendemos por evaluación del aprendizaje el proceso sistemático y planificado de recolección de información que será valorada siguiendo determinados criterios y cuyo fin último es la toma de decisiones (Tejada, 1999).

Dimensiones de la evaluación

La evaluación es un sistema complejo que presenta varias dimensiones. Tejada (1999) recoge las siguientes: objeto, qué se evalúa, por ejemplo, estudiantes; finalidad, para qué se evalúa; momento, cuándo se evalúa; modelo, cómo se evalúa, es decir, el paradigma que se sigue; instrumento, con qué se evalúa; y evaluador, quién evalúa. Dados los objetivos de la presente investigación, se pasará a detallar, dos de estas dimensiones: la finalidad y el momento.

Tejada (1999) distingue tres finalidades de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica es aquella que se lleva a cabo para conocer la situación en la que se llevará a cabo un programa educativo. Debe, en ese sentido, aplicarse al inicio del proceso. Conocer las características de la situación inicial, tanto de los estudiantes como del contexto, permite determinar los recursos que deben usarse en el proceso de aprendizaje y realizar los ajustes necesarios en función de las condiciones detectadas. En términos generales, la evaluación diagnóstica permite la toma de decisiones al inicio del proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa, por su parte, consiste en una evaluación de proceso; en ese sentido, busca recoger información sobre la manera como se está llevando a cabo el programa a fin de realizar los ajustes pertinentes para la mejora de la calidad de dicho proceso de formación. Así, tal como plantean Díaz Barriga y Hernández (2010), “la finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica” (p. 329). Estos mismos autores destacan que, en la información recogida por la evaluación formativa, son tan útiles los aciertos de los estudiantes como sus errores. Estos últimos son incluso valorados en la medida en que permiten identificar sobre qué aspectos es necesario hacer ajustes. Por su parte, valorar los aciertos de los estudiantes contribuye a consolidar el proceso de

formación y a permitirle al estudiante valorar su propio proceso de aprendizaje (Díaz Barriga & Hernández, 2010). La evaluación formativa permite a evaluadores tomar decisiones durante el proceso, pero también permite a los evaluados conocer detalles de su progreso y, en ese sentido, también tomar decisiones sobre sus propios mecanismos de aprendizaje. No obstante, como señalan Woolfolk, Ortiz y Macotela (1999a), en el caso de los estudiantes, se requiere cierta habilidad, cierta madurez y cierta práctica poder usar la información que provee una evaluación para hacer ajustes en la manera de aprender.

Finalmente, la evaluación sumativa recoge información sobre los resultados del programa implementado, es decir, sobre el grado de éxito en la consecución de los objetivos educativos planteados inicialmente. Las decisiones que se pueden tomar a partir de la evaluación sumativa tienen relación con la calificación, la acreditación y la certificación. Díaz Barriga y Hernández llaman a esto la función social de la evaluación sumativa (2010). De acuerdo con Gonzales (2017), dadas sus características, la evaluación sumativa es “la más utilizada en instituciones educativas” (p. 28).

El momento de aplicación constituye otra dimensión de la evaluación, respecto a la cual Castillo y Cabrerizo (2010) distinguen evaluación inicial, que tiene finalidad diagnóstica y se produce al inicio del proceso de formación; evaluación procesual, que suele asociarse con la finalidad formativa y se lleva a cabo durante el proceso de formación; y evaluación final, que suele tener finalidad sumativa y se realiza al término del proceso formativo. Tejada (1999) advierte que, pese a ese paralelismo evidente entre momento y finalidad, no necesariamente toda evaluación procesual tiene realmente finalidad formativa. De hecho, muchas veces se evalúa durante el proceso formativo con la finalidad de verificar en qué grado los estudiantes han logrado los objetivos del programa. El autor plantea que, si en estos casos la evaluación no sirve para identificar problemas en el proceso de enseñanza y para hacer ajustes en función de ello, entonces se estaría llevando a cabo una evaluación procesual con finalidad sumativa. Lo mismo estaría ocurriendo si la evaluación que se lleva a cabo durante el desarrollo de un programa no permite a los estudiantes mejorar su proceso de aprendizaje. Así, muchas veces la evaluación con finalidad sumativa se distribuye a lo largo del programa en evaluaciones que buscan recoger resultados parciales que luego conformarán, juntos, el resultado global.

Enfoques de evaluación

A partir de cómo se conceptualiza la evaluación, de las finalidades que se le atribuyen y de los momentos a los que se asocia, se configuran formas de entender la evaluación. Así, básicamente, se pueden observar dos tendencias o enfoques de la

evaluación del aprendizaje: la evaluación tradicional y la evaluación auténtica. Esta sección se basará en las ideas de Woolfolk et al. (1999a) y, especialmente, de Ahumada (2005).

Aun cuando la evaluación del aprendizaje ha evolucionado mucho en las últimas décadas tanto en la teoría como en la práctica, los instrumentos de evaluación del aprendizaje, afirman Woolfolk et al. (1999a), suelen enfrentar a los estudiantes a situaciones irreales a las que no se enfrentarán en otras circunstancias. Esto lleva a que los estudiantes, y muchas veces las instituciones educativas también, traten de desarrollar habilidades específicas para esos exámenes a costa de no desarrollar otras que sí serán útiles en la vida o en la vida profesional, en el caso de las instituciones de educación superior. La evaluación auténtica nace para combatir ese problema. La idea es promover contextos simulados de situaciones a las que realmente tendría que enfrentarse el estudiante en la vida en general o en la vida profesional, tanto para el aprendizaje como para la evaluación, procesos que, como se verá más adelante, no están separados en este enfoque. De acuerdo con Woolfolk et al. (1999a), inicialmente “la meta era crear pruebas estandarizadas que evaluaran resultados complejos, importantes y reales” (p. 548); no obstante, las aspiraciones de esta propuesta exigen el uso de instrumentos de evaluación que permitan evaluar “pensamiento divergente y de nivel superior” (p. 548), lo cual solo es posible con preguntas que suponen una respuesta elaborada o desarrollada, y no solo a las de opción múltiple.

Las diferencias entre el enfoque tradicional de evaluación y el enfoque alternativo de evaluación auténtica puede observarse en la tabla 1.

La comparación entre estos dos enfoques permite identificar los principales principios de la evaluación auténtica, según Ahumada (2005):

- La evaluación debe ser un proceso continuo y permanente.
- La evaluación debe ser un proceso retroalimentador; es decir, el docente debe hacer constantemente observaciones a fin de orientar al estudiante en reconocer, valorar y ser crítico con su propio proceso de aprendizaje, considerando al error no como una fuente de sanción sino como una herramienta para analizar y reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La evaluación, en tanto está centrada en el logro de aprendizajes significativos, debe tener un propósito fundamentalmente diagnóstico y formativo, más que sumativo.
- La evaluación debe estar consustancialmente unida al proceso de aprendizaje.
- La evaluación debe incorporar procedimientos no ortodoxos de recojo de información para garantizar que esta sea de diversa naturaleza.

Tabla 1

Paralelo entre un enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico (Ahumada, 2005)

	EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN AUTÉNTICA
1. FUNCIÓN PRINCIPAL	Certificar o calificar los aprendizajes	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje
2. RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE	Paralela al proceso de aprendizaje	Inherente o consustancial al aprender
3. INFORMACIÓN REQUERIDA	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje	Evidencias y vivencias personales
4. TIPO DE PROCEDIMIENTOS	Pruebas orales o escritas Pautas de observación rígidas	Múltiples procedimientos o técnicas
5. MOMENTO EN QUE SE REALIZA	Al finalizar un tema o una unidad (sumativa)	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje (formativa)
6. RESPONSABLE PRINCIPAL	Procedimiento unidireccional externo al alumno (heteroevaluación)	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
7. ANÁLISIS DE LOS ERRORES	Sanciona el error.	Reconoce el error y estimulan su superación.
8. POSIBILIDADES DE LOGRO	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos.	Permite evaluar competencias y desempeños.
9. APRENDIZAJE SITUADO	Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en que ocurre el aprendizaje.	Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes.
10. EQUIDAD EN EL TRATO	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia.	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad.
11. RECONOCIMIENTO AL DOCENTE	Fuente principal de conocimiento	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos

Nota: Adaptado de Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, N° 45, 1 Semestre 2005, p. 14

Así, la evaluación auténtica busca abandonar un enfoque sumativo y punitivo que asume la evaluación como un proceso independiente del proceso de aprendizaje para adoptar un enfoque en el que se incorpora la evaluación de manera inherente a la formación misma con una finalidad fundamentalmente formativa, lo que implica evaluar en contextos reales o simulados, así como incorporar instrumentos y técnicas de evaluación alternativos. Este planteamiento presupone un modelo ético de la educación distinto.

Aunque ya tiene casi tres décadas de existencia, está bastante difundido en todos los continentes y muestra claras ventajas respecto del enfoque tradicional, el enfoque de la evaluación auténtica no termina de ingresar a las aulas universitarias en Latinoamérica y de incorporarse a las prácticas evaluativas. Una de las razones es que esta nueva tendencia no está libre de problemas. Así lo ven Woolfolk et al. (1999a) cuando advierten que, por ejemplo, evaluar el desempeño en un aspecto no garantiza que el desempeño del estudiante vaya a ser óptimo en todas las situaciones reales; que ciertas habilidades como la de la redacción podrían ser un elemento que influya en la determinación del desempeño de otras habilidades; o que la evaluación auténtica aumenta la posibilidad de que distintos evaluadores discrepen en el juicio de valor que emitan sobre un mismo producto.

Otra de las razones por las que la introducción de la evaluación auténtica en los modelos educativos es lenta es la fuerza de la tradición: existen limitaciones establecidas desde los sistemas de educación mismos que dificultan la incorporación de esta nueva tendencia en los procesos de formación. Ahumada (2005) recoge algunas de ellas. La primera es la pugna entre los dos caminos que ha seguido a lo largo del tiempo el pensamiento científico: el que está organizado por disciplinas y el que está dirigido a la solución de los grandes problemas de la humanidad sin una organización disciplinaria. En relación con esto, el autor señala lo siguiente:

Esta disyuntiva obliga a la autoridad educativa a tomar una decisión curricular equilibrada, ya que resulta difícil compatibilizar un currículum centrado en las disciplinas con otro que utiliza como eje central los grandes temas transversales que afectan a nuestra sociedad. Esta situación afecta al proceso evaluativo ya que no basta con cambiar el sistema curricular sin modificar las prácticas evaluativas de los profesores que lo van a implementar. Es el caso actual en que una gran cantidad de instituciones ha modificado sus planes curriculares a un sistema "centrado en Competencias", sin embargo, el profesorado que es el mismo y que no siempre ha sido capacitado para realizar una evaluación del desempeño, propia de un modelo centrado en competencias, sigue evaluando en función de un enfoque "centrado en objetivos". (Ahumada, 2005, pp. 20-21).

Así, la formación docente resulta ser determinante para la introducción de la evaluación auténtica en las prácticas evaluativas. En el contexto universitario en particular, debe advertirse, además, que es común que los docentes no solo no hayan recibido capacitación en evaluación en un enfoque de educación por competencias sino que, en muchos casos, no han sido capacitados en ningún modelo pedagógico y, en consecuencia, en ningún enfoque de evaluación. Al respecto, Contreras (2010) advierte que, en el marco

referencial desde el que los docentes universitarios orientan sus prácticas evaluativas, suele faltar el elemento de la formación pedagógica.

Una segunda barrera para la introducción de la evaluación auténtica en las prácticas evaluativas la sitúa Ahumada (2005) en el hecho de que esta presupone una educación globalizadora pero reconocedora y respetuosa de la diversidad, y, sin embargo, muchas instituciones educativas no están preparadas para asumir tamaña empresa. En el contexto de la educación superior, los nuevos movimientos culturales han sumado a la ya existente tendencia globalizadora ese respeto a las “particularidades idiosincráticas” (Ahumada, 2005, p. 21) en los modelos educativos de muchas universidades latinoamericanas. Sin embargo, esa tendencia no llega a aspectos como la evaluación cuando esta no es incorporada inherentemente al proceso formativo sino que es planteada como un proceso independiente de él, como se ha explicado más arriba.

Finalmente, una tercera limitación para la introducción de la evaluación auténtica planteada por Ahumada (2005) la constituye la dificultad para articular los distintos aprendizajes a partir de las disciplinas. Acostumbrados a identificar el proceso de aprendizaje con la acumulación de saberes de determinadas disciplinas de manera independiente unas de otras, a muchos docentes les resulta difícil incorporar la evaluación de aprendizajes transversales.

Proceso de evaluación

Zabalza (2003) destaca que la evaluación no es la expresión de una opinión ni el resultado de una intuición. Por el contrario, se trata de un proceso sistemático que comprende, al menos, tres fases: recojo de información, valoración de la información recogida y toma de decisiones. Para Castillo y Cabrerizo (2010), la evaluación es, además, “un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo; no es una acción aislada” (p. 17). Estos autores coinciden con las tres fases propuestas por Zabalza (2003), aunque se refieren a ellas en otros términos bajo el rótulo de pasos de un proceso: obtener información, formular juicios y tomar decisiones. No obstante, destacan también otras dos fases: la planificación de la evaluación, y la selección o construcción de instrumentos para la obtención de la información. Cumpa (2015) afirma también que incluir la planificación como una fase de la evaluación, en especial en el contexto universitario, supone fortalecer el carácter sistemático de este proceso.

La evaluación en la universidad

Como señala Zabalza (2003), la universidad, como institución educativa, tiene como uno de sus elementos distintivos su carácter profesionalizante y de acreditación; es decir, la universidad garantiza que el estudiante está facultado para ejercer la profesión en la que se

está formando. En ese sentido, la evaluación, que es el sistema que determina específicamente si se ha cumplido satisfactoriamente o no con ese proceso de formación, es percibida por profesores y estudiantes con mucho énfasis en su dimensión de acreditación. Así, la función formativa es, a veces, opacada por la de acreditación, lo que implica que, en ocasiones, esté poco asociada al rol de la evaluación del aprendizaje en la universidad. En ese doble papel que cumple la evaluación en la universidad, formativo y de acreditación (Zabalza 2003), el segundo gana protagonismo en desmedro del primero, al cual se lo disocia del proceso de evaluación:

El gran drama de la evaluación habitual (tanto en la Universidad como en los otros momentos de la escolaridad) es que ha acabado independizándose del proceso formativo como una pieza aislada y autosuficiente de la estructura curricular. Se diría que la enseñanza y la actividad formativa van por un lado y la evaluación va por otro. (Zabalza, 2003, pp. 151-152).

Para Fernández March (2010), la evaluación en la universidad sigue siendo muy tradicional. Esto se evidencia en tres características muy marcadas: la identificación entre evaluación y calificación, el protagonismo del docente evaluador en el proceso en desmedro del del estudiante, y la escasa presencia de retroalimentación. En ese sentido, este aspecto de la educación universitaria ofrece serios retos. Incluso ahí donde los modelos educativos universitarios están adaptándose a nuevas exigencias y a nuevos enfoques, la evaluación sigue entendiéndose como un elemento independiente del proceso de formación y, en ese sentido, los cambios no necesariamente la abarcan.

La evaluación en el enfoque por competencias

Fernández March (2010) plantea el surgimiento del enfoque de educación por competencias a partir del reencuentro de dos corrientes teóricas: el cognitivismo y el constructivismo. El primero considera que la construcción del conocimiento por parte del estudiante comprende elementos afectivos, cognitivos y metacognitivos. El segundo “hace hincapié en el papel activo del aprendiz como primer artesano de su aprendizaje” (Fernández March, 2010, p. 14). Pese a ello, según Álvarez Méndez (2008), la educación por competencias tiene poca tradición teórica y no cuenta realmente con un marco epistemológico. Se propone, más bien, con un “carácter programático y pragmático” (p. 209), muy acorde con los sistemas socioeconómicos actuales y, en el contexto universitario, en respuesta a las exigencias del mercado profesional. De hecho, el término competencia pasó a la educación procedente del mundo productivo-laboral y ello implica actualmente un problema: “Uno de los principales problemas con el currículo por competencias ha sido pasar de la lógica de las competencias técnico-laborales a la definición de competencias

académicas y sociofuncionales... (Díaz Barriga, 2014)” (Moreno y Cobo, 2015, p. 4). Álvarez Méndez (2008) añade que, para aplicarla a la educación, la lógica de las competencias debe tomar en cuenta que la educación busca “la formación integral de las personas y la transmisión de cultura” (p. 211). Esta dificultad genera que existan diversos planteamientos en relación a qué son las competencias, cómo se aprenden y cómo se evalúan.

Desde el enfoque situado, en particular, la competencia es entendida como “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos, en una determinada situación” (Tardiff, 2003, como se citó en Moreno, 2017, p. 6). En este enfoque, la competencia tiene ciertas características: es integradora, en el sentido de que comprende la participación de diversos recursos; es combinatoria, ya que cada competencia supone una articulación particular de los recursos seleccionados; es evolutiva, ya que se desarrolla a lo largo de la vida; y es contextual, puesto que cada situación exige la integración y la movilización de determinados recursos en particular (Fernández March, 2010; Moreno & Cobo, 2015).

En el caso específico de la educación superior, Moreno y Cobo (2015) destacan cuatro razones que han impulsado la incorporación de los enfoques curriculares por competencias en la universidad: la necesidad de vincular la formación universitaria con los requerimientos profesionales del mundo laboral, las nuevas exigencias del mundo académico en gestión del conocimiento, la necesidad social de que la universidad forme ciudadanos éticos, y las demandas institucionales propias de cada universidad en relación a su modelo educativo. En el Perú, la Ley Universitaria N° 30220, promulgada el 9 de julio de 2014, aparece con el objetivo de elevar la baja calidad de las instituciones de educación superior por medio de la acreditación, lo que ha llevado a las universidades a mejorar sus procesos en búsqueda de calidad. En algunas instituciones, esto ha supuesto, como señalan Moreno y Cobo (2015), un proceso de transformación curricular hacia un enfoque por competencias.

En el marco del enfoque de educación por competencias, la evaluación debe centrarse en las competencias que el programa pretende que el estudiante desarrolle. Para que esto sea posible, siguiendo a Álvarez Méndez (2008), la evaluación debe estar al servicio del estudiante y debe ser fuente de aprendizaje; por ello, su función debe ser eminentemente formativa. En ese sentido también, debe producirse *durante* el proceso de aprendizaje y no solo al final. Así, debe dejar de usarse como mero instrumento de control y, en cambio, ofrecerse como oportunidad de mejora. Esto supone abandonar una lógica en la que el error es visto de manera punitiva y, más bien, adoptar una en la que se lo valora como una herramienta para generar aprendizaje. Por otro lado, como señala Fernández

March (2010), dada la naturaleza misma de la competencia, su evaluación debe suponer el uso de numerosas técnicas de recojo de información de distinta índole:

La evaluación de competencias se basa entonces en el acceso a fuentes múltiples y variadas de información con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de los recursos vinculados a cada competencia (Fernández March, 2010, p. 16).

No obstante, la incorporación de prácticas evaluativas en un enfoque por competencias conlleva algunos problemas. Álvarez Méndez (2008) señala problemas de dos tipos. El primero es de orden pedagógico: los docentes deben enfrentarse a un tipo de enseñanza para la que no fueron preparados y que tampoco recibieron cuando fueron estudiantes. El segundo corresponde a los problemas prácticos, de orden administrativo se podría decir, que las nuevas exigencias de la evaluación generan. Por ejemplo, en un enfoque de educación por competencias, la cantidad de alumnos que el profesor puede atender se ve seriamente limitada. Otro caso de este tipo lo constituye la difícil tarea de convertir la descripción del resultado de la evaluación en una nota. En efecto, en este enfoque, la evaluación se encuentra desligada de la medición en muchos sentidos, pero, en el contexto universitario, persiste la necesidad de determinar si el estudiante aprobó el curso o no y eso, en términos administrativos, se traduce en una calificación final que suele provenir de varias calificaciones parciales.

La existencia de estos contrastes entre las demandas de la evaluación en el marco de un enfoque de educación por competencias y las condiciones de la educación universitaria actual, tanto en lo que se refiere a la manera como los docentes llevan a cabo sus prácticas docentes y las concepciones que hay tras ello, como en lo que se refiere a los requerimientos administrativos de la educación superior, hace relevante la pregunta por cómo son realmente las prácticas evaluativas del aprendizaje en este contexto. En esa línea, este estudio pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas evaluativas del aprendizaje en los cursos de estudios generales en una universidad privada de Lima? En términos más específicos, este estudio busca establecer los propósitos que los docentes le atribuyen a la evaluación del aprendizaje en sus cursos, describir las prácticas evaluativas del aprendizaje que aplican los docentes, e identificar las características que los docentes consideran que intervienen, positiva o negativamente, en la aplicación de sus prácticas evaluativas. A partir de la información obtenida, se pretende proponer recomendaciones de mejora para la gestión educativa de la unidad académica con el objetivo de contribuir con la coherencia entre las prácticas evaluativas del aprendizaje que se aplican en sus cursos y el enfoque de educación por competencias en que está

basado el programa educativo de la unidad y que la universidad a la que pertenece ha asumido como parte de su política educativa.



Método

Con la finalidad de alcanzar los objetivos de esta investigación, mencionados previamente al finalizar el capítulo anterior, se diseñó la metodología que se describe en el presente capítulo. En primer lugar, se indica quiénes son los participantes y se los caracteriza. A continuación, se explican y se justifican las técnicas de recojo de información usadas. Finalmente, se describen las fases del proceso de recojo de información.

Participantes

La unidad académica en la que se lleva a cabo este estudio constituye el primer estadio de formación de numerosos estudiantes universitarios, previo a la fase de los estudios de especialidad, donde se realiza propiamente la formación profesional. Se trata de una unidad de estudios generales, es decir, aquella en la que se introduce al estudiante en la comunidad académica mediante el desarrollo de varias de las competencias genéricas de la universidad en cursos de formación general de distintas disciplinas (Quintanilla, 2017).

De manera específica, el perfil de egreso de la unidad académica en estudio comprende seis competencias que el estudiante debe desarrollar en su paso por esta fase de la formación universitaria. En la tabla 2, se muestran las competencias en cuestión, las mismas que están alineadas con las competencias genéricas de la universidad a la que pertenece dicha unidad.

Para egresar de los estudios generales y acceder al pregrado en facultad, el estudiante debe acumular 78 créditos del plan de estudios en unidad en estudio, los cuales se pueden distribuir en cuatro semestres, aun cuando la mayoría de estudiantes tarda algún semestre más debido al retraso que supone desaprobar cursos o matricularse en menos de 19 créditos por semestre. El plan de estudios está organizado en dos campos. El campo 1 está conformado por cursos de formación humanística y científica, y está dividido, a su vez, en áreas de conocimiento, por ejemplo, Filosofía, Ciencias Naturales, Historia. Cada área alberga varios cursos, de los cuales los estudiantes deben elegir y aprobar tantos como el plan de estudios determine, por ejemplo, dos cursos de Filosofía, un curso de Ciencias Naturales y dos cursos de Historia. Los estudiantes deben aprobar 66 de los 78 créditos del plan de estudios en cursos correspondientes al campo 1. El campo 2, por su parte, está formado por cursos de artes, por actividades y por cursos de temas de profundización en algunas disciplinas académicas. Los estudiantes deben aprobar 12 créditos en cursos del campo 2.

Tabla 2

Competencias del perfil de egreso (Valle & Demarini, 2017)

Competencias					
1 Aprendizaje autónomo	2 Ética y ciudadanía	3 Comunicación eficaz	4 Razonamiento lógico- matemático	5 Investigación	6 Trabajo en equipo
El estudiante gestiona su aprendizaje de manera autónoma organizando su tiempo, planificando las acciones necesarias para alcanzar sus objetivos académicos y empleando métodos de aprendizaje efectivos. Toma consciencia de sus aciertos y errores, al revisar cuidadosamente su producción académica antes de entregarla, y de la retroalimentación de sus profesores y compañeros.	El estudiante reflexiona sobre los elementos que fomentan u obstaculizan la construcción de la democracia así como las posturas éticas implícitas en el comportamiento cotidiano y en los diversos temas de debate público. Comprende que la ética es fundamental para la convivencia social en las diversas comunidades a las que pertenece y que el comportamiento responsable de individuos e instituciones es indispensable para una convivencia democrática.	Comprende, analiza y evalúa el discurso académico oral y escrito. Construye un discurso académico, oral y escrito, estructurado, fundamentado, coherente y cohesionado.	El estudiante resuelve problemas vinculados a su vida ciudadana y profesional, buscando la información necesaria en diversas fuentes. Identifica modelos matemáticos básicos y usa conocimientos y procedimientos matemáticos, apoyado de herramientas tecnológicas. Verifica, interpreta y comunica los resultados obtenidos en términos de los contextos dados.	El estudiante identifica y plantea un problema, elabora una monografía en la que desarrolla y sustenta una postura académica y justifica su hipótesis de trabajo a partir de la búsqueda y síntesis de información recabada en diversas fuentes académicas. Integra la posición y los hallazgos de los autores para plantear un marco conceptual, respetando su autoría y redacta las conclusiones correspondientes.	El estudiante trabaja en equipo comprendiendo su compromiso con la tarea común y asumiendo su responsabilidad. Demuestra una actitud de escucha y respeto frente a las distintas posturas y aportes de los otros miembros del equipo. Asimismo, interviene en la planificación, organización y ejecución de las actividades en función a los objetivos establecidos.

Nota: Adaptado de Valle, A. & Demarini, F. (2017) Competencias genéricas en los Estudios Generales Letras. En P. Quintanilla & A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales* (pp. 31-49). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 67-71.

Los cursos en esta unidad académica pueden o bien tener solo horas teóricas, que están a cargo de un docente, o bien tener horas teóricas y horas prácticas, estas últimas a cargo de un asistente de docencia. Cada semestre, se ofrece a los estudiantes en la matrícula varias secciones de cada curso. La mayoría de las secciones está conformada por 65 estudiantes, los cuales son distribuidos en grupos de un máximo de 25 estudiantes para conformar las comisiones de prácticas en los cursos con ese tipo de carga horaria. La

unidad brinda servicios académicos a cerca de 6000 estudiantes, por lo que, cada semestre académico, se ofrecen alrededor de 450 secciones de teoría y 600 comisiones de práctica que están a cargo de aproximadamente 300 profesores y 450 asistentes de docencia.

Las secciones de cada curso están a cargo de varios profesores que deben seguir la sumilla del mismo. No obstante, cada uno de los docentes aborda el contenido del curso desde el enfoque de su preferencia, propone sus propios objetivos y escoge la metodología que usará. Asimismo, cada docente elige el sistema de evaluación pertinente para su curso a partir de algunas condiciones técnicas que, desde su reglamento, establece la unidad. La principal de ellas es que debe existir una evaluación parcial, con un peso de entre 20% y 40%; una evaluación final, con un peso de entre 40% y 60%; y al menos una evaluación continua que pese no menos de 10%. Si bien existen algunos cursos de sílabo único, en los que todos los docentes asumen el mismo enfoque, objetivos, metodología y sistema de evaluación, estos no han sido considerados en este estudio.

Para el presente estudio, se contó con la participación de siete docentes, los cuales fueron seleccionados sobre la base de los siguientes criterios:

- Tener a su cargo regularmente un curso del campo 1 del plan de estudios
- Tener a su cargo un curso que sea preferido por los estudiantes en la matrícula en comparación con los demás cursos de su área
- Haber tenido a su cargo ese curso en los semestres académicos 2018-1 y 2018-2, y, de manera regular, en los últimos seis semestres académicos
- Enseñar el curso a estudiantes de segundo ciclo en adelante

Asimismo, se buscó que haya representación en las siguientes características:

- Sexo
- Edad
- Grado académico
- Tipo de dedicación docente
- Tiempo de experiencia profesional en la unidad académica en estudio

La tabla 3 muestra los datos mencionados. Los nombres de los cursos, las áreas a las que pertenecen y los nombres de los docentes participantes se mantienen en reserva.

Tabla 3

Datos de los docentes participantes

Código de participante	Sexo	Edad	Grado académico	Dedicación docente	Experiencia como docente en la unidad académica en estudio
DE01	Masculino	53	Doctor	TC	11 años
DE02	Femenino	34	Magíster	TPA	7 años
DE03	Femenino	33	Magíster	TPA	7 años
DE04	Masculino	33	Magíster	TPA	8 años
DE05	Masculino	67	Doctor	TPA	7 años
DE06	Femenino	75	Doctor	TPA	16 años
DE07	Masculino	53	Doctor	TPA	20 años

Nota: D: Docente, E: Estudio. Los docentes participantes del piloto recibieron los códigos DP01 y DP02 (D: docente, P: piloto). Dedicación docente TC: tiempo completo, TPA: tiempo parcial por asignatura.

Técnicas de recojo de información

Dado que el objetivo último del estudio es proponer recomendaciones para la mejora en la gestión educativa en relación con la coherencia entre las prácticas evaluativas y el enfoque por competencias, era necesario diagnosticar la situación actual y para ello debía contarse con información confiable. Con esa finalidad, en el presente estudio, la información fue recogida a partir de tres técnicas: la revisión documental, un cuestionario en línea que cada docente completó cuando accedió a participar en el estudio y una entrevista semiestructurada con cada docente participante. Estas permitieron recoger información confiable y completa. Para optimizar la efectividad de las técnicas elegidas, estas fueron validadas en una fase piloto que se explicará más adelante. A continuación, se presentarán los detalles de cada técnica utilizada y se justificará su pertinencia.

En primer lugar, se realizó la revisión de documentos pertinentes para el estudio: plan de estudios, sílabos y reglamentos. Para seleccionar los cursos que formarían parte de la investigación, se revisó con profundidad el plan de estudios vigente de la unidad. Una vez, seleccionados los cursos y contactados los docentes, se procedió a la revisión de sílabo que corresponde a la sección del curso por el que cada uno de ellos fue convocado al estudio. Esta revisión se llevó a cabo por dos motivos. El primero de ellos es que se consideró importante contar con esta información antes de la entrevista, de modo que la entrevistadora pudiera dirigir adecuadamente las preguntas y tuviera una comprensión más cabal de las respuestas de los docentes. El segundo motivo es que ello permitió contar con

elementos de análisis que no necesariamente están contemplados en la entrevista. En dicha revisión, se buscaron los siguientes datos: el enfoque temático, los objetivos del curso, el método de trabajo y el sistema de evaluación. También se revisó información complementaria sobre la evaluación en el curso cuando el profesor consideró pertinente compartirla, por ejemplo, indicaciones para trabajos grupales. Finalmente, se revisó la sección “Sistema de evaluación” del reglamento de la unidad académica en estudio, con la finalidad de conocer las regulaciones que la unidad académica hace en torno a la evaluación. Este documento contiene todas aquellas disposiciones que, por normativa de la unidad o política de la universidad, los profesores deben acatar al diseñar el sistema de evaluación de sus cursos.

En segundo lugar, se elaboró un cuestionario que fue presentado a los docentes participantes en forma de formulario en línea. El objetivo de esta herramienta era caracterizar la muestra y saber de qué manera plantear en la entrevista las preguntas relacionadas con el enfoque por competencias. Así, el cuestionario recogió datos puntuales, como sexo o edad, e indagó por la formación del docente en relación con su profesión, con la formación pedagógica y con el enfoque por competencias. Por eso era muy importante que el docente participante respondiera el cuestionario antes de que se realice la entrevista. Esta condición se cumplió en todos los casos. El cuestionario fue validado a partir de dos pruebas piloto. La versión final del cuestionario constituye el apéndice A.

Se elaboró una guía de entrevista con una serie de preguntas a partir de los objetivos de investigación. Se trató de una entrevista semiestructurada fundamentalmente por dos razones. La primera es que un instrumento de este tipo podía permitir a los docentes profundizar con cierta libertad en los aspectos que creyeran relevantes. La segunda es que, de ese modo, la entrevistadora podría incorporar preguntas que no estuvieran planteadas inicialmente en la guía pero que resultaran pertinentes a partir del hilo de la conversación, o podría solicitar precisiones necesarias sobre algunos aspectos. De esta manera, se pretendía garantizar obtener la información buscada. De manera específica, las preguntas diseñadas buscaban obtener información sobre los propósitos que los docentes le atribuyen a la evaluación del aprendizaje en sus cursos (por ejemplo, “¿Qué beneficios cree que trae la evaluación para los estudiantes? ¿Y para el docente?”), sobre las características de las prácticas evaluativas del aprendizaje que aplican los docentes (por ejemplo, “¿Cómo decide de qué manera evaluar en su curso? ¿Por qué ha elegido esa manera de evaluar?”) y sobre los elementos que los docentes consideran que intervienen, positiva o negativamente, en la aplicación de sus prácticas evaluativas (por ejemplo, “¿Qué cambios en su contexto actual de enseñanza en general lo ayudarían a llevar a cabo la evaluación con éxito?”). Una vez diseñadas las preguntas a partir de los objetivos, estas

fueron ordenadas con la finalidad de que la entrevista fluyera de manera adecuada. La guía de entrevista fue validada a partir de dos pruebas piloto. La versión final de la guía de entrevista constituye el apéndice B.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo a través de tres fases: el diseño y la validación de instrumentos de recojo de información, la aplicación de los instrumentos, y la categorización y análisis de los resultados. A continuación, se describirá cada uno de estas fases.

En primer lugar, los instrumentos de recojo de información fueron diseñados a partir de la teoría y de los objetivos de la investigación, siempre en discusión con la asesora. Para diseñar la guía de entrevista, se plantearon preguntas en función de los objetivos y, luego, se las ordenó en una secuencia apropiada para que la entrevista condujera al docente en el tema de evaluación de manera lo más natural posible. La validación del cuestionario y de la guía de entrevista se realizó a partir de dos pruebas piloto con dos docentes que pertenecen a la unidad académica seleccionada pero que enseñan cursos de las áreas del plan de estudios no consideradas en esta investigación. Con ambos docentes se siguió el procedimiento completo que se detalla en el siguiente párrafo. Esta fase piloto permitió mejorar la calidad de ambos instrumentos e incluso del proceso de contacto con los docentes. Así, en algunos casos, fue necesario modificar el planteamiento de algunas preguntas del cuestionario y de la guía de entrevista, a fin de garantizar su claridad para que el recojo de información sea eficiente.

En segundo lugar, la fase de aplicación se inició con la selección de cursos que formarían parte del estudio y con la selección de docentes que podían participar considerando los criterios detallados más arriba. Ambos procesos se llevaron a cabo con información que está disponible en la Intranet de la universidad. Se solicitó autorización formalmente a la unidad académica para realizar el estudio y para entrevistar a los docentes. Concedido ese permiso, se procedió a contactar a los docentes aptos vía correo electrónico para invitarlos a participar en el estudio. En esa comunicación inicial, se detalló en qué consistía la investigación, qué era lo que se les solicitaba y cuáles eran las condiciones de confidencialidad de su participación. Conforme los docentes iban confirmando su participación, se revisó el contenido de los sílabos, que ellos autorizaron; se les pidió que completen el cuestionario; y se coordinó fecha y hora para la entrevista. Llegado el momento de la entrevista, se pidió a cada participante que leyera y firmara el consentimiento informado, cuyo objetivo es garantizar las consideraciones éticas de investigación pertinentes, respetando la confidencialidad de la información prestada por los docentes y su cuidado en la participación del estudio. Así, el documento precisa que la

identidad de los participantes será mantenida en reserva y que la información no será utilizada para otros fines fuera de la investigación misma (apéndice C). Las entrevistas fueron grabadas en audio, dato que también figura en el consentimiento informado, y tuvieron una duración promedio de 39 minutos. Los audios fueron eliminados una vez procesada la información. En todos los casos, las entrevistas se desarrollaron con normalidad y los docentes participantes se mostraron colaboradores.

Finalmente, se llevó a cabo la fase de categorización y análisis de resultados. Una vez realizadas las entrevistas, toda la información recogida fue organizada para su posterior análisis. La información obtenida de los sílabos y de los cuestionarios fue organizada en tablas de contenido. Las entrevistas fueron transcritas y revisadas minuciosamente. A continuación, se seleccionó en las transcripciones la información relevante y se elaboraron las categorías de análisis, en función de las cuales fue organizada la información para su posterior análisis.



Resultados

Este estudio tiene como objetivo proponer recomendaciones para la gestión educativa orientadas a mejorar la calidad de la educación y a buscar coherencia entre las prácticas evaluativas y el enfoque por competencias, a partir del análisis de las prácticas evaluativas que los docentes adoptan en sus cursos. En función de ello, los datos recogidos han sido organizados en cinco ejes: concepciones y finalidades de la evaluación, naturaleza de los instrumentos de evaluación y fórmulas de calificación, información para los estudiantes sobre la evaluación, factores que influyen en la aplicación de las prácticas evaluativas, y relación entre las prácticas evaluativas y el enfoque de educación por competencias. El presente capítulo está organizado en cinco secciones que explican los resultados obtenidos en cada uno de los cinco ejes.

Concepciones y finalidades de la evaluación

Los docentes participantes identificaron la evaluación y sus propósitos de cuatro maneras:

- Como herramienta de medición
- Como método de coerción o motivación
- Como sistema para obtener información que permita tomar decisiones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje
- Como medio de verificación del logro de objetivos

La tabla 4 muestra cómo cada docente consideró la evaluación en relación con estas cuatro finalidades.

Tabla 4

Concepciones y finalidades de la evaluación

	Herramienta de medición	Método de coerción o motivación	Sistema para obtener información para tomar decisiones	Medio de verificación del logro de objetivos
DE01	✓	✓	✓	✓
DE02				✓
DE03		✓	✓	✓
DE04		✓	✓	✓
DE05	✓	✓		✓
DE06		✓		✓
DE07	✓			✓

Tres de los siete docentes entrevistados identificaron la evaluación *como una herramienta de medición* con fines prácticos, básicamente para satisfacer requerimientos institucionales: determinar qué estudiantes aprueban el curso terminado el periodo académico correspondiente. Los tres identificaron este sentido de la evaluación no solo con los requerimientos institucionales sino también con la expectativa de los estudiantes de obtener una nota que represente su rendimiento en el curso, como se evidencia en el siguiente testimonio:

“Es como que una obligación que satisfacer porque eso es lo que la universidad exige. Bueno, o los estudiantes esperan y la familia de ellos también esperan... una nota.” (DE07)

En segundo lugar, la evaluación también fue considerada *como un método de coerción o motivación*, es decir, una forma de obligar a los alumnos leer o estudiar. Cinco de los siete docentes participantes aportaron información en ese sentido. Concretamente, plantearon que usan la nota para que los estudiantes cumplan con leer los textos encargados por el docente o con estudiar los contenidos del curso en el tiempo en que es pertinente hacerlo. Como se observa en las siguientes tres intervenciones, los docentes consideran que el hecho de que haya nota es una condición necesaria en muchos casos para que los estudiantes cumplan con ciertas demandas del curso:

“Tiene que haber un método de coerción. Si no hay nota, no lo leen.” (DE01)

“Creo que por una parte los obliga a utilizar el material brindado por el curso... Me pongo pensar... sin evaluación, probablemente no leerían ni el 30% de lo que están leyendo., “Ya...” me digo, a la fuerza, a presión, pero leen. No es lo ideal, pero bueno... Creo que así funciona.” (DE04)

“Bueno, para motivarlos. Porque yo trato de motivarlos en el interés de la materia, pero tú sabes que los estudiantes, todos, incluso nosotros grandes, nos movemos por la nota, también. Hay una competitividad. Quiero tener buena nota. Entonces así los motivo.” (DE06)

También manifiestan usar la nota para fomentar la participación en clase; así, cuatro de los docentes participantes otorga algún tipo de puntaje o reserva alguna nota a la participación. En estos casos, los docentes manifiestan que la evaluación en este aspecto consiste en “premiar” la participación y ello produce que los estudiantes presten mayor atención a la clase.

“Hay muchos que van a participar aunque no les des el punto... Pero hay muchos, que yo me doy cuenta, que están buscando, cuando estoy explicando, adónde me pueden hacer una pregunta para ganarse el punto... Ahora, tienen que hacer no una sino muchas preguntas, pero están particularmente atentos a mi clase, para hacerme una pregunta inteligente que les permita ese punto... entonces, creo que es una manera de motivación para el alumno para que tome especial interés.” (DE05)

Dos de los tres docentes que no “premiaron” las intervenciones de los estudiantes en clase con una calificación señalaron la escasa participación de los alumnos en ese aspecto:

“... me sorprende que sean estudiantes que no están acostumbrados a discutir en clase, cuando (...) son temas que podrían desarrollarse más bien en discusiones interminables (...). Bueno yo lo digo, hablo sobre eso, presento casos y, si no los obligo a hablar, no hablan. Si yo simplemente, la mayoría de las sesiones, les digo... “alguna pregunta”... Nada.”(DE07)

Por otro lado, tres docentes consideraron a la evaluación *como sistema para obtener información que permita tomar decisiones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje*, es decir, que oriente en relación a qué ajustes conducen a la mejora del proceso de formación. Estos tres docentes se refirieron específicamente a los ajustes que, a partir de la información brindada por la evaluación, podía realizar el docente como conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, como se puede observar en la intervención siguiente:

“Entonces de una forma [la evaluación] te da señales progresivas de cómo es el proceso de aprendizaje de ellos para que tú puedas hacer ajustes, puedas fortalecer algunos temas, y darte cuenta si es que de repente lo que estás haciendo no está teniendo resultados.” (DE04)

Solo una docente indicó que la información que proporciona la evaluación puede ser usada por el estudiante para que él mismo realice ajustes en su propio proceso de aprendizaje:

“Yo creo que la evaluación es importante. No es lo más importante, pero... o en todo caso, no debería ser lo más importante para ellos, pero sí es bien importante hoy en día para ellos, la nota... Están bien focalizados en la nota.... Sí creo que de alguna manera es importante porque les da un *feedback* concreto, de cómo está yendo la incorporación del conocimiento, fundamentalmente... que es una partecita del aprendizaje.” (DE03)

No obstante, como puede notarse, aun cuando reconoce que la retroalimentación puede ser útil para el alumno, no deja de relacionarla con la nota.

Finalmente, todos los docentes participantes consideraron a la evaluación *como un medio de verificación del logro de los objetivos* pedagógicos planteados al inicio del proceso de formación.

“Yo creo que se debe evaluar... porque no habría otra manera de testear si es que el alumno te está siguiendo, o está logrando los objetivos que tú quieres que se logren en el curso, o si tú como profesor has logrado algo.” (DE02)

“...Creo que el foco de la evaluación no es necesariamente si cumple el check-list de los conceptos, sino el proceso de aprendizaje y creo que el proceso de aprendizaje es tener claro el concepto, definirlo a tu forma pero correctamente, pero también aplicarlo, que de hecho está en la sumilla del curso y en el desarrollo, que es, que tengas... lo mires, lo mires, pero a la vez, lo voltees. Entonces ese es el proceso de aprendizaje.” (DE03)

Aun cuando en algunos casos no lo expresan de manera explícita, los docentes participantes explican cómo usan la evaluación para verificar si los estudiantes logran o no realizar determinadas tareas, que se corresponden con los objetivos presentados en el sílabo de su curso. Por ejemplo, en el sílabo del DE03, uno de los objetivos empieza con “Iniciar a los alumnos en el conocimiento de los conceptos básicos y actuales de (...)”. En

ese sentido, la evaluación busca que el estudiante defina un concepto y lo aplique. Cabe destacar que las intervenciones asociadas a esta finalidad de la evaluación muestran una relación mayor con el enfoque de educación por competencias que las asociadas a otras finalidades de la evaluación. También se asocian con la evaluación en contextos simulados que propone la evaluación auténtica. Ello se evidencia, por ejemplo, en el requerimiento del docente de que el estudiante demuestre en la evaluación que es capaz de aplicar un concepto, como se puede apreciar en la intervención de DE03 recogida más arriba y como han manifestado varios docentes. Resulta especialmente interesante que en cada docente conviva más de una finalidad de la evaluación pero que esta, en particular, que implica cierta cercanía con el enfoque por competencias, esté presente en todos los docentes entrevistados.

La finalidad que los docentes le atribuyen a la evaluación es uno de los elementos que nos permiten entender sus prácticas evaluativas. Sin embargo, resulta también indispensable conocer los métodos que utilizan para evaluar y cómo configuran la fórmula de calificación, elemento indispensable en un contexto en que la institución vincula la evaluación con la calificación y la acreditación.

Naturaleza de los instrumentos de evaluación y fórmulas de calificación

Los docentes deben elegir cada semestre el sistema de evaluación que usarán en su curso. Esto incluye los tipos de instrumento de evaluación que usarán y el peso que tendrá cada uno, lo que se conoce como la fórmula de calificación. Este es un requerimiento de la unidad académica, dado que la institución educativa exige que, al finalizar el curso, el alumno tenga asignada una nota que indicará si ha aprobado o no el curso en cuestión, con las implicancias que ello tiene para su objetivo de cumplir con el plan de estudios. En la elección de los métodos de evaluación y el diseño de la fórmula de calificación, los docentes deben respetar los parámetros establecidos por la unidad académica.

El reglamento de la unidad académica en la que se realizó el estudio dispone que la evaluación se lleva a cabo mediante la administración de un examen parcial, un examen final y al menos una prueba de evaluación continua. Los exámenes pueden tener cualquiera de las siguientes modalidades: examen escrito, examen oral o trabajo. Además, la unidad determina ciertos pesos para estas evaluaciones: el examen parcial debe valer entre 20% y 40% de la nota final del curso; el examen final, entre 40% y 50%; la nota de evaluación, entre 10% y 40%. Todos los docentes deben seguir estas disposiciones; no obstante, en la práctica, el decano puede admitir variaciones excepcionales, normalmente sobre la base de argumentos de orden pedagógico esgrimidos por el docente que hace el pedido. En efecto, la naturaleza de ciertos cursos determina sistemas de evaluación diferentes. Por otro lado,

todas las evaluaciones deben ser calificadas usando números enteros entre cero (0) y veinte (20), lo que dará como resultado una nota final del curso que el sistema informático calcula de manera automática a partir de la fórmula de calificación determinada por el docente y que también se manifiesta en una nota de cero (0) a veinte (20). Más allá de estas condiciones particulares, los docentes tienen libertad para elegir la forma de evaluar.

La tabla 5 muestra los tipos de instrumentos más usados por los docentes.

Tabla 5

Tipos de instrumentos de evaluación más usados

	Examen parcial	Examen final	Controles de lectura	Prácticas calificadas	Informe individual	Trabajo grupal	Ejercicios de clase grupales	Participación
DE01	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
DE02	✓	✓		✓		✓		
DE03	✓	✓	✓				✓	✓
DE04	✓	✓	✓			✓		
DE05	✓	✓	✓					✓
DE06	✓	✓	✓	✓	✓			✓
DE07	✓	✓		✓	✓	✓		

Las celdas sombreadas corresponden a docentes cuyos cursos tienen horas de prácticas dirigidas, además de las horas teóricas; en esos casos, el docente cuenta con el apoyo de jefes de práctica para el diseño de los instrumentos de evaluación que corresponden a las prácticas, y ellos se encargan íntegramente de la revisión y calificación de dichas evaluaciones.

La evaluación parcial y la evaluación final reúnen el mayor peso de la nota final de cada curso. Los docentes prefieren utilizar en estos casos la modalidad de examen escrito, en desmedro de los exámenes orales o los trabajos. La elección de este tipo de instrumento contrasta notoriamente con las limitaciones que los docentes le atribuyen así como con las virtudes que encuentran en los otros recursos mencionados: exámenes orales y trabajos. De hecho, estos últimos parecen tener más relación con la formación de competencias que la modalidad de examen escrito en el sentido de que, en un examen oral y en la elaboración de un trabajo, el estudiante debe integrar distintas habilidades, conocimientos, y recursos cognitivos y actitudinales. Además, en este tipo de instrumentos, resulta posible observar el proceso que conduce al estudiante a proponer un producto final, tarea mucho más difícil de

realizar en un examen escrito. Así lo evidencia, en relación a los exámenes orales, la siguiente intervención de uno de los docentes:

“(…) en algún momento hicimos la evaluación final oral… y pienso que ese es una mejor manera, aunque igual no es 100% porque igual siempre depende si el alumno está muy ansioso, si tiene ansiedad social, pobre, qué horrible, y es una o dos preguntas, entonces no tiene la chance, como si fueran siete preguntas o por ahí tres, cuatro… Pero sí se puede apreciar un poco el tema de proceso, que creo que una pregunta medianamente abierta o semi-abierta [en un examen escrito] no termina de evaluar.” (DE03)

En cuanto a los trabajos, como veremos más adelante, también se observa una valoración positiva por parte de los docentes, quienes justamente identifican como virtudes de esta modalidad de evaluación elementos relacionados con la formación de competencias.

Esta relación entre los exámenes orales y los trabajos, y la formación de competencias cobra mayor dimensión cuando la evaluación es en equipo, cosa que ocurre mucho, ya que, como veremos más adelante, algunos docentes también incorporan los trabajos grupales en sus cursos. En cuanto a los exámenes orales, si bien ninguno de los docentes participantes manifestó usarlos actualmente, sí se trata de una modalidad usada por algunos docentes de la unidad académica y, en algunos casos, la prueba implica la participación de varios estudiantes a la vez.

A partir de lo revisado, sorprende que los docentes prefieran los exámenes escritos frente a los orales o los trabajos como evaluaciones parciales y finales. Sobre la base de lo manifestado por los docentes entrevistados, los motivos parecen estar asociados a razones prácticas así como a las finalidades que atribuyen a la evaluación que están menos ligadas a la formación de competencias, las cuales han sido revisadas en los párrafos anteriores. Sin duda, se trata de un asunto que convendría estudiar con profundidad en futuras investigaciones.

En relación a los métodos de evaluación usados en los exámenes parciales y finales, e incluso en los controles de lectura y prácticas calificadas, podemos clasificar la información encontrada en tres, cuya recurrencia en los docentes participantes se puede observar en la tabla 6.

Siguiendo a Woolfolk, Ortiz y Macotela (1999b), los exámenes objetivos incluyen “las preguntas de opción múltiple, los ejercicios de apareamiento, las afirmaciones de verdadero o falso y los reactivos de completamiento y de respuesta corta” (p. 560). Los docentes participantes que manifestaron usar este tipo de métodos reportan usar preguntas de opción múltiple, afirmaciones de verdadero o falso, y reactivos de completamiento y de respuesta corta. De acuerdo con Woolfolk et al. (1999b), las preguntas objetivas se caracterizan por

no admitir más de una interpretación, es decir, por eliminar el carácter subjetivo que podría tener una pregunta abierta. Los docentes participantes, no obstante, no basan toda la prueba en preguntas objetivas, sino que lo combinan con preguntas de desarrollo breve. Los docentes aducen la necesidad de evaluar que el estudiante conoce los conceptos, y los define y los usa correctamente. Asimismo, consideran que este método les permite abarcar varios de los temas tratados en el curso.

“Con el tiempo he ido reduciendo el número de preguntas para desarrollar y he estado usando más esto de verdadero y falso, o a veces también para marcar. Entonces, nunca hago solamente para marcar. Me parece insultante en universidad usar eso. Entonces, incluye un poco de verdadero y falso, eh, pero, como siempre les digo, ¿no? si es falso, tienen que explicarme por qué, ¿no? Porque, si no, hay 50% de probabilidades de que acertaron por la pura chance, ¿no? Entonces, eh, y pongo también preguntas para desarrollar con, a veces, con subcomponentes.” (DE01)

Tabla 6

Métodos de evaluación en exámenes

	Preguntas objetivas	Preguntas de desarrollo breve	Preguntas de desarrollo tipo ensayo
DE01	✓	✓	
DE02		✓	
DE03	✓	✓	
DE04			✓
DE05			✓
DE06		✓	
DE07			✓

Las preguntas de desarrollo breve apuntan a que el estudiante desarrolle una idea puntual en un párrafo. Algunos docentes que usan este tipo de preguntas en sus exámenes esperan que el estudiante repita contenidos; otros, que aplique lo aprendido a casos específicos o situaciones nuevas. Aquellos que incorporan preguntas de desarrollo breve explican que evitan preguntas de desarrollo más extenso fundamentalmente por dos razones: la dificultad que suele conllevar la calificación de respuestas tipo ensayo, y la demanda de tiempo y esfuerzo que supone revisar y calificar exámenes de un número elevado de estudiantes. En esta unidad académica, la mayoría de secciones cuenta con 65 estudiantes y, debido a las exigencias del calendario académico, los plazos para que los profesores revisen y califiquen los exámenes, en especial de los exámenes finales, son reducidos.

“El examen parcial es una cosa que ha evolucionado mucho... Yo dicto desde el 2015, ya son casi cuatro años, y cuando yo entré la pregunta de análisis era una sola, y era como que venía el caso y la pregunta era así, un paraguas (...) y eran 30 líneas para que el alumno conteste. Era una tortura corregir una pregunta así, era una tortura porque cada alumno disparaba por muchos lados, cada uno tenía su manera de organizar su respuesta... (...) Pero era una respuesta muy amplia, casi como un pequeño ensayo, y era muy difícil de corregir, muy cansador. Entonces lo que hemos hecho en el proceso es colocar más casos, no solo uno grande, sino más casos específicos, y guiar la respuesta con preguntas. Partir la pregunta en varias preguntas, de esa manera va mejor... Ha sido más fácil de corregir y más fácil para los alumnos. No sé si eso ha implicado que el nivel baje, no sé. Yo creo que es simplemente explicitar las cosas que ellos tienen que analizar.” (DE02)

Las preguntas de desarrollo tipo ensayo se ajustan a lo que Woolfolk et al. (1999b) llaman exámenes de ensayo, y buscan que el estudiante integre y organice la información del curso. Los docentes entrevistados afirman solicitar normalmente dos preguntas de desarrollo tipo ensayo en los exámenes. En este caso también, algunos docentes esperan que el estudiante repita contenidos; otros, que aplique lo aprendido a casos específicos o situaciones nuevas. Estos dos requerimientos tan opuestos evidencian una diferencia entre lo que supondría una evaluación netamente tradicional, que prioriza lo memorístico, y una evaluación más auténtica, que valora cómo el alumno se enfrenta a una situación nueva con las competencias que va desarrollando en el curso. En las siguientes dos intervenciones puede observarse este contraste: la primera muestra que el docente espera que el alumno repita contenidos que el docente ha destacado como importantes, mientras que la segunda se relaciona más con la evaluación de competencias.

“...antes del examen, yo les digo lo que es importante, porque eso es lo que espero que pongan, como que ya no tienen o tienen menos excusas para no ponerlo, porque ya les estoy diciendo... O sea, les hago, por ejemplo, una lista de diez temas o los que fuesen, y de ahí, de cada uno de esos temas, vienen las preguntas... Entonces, tengo más argumentos para yo calificar lo que yo considero que es lo importante. (...) Por eso que les digo, “fíjense, esto es importante; en este tema estas son las cosas importantes; en este tema, estas son las cosas importantes”, para que, si viene la pregunta, yo espero, pues, que me contesten las cosas importantes.” (DE05)

“Tanto en el parcial y en el final, (...) lo que les pido es que los estudiantes desarrollen un análisis del caso. Entonces lo que se busca es una conexión entre un planteamiento abstracto (...) y un caso concreto. Mayormente son casos de la realidad nacional (...) y, entonces, lo que ellos tienen hacer es utilizar estas herramientas (...) teóricas para comprender el caso, en fin, plantear soluciones, o sea primero diagnosticar lo hay ahí, lo que está pasando ahí y plantear soluciones. Entonces, lo que se busca en ese sentido, no es que paporreen a los autores ni que traten un caso que los autores han tratado sino un caso distinto.” (DE07)

En el caso de los controles de lectura y las prácticas calificadas, los profesores afirman usar métodos de evaluación similares a los de los exámenes, aunque, en estos casos, suele evaluarse el aprendizaje relacionado a una menor cantidad de contenidos o,

en especial en el caso de los controles de lectura, específicamente al contenido de algún texto en particular.

Por otro lado, la mayoría de los docentes incluye entre sus herramientas de evaluación alguna cuyo desarrollo se produce fuera del aula. Entre ellos, se encuentran principalmente los informes o reportes individuales, y los trabajos grupales. Los primeros son básicamente descriptivos sobre algún fenómeno en particular, indicado por el docente, aunque también se ha encontrado alguna propuesta innovadora, como la redacción de un ensayo narrativo de reflexión sobre la propia identidad del estudiante a partir de las herramientas teóricas que el curso proporciona. Por su parte, los trabajos grupales, de corte más bien monográfico o de investigación en el sentido de que suponen la revisión bibliográfica o cierto trabajo de campo, son valorados especialmente por los docentes: todos los que usan esta herramienta manifiestan que supone un espacio de desarrollo del aprendizaje para el estudiante, más allá de permitir también la evaluación. Lo reconocen, además, como la herramienta de evaluación que más beneficios reporta para el estudiante dado que aporta en su proceso de aprendizaje. Los siguientes dos comentarios evidencian esta valoración:

“Yo diría que las evaluaciones más adecuadas son los trabajos donde la gente tiene tiempo para juntarse, para pensar, donde hay una guía y es todo un proceso. Los exámenes son necesarios porque es parte del sistema de evaluación, así está organizado el curso... Pero yo diría que hasta podríamos prescindir de ese tipo de evaluaciones. (...) Y la experiencia es más bonita, te juntas con la persona con la que estás trabajando, consultas al profesor, es un proceso... En cambio en el examen ahí te viene el dato, hay que mirarlo, ahí tienes que responder, hay un espacio limitado, en un tiempo limitado... Y eso puede ser mucha presión y muchas veces la respuesta puede no reflejar lo que el alumno sabe... que, si estuviera más tranquilo, respondería de otra manera.” (DE02)

“Después te diría que está lo de los trabajos grupales, que es algo más o menos nuevo. Yo hace dos años lo estoy implementando, y creo que funciona muy bien... En el sentido de que me permite incluir temas que fortalecen los temas del curso... o que incluso no entran en el curso pero que son de interés para la finalidad del curso y que los llevan a los estudiantes a, de alguna manera, tomarlo del curso, buscar más cosas, tener experiencias directas con la realidad, y poder tener un juicio crítico. (...) Varios estudiantes me han terminado agradeciendo al final: “Mira este curso me gustó, particularmente por el trabajo grupal. Me ha abierto los ojos a varias cosas”. Entonces, es un mecanismo...” (DE04)

En ese sentido, los trabajos grupales parecen ser un espacio en el que, más de manera implícita que explícita, los docentes identifican la evaluación como un recurso para el aprendizaje por parte del estudiante, algo distinto de lo que ellos mismos han declarado cuando, de manera más directa, se les ha preguntado qué entienden por evaluación, por su finalidad o también en relación a cómo caracterizan sus otros métodos para evaluar. Así, los trabajos parecen adecuarse mejor al enfoque por competencias que los exámenes escritos dado que constituyen un recurso para el aprendizaje, finalidad que los docentes no

señalaron en su momento de manera expresa pero que aparece en las entrevistas en ciertos momentos. Asimismo, cumple más con las características de la evaluación auténtica ya que enfrenta al estudiante a una situación más real, en comparación con los exámenes escritos que, dadas las limitaciones de tiempo y espacio, entre otros, presentan un escenario poco cercano a la realidad.

No obstante, pese a que los docentes valoran positivamente los trabajos, pareciera persistir una percepción de que su rol es más de formación que de evaluación. Aunque en el enfoque de educación por competencias esto no supone un desencuentro, sí parece serlo para los docentes, quienes utilizan los trabajos, como hemos visto, como complemento del recurso principal de evaluación, que es el examen escrito, y no en reemplazo de él. Además, detrás de ello parece estar la idea de que la función “evaluativa” del trabajo grupal, la cual parece asociarse exclusivamente con la calificación, está separada de su valor formativo. Así se evidencia en el siguiente comentario:

“Más que para la evaluación, [incorporé los trabajos] para generar en ellos [los estudiantes] la capacidad de confrontarse con la realidad, dialogar entre ellos. (...) Porque a nivel evaluativo lo que yo hago es leer lo que probablemente el que mejor escribe en el grupo redacta. Pero sé que detrás hay discusión y todo eso.” (DE04)

Cabe destacar que ninguno de los docentes entrevistados manifiesta evaluar con trabajos monográficos o de investigación individuales: este recurso siempre es grupal. Sería útil investigar en torno de los motivos de esta elección. Sin embargo, es probable que una de las razones por las que los docentes no optan por trabajos individuales esté relacionada con la gran cantidad de estudiantes que tienen a su cargo, factor que, como veremos más adelante, parece influir claramente en las prácticas evaluativas de los docentes.

En relación a los ejercicios de clase grupales, los docentes que usan este recurso coinciden en valorarlo también como un espacio de aprendizaje, de manera similar a lo que ocurre con los trabajos grupales, aunque en un grado menor.

Finalmente, la mayoría de docentes destaca la participación como elemento que favorece las sesiones de clase, pero solo tres asocian las intervenciones orales en clase con una nota del curso. En esos casos, los docentes afirman considerar tanto la pertinencia como la recurrencia de las preguntas o comentarios como criterios para determinar la calificación.

Con respecto a los criterios para decidir los pesos de las evaluaciones en la fórmula de calificación, los docentes participantes aluden principalmente a dos. El primer criterio, que es también el más recurrente, es el de la correspondencia que debe haber con las condiciones que impone la unidad a ese respecto:

“En cuanto a parcial y final, tengo que regirme por lo que dice la Facultad.” (DE01)

“Creo que el peso del parcial y del final ya viene de arriba... Creo que los profesores, ni la coordinadora lo decide.” (DE02)

El segundo criterio comprende una ponderación de la demanda cognitiva, el esfuerzo y el tiempo que supone para el estudiante llevar a cabo la evaluación en cuestión. Esto parece responder a usar el peso de la evaluación como un atractivo para el estudiante, es decir, un elemento que lo motive a desarrollar con esmero y aplicación la evaluación:

“Por la cantidad de tiempo que les demanda a ellos prepararse para la evaluación, y por el nivel de dificultad que tiene su resolución, por ahí voy viendo los pesos... Control de lectura por qué hago, porque quiero asegurarme que vayan leyendo a tiempo. Entonces trato de que el peso sea un incentivo, que no sea algo que ellos dejen de lado, pero tampoco muy alto para que no se sientan angustiados solamente por algo donde solamente voy a comprobar que ellos han leído. Entonces lo que tendido a hacer es darle un poquito más de peso a los trabajos grupales, y a hacerlos más demandantes... y también los motiva.” (DE04)

“Este semestre, por ejemplo, le hemos dado 35% porque incluía un montón de actividades donde los chicos tienen que trabajar más y yo sé que ellos hacen sus cálculos, ¿no? Dicen, bueno, solamente vale 2%, así para qué me voy a esforzar, ¿no? Entonces, tratamos de buscar una especie que, que la actividad, el nivel de trabajo sea reflejado también en el porcentaje. Porque, si no, no lo hacen. Si tú dices, bueno, esto vale, ¿no? 10% del 20%, entonces ah no es nada, ¿no?” (DE01)

Como se ha observado, la naturaleza de los instrumentos de evaluación elegidos por los docentes muestra correspondencias con las finalidades que estos le atribuyen a la evaluación y, en algunos casos, muestra cierta relación con la formación de competencias, especialmente con el uso de ciertos instrumentos. En los más predominantes, sin embargo, se evidencia una tendencia más hacia la evaluación tradicional. Esto deriva tanto de la manera como los docentes conciben la evaluación como de las regulaciones administrativas de la unidad académica que son conscientes que deben cumplir. En el marco de la educación por competencias, hay otros elementos relevantes relacionados con la evaluación, como la información que deben conocer los estudiantes sobre ella a fin de poder gestionar su propio aprendizaje, como se verá en el siguiente apartado.

Información para los estudiantes sobre la evaluación

Adicionalmente a las fases del proceso de evaluación descritas en el marco de referencia, pueden considerarse también dos acciones relacionadas con la comunicación entre los docentes evaluadores y los estudiantes. El primero es el momento en que el docente informa al estudiante sobre las características de la evaluación. Esto suele llevarse a cabo al inicio de un curso, cuando el docente presenta el programa del curso a los estudiantes, pero también ocurre antes de la aplicación de las pruebas. El segundo consiste en la información que brinda el docente a los estudiantes luego de la prueba. En un enfoque

de educación por competencias, estas acciones resultan cruciales, ya que brindan al estudiante información para prepararse de acuerdo a lo esperado y regular sus recursos de manera autónoma para gestionar su propio aprendizaje.

Los docentes entrevistados coinciden en la importancia de que los estudiantes cuenten con información acerca de la evaluación antes de enfrentarse a ella. Esto se traduce, según reportaron, en que, antes de cada evaluación, explican a los estudiantes las características de la prueba. La explicación suele ser oral, en clase, salvo en el caso de los trabajos e informes, en que suelen brindar la información también de manera escrita. La información proporcionada gira en torno a tres aspectos fundamentalmente. El primero de ellos es la estructura de la prueba, como se puede ver en el comentario siguiente:

“...el día anterior a la evaluación, hay preguntas, los mismos chicos hacen que yo hable. Si no lo preguntaran lo diría, pero ellos mismos son los que piden: “cuéntanos un poquito”. Entonces lo que les digo es “chicos, van a haber preguntas abiertas, corto sintético y preguntas también cerradas. Entrará tal tema o entrará tal lectura”. O sea cosas estructurales. Nunca les digo qué es lo que va a entrar, pero sí les doy bastante estructura de la evaluación. Creo que eso los tranquiliza un montón.” (DE03)

El segundo aspecto que destaca consiste en las estrategias que el docente recomienda a los estudiantes para rendir con éxito la prueba:

“Cuando se acerca cada evaluación, yo soy más preciso. Les voy explicando, por ejemplo, en el control de lectura, cómo es que yo evaluo el tema. Les digo que no es memorístico, les digo que ellos tienen que tratar de extraer la idea central de cada autor y preguntarse por qué el autor escribió lo que escribió y, una vez que ellos sepan cuál es la idea central, con eso pueden enlazar los datos que el autor da, con esa idea central”. (DE04)

Finalmente, algunos docentes prefieren enfatizar en los contenidos que comprenderá la evaluación:

“Yo siempre, la última media hora o 15 minutos... dependiendo, para el final un poco más, pero para los controles un poco menos... dedico, entre media hora y 15 minutos, en hacer un repaso y en insistirles en los puntos que me parecen importantes y que tienen que incidir en eso, para que se concentren en las cosas importantes... básicamente eso, un repaso global de lo que va a abarcar esa prueba, y qué cosa es lo importante, lo que tienen que priorizar... o sea, no es que termino un tema y ya: “mañana es el examen”, no... yo les hago de guía de lo que espero, de lo que quiero que enfatizen.” (DE05)

Asimismo, en todos los casos, los docentes participantes consideraron importante brindar información a los estudiantes después de rendida y calificada la prueba. Aunque destacaron que la retroalimentación individual para cada estudiante con anotaciones en las pruebas mismas era importante, reconocieron que esta actividad la hacían más que nada de manera oral y grupal, en clase. El motivo que adujeron era fundamentalmente la gran cantidad de estudiantes con que cuenta cada sección. La duración y el tenor de esa

retroalimentación oral es variable, aunque en la mayoría de los casos en énfasis está en explicar los errores que han cometido los estudiantes.

“Bueno, les digo, en general, un poco el resultado de los exámenes, las dificultades que se han presentado en general... En el aula, y, además, los exámenes van con anotaciones... bueno, buscando que ellos trabajen sobre esto para el final.” (DE07)

Sin embargo, algunos docentes consideran que la retroalimentación que brindan no es aprovechada por los estudiantes, debido en algunos casos a cierta inmadurez cognitiva propia de su edad y en otros a la excesiva importancia que le dan a la nota en desmedro del aprendizaje que pudieran obtener a partir de una reflexión guiada sobre la evaluación rendida. Por ejemplo, uno de los docentes, consultado por si le parece que resulta útil la retroalimentación que dice brindar, responde lo siguiente:

“No estoy seguro. Es decir, yo creo que al final los chicos lo que les interesa es pasé o no pasé.” (DE01)

Por otro lado, el reglamento de la unidad dispone que todas las evaluaciones parciales y continuas deben ser devueltas a los alumnos en aula, lo cual propicia un espacio para la retroalimentación. Sin embargo, cabe destacar que no es posible que el docente brinde retroalimentación en aula en el caso del examen final, que, en la gran mayoría de los casos, es la evaluación con mayor peso. Esto se debe a que no hay sesiones de clase después de los exámenes finales y los estudiantes recogen sus pruebas en las oficinas de la unidad.

“Un tema importante es cuál es quizá un error común, qué cosa han malinterpretado y no me han entendido... Bueno, desgraciadamente después del examen final ya no hay opción de hacer eso, que sería muy bueno porque es el examen que finalmente tiene más peso, pero claro... en los otros que el curso sigue, sí enfatizar cuál han sido errores que me han llamado la atención...” (DE05)

Esta condición bastante común en la educación universitaria resulta sumamente perjudicial para una formación por competencias, ya que elimina toda posibilidad de que la última evaluación del curso, que, además, por los parámetros normativos de la unidad debe ser la de mayor peso, tenga algún carácter formativo. Así, la evaluación más “importante” en términos de nota y de aspectos que se evalúan termina teniendo una finalidad puramente sumativa. El discurso, tanto para los docentes como para los estudiantes, parece ser contradictorio entre este tipo de disposiciones y el enfoque educativo que se propone implementar.

Como se ha podido ver, los docentes participantes destacan la importancia de que los estudiantes reciban información antes y después de las evaluaciones, lo cual se vincula con una formación por competencias. No obstante, estas acciones no son aprovechadas en todo su potencial, debido a que no están pautadas de manera consciente como parte de

una actividad que busque desarrollar competencias, a que los estudiantes no siempre las valoran y a que ciertas condiciones administrativas pueden limitarlas. Otros factores que influyen en las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes se verán en la siguiente sección.

Factores que influyen en la aplicación de las prácticas evaluativas

En el proceso de evaluación, no solo están involucrados el docente y el estudiante. Existen diversos factores que puede de alguna manera intervenir, y facilitar o afectar la tarea. Los docentes participantes del estudio reportaron de manera más incisiva y recurrente cinco elementos que influyen, positiva o negativamente, en sus prácticas evaluativas.

El factor más mencionado es la cantidad de estudiantes. Como se ha indicado anteriormente, el número de alumnos por sección es 65, aunque en ocasiones puede ser mayor o menor. Los docentes manifiestan que esa cantidad de estudiantes condiciona la manera como se llevan a cabo las actividades de aprendizaje y condiciona las prácticas evaluativas.

“La gran limitación es la cantidad de estudiantes. (...) hay varios que simplemente no tienes cómo seguirlos porque no tienes la capacidad de ver a 66 a la vez. Además, no todos participan y tienes además las evaluaciones, que también es algo escrito... Pero tampoco hay espacio para que te sientes con las personas y hablen sobre su evaluación. Tampoco hay una retroalimentación más allá de lo escrito, y, como son tantas, la retroalimentación escrita es muy pequeña... O sea, si uno corrige un examen al detalle, se demora el doble o el triple de lo que se demora ahora. Por 66, esos son varias horas más de trabajo. Entonces, el tema del número es el principal factor para que la evaluación no sea la más adecuada.”
(DE04)

La cantidad de estudiantes parece determinar el método de evaluación que se usa y la calidad de retroalimentación, así como la capacidad del docente de hacer un seguimiento más cercano al estudiante.

Un segundo factor, también bastante recurrente, es la situación de estrés que supone para los estudiantes rendir evaluaciones escritas, en especial, los exámenes parciales y finales, debido al alto peso que tienen en relación con la nota final del curso. Asimismo, los docentes consideran que los parámetros de tiempo y espacio determinan una situación que distorsiona el recojo de información.

“Yo realmente creo que estas evaluaciones de 1 hora y 50 minutos que son el parcial y el final resultan muy estresantes para los alumnos, porque son preguntas que tienes que sentarte a pensar. (...) Mi respuesta ahí de 10 líneas, todo lo que digo tiene que entrar ahí.”
(DE02)

Como se ha mencionado anteriormente, esto configura una práctica evaluativa que se enmarca en un enfoque tradicional, ya que enfrenta al estudiante a situaciones alejadas

de la realidad en condiciones también alejadas de la realidad. Cabe destacar que, pese a que ese tipo de evaluaciones es el más usado, los docentes se muestran críticos con él.

Un tercer factor destacado por los docentes se refiere al rol que cumple la parte administrativa de la unidad académica. Destacan, por un lado, lo útil que resulta que existan normas y procedimientos claros en relación a la evaluación, y que jefes de prácticas y correctores apoyen al docente con la revisión y la calificación de las pruebas escritas. Sin embargo, advierten, por otro lado, cierta rigidez. Así, la libertad de cátedra que perciben y valoran los docentes en relación al diseño del contenido de sus cursos contrasta con la rigidez de los parámetros que la unidad académica impone en relación al proceso de evaluación. Los docentes se refirieron principalmente a los tipos de evaluaciones, a los pesos de las evaluaciones, a los plazos de entrega de pruebas para reproducir y administrar, y a los plazos para la calificación de exámenes.

Finalmente, un cuarto factor que identifican los docentes que influye en los procesos de evaluación es la lógica de la nota que está tan presente tanto en la universidad como sistema educativo como en los estudiantes. Los docentes coinciden con que esto afecta el proceso de aprendizaje.

“El problema es cuando la nota se convierte en más importante que el aprendizaje, que es lamentablemente lo que ocurre (...). No interesa lo que aprendiste; interesa la nota que obtuviste. Entonces, toda es una estrategia solamente para la nota y por eso te digo que distorsiona todo el proceso educativo.” (DE07)

Los docentes identifican ciertos factores que intervienen en las prácticas evaluativas que imparten en sus cursos y que suponen elementos que deben ser revisados si se quiere implementar eficientemente una formación por competencias. En esa línea, en la siguiente sección, se revisará la coherencia entre las prácticas evaluativas y el enfoque por competencias.

Relación entre las prácticas evaluativas y el enfoque de educación por competencias

En un contexto en el que existe un proyecto institucional para implementar el enfoque de educación por competencias, resulta relevante identificar en qué medida los docentes conocen ese modelo y lo ponen en práctica en el proceso de aprendizaje, en particular en relación con la evaluación. Tres de los siete docentes participantes manifestaron no tener conocimiento sobre el enfoque por competencias. Los restantes explicaron que no diseñan sus cursos sobre la base del enfoque, pero que conocerlo parcialmente sí les permite incorporar, al menos de manera intuitiva, cierta lógica de desarrollo de competencias, que consideran positiva para el proceso de aprendizaje. No obstante, las prácticas evaluativas parecen ser un aspecto de dicho proceso que aún se mantiene alejado de ese enfoque.

Algunos docentes tienen presentes ciertas competencias genéricas de la universidad, y son conscientes de que buscan desarrollarlas en sus cursos y de que, de alguna manera, las evalúan, pero reconocen que esto se produce de manera bastante intuitiva. Solo uno de los docentes manifestó haber recibido una pequeña capacitación sobre el enfoque de educación por competencias como docente de esa unidad académica, pero como parte de otro curso en el que se estaba promoviendo la incorporación del enfoque. Otro docente manifestó haber recibido también una capacitación al respecto pero en otra unidad académica. Por su parte, los otros dos indicaron que conocen del tema por trabajos ajenos a su práctica docente en la universidad: por dedicarse a la investigación en temas de educación, en un caso; por haber trabajado para el Estado en el sector educativo, en el otro. En definitiva, no se encontró ningún caso en que el docente hubiera recibido algún tipo de capacitación por parte de la unidad académica con la finalidad de que incorpore el enfoque por competencias en su curso.



Propuestas

A partir del diagnóstico realizado sobre la base de la información recogida, se presentarán a continuación algunas recomendaciones para la gestión educativa, que apuntan a mejorar los aspectos relacionados con las prácticas evaluativas.

En primer lugar, sería conveniente repensar el sistema de evaluación de la unidad académica, a fin de que los parámetros a los que deben ceñirse los docentes al planificar sus prácticas evaluativas les ofrezcan una serie de posibilidades, más que un conjunto de restricciones. Como se ha visto, los resultados muestran que algunas de ellas limitan la implementación del enfoque por competencias. Convendría tomar en cuenta qué prácticas evaluativas se usan realmente en las aulas y cuáles son las más valoradas por los docentes, en especial aquellas que parecen contribuir con el proceso de aprendizaje y no solo sirven como instrumento de medición. El objetivo sería que los docentes tengan más flexibilidad para diseñar su propio sistema, lo cual implicaría, por ejemplo, disponer de más libertad para elegir métodos de evaluación o para determinar los pesos de las evaluaciones. Asimismo, la unidad académica debería generar condiciones para promover el uso de métodos de evaluación valorados por los docentes, como los trabajos grupales, o incluso los ensayos o trabajos individuales, que, si bien no están incluidos en las prácticas evaluativas habituales, parecen ser altamente valorados; en relación con estos últimos, convendría explorar las razones por las que no suelen usarse.

En segundo lugar, se recomienda que la unidad académica refuerce la formación profesional de los docentes en el aspecto pedagógico, especialmente en lo que se refiere a evaluación, de manera que complemente el dominio de la disciplina que enseñan. Los resultados muestran que, respecto a este tema, aún se está muy lejos de la evaluación auténtica y, en ese sentido también, todo intento de guiar el proceso de formación hacia un enfoque por competencias puede verse truncado si se sigue concibiendo la evaluación con una tendencia tan tradicional. En ese sentido, la formación educativa se vería significativamente favorecida si los docentes manejaran ciertas herramientas para evaluar de manera más comprensiva. No obstante, es fundamental que cualquier capacitación de esa naturaleza esté adaptada a la realidad educativa de la unidad académica, considerando sus características particulares, por ejemplo, la diversidad en la naturaleza de los cursos, por tratarse de una unidad de estudios generales, o la gran cantidad de estudiantes por sección. Solo de ese modo, los docentes podrán realmente aplicar lo aprendido. En esa misma línea, la unidad debería generar espacios de reflexión para docentes sobre las prácticas evaluativas y sobre las prácticas docentes en general. Sin duda, varias de las prácticas evaluativas que usan los docentes funcionan muy bien para la formación de

competencias, en especial aquellas que escapan de la norma de la prueba escrita tradicional y proponen alternativas innovadoras. Es importante aprovechar lo que los docentes conocen, capitalizar ese recurso y compartirlo. A este respecto, cabe señalar que los docentes participantes del estudio se mostraron muy interesados en reflexionar en torno a la evaluación del aprendizaje, pero también reconocieron no hacerlo habitualmente.

En tercer lugar, en la medida en que se trata de un proyecto institucional, la unidad académica debería capacitar a los docentes en el enfoque de educación por competencias. En este aspecto, resulta importantísima la orientación institucional, de manera que los docentes, en primera instancia, cuenten con información respecto del proyecto y, en definitiva, se involucren y se comprometan con él.

Finalmente, se recomienda seguir explorando en relación a las prácticas docentes. Se sugiere ampliar el estudio a docentes de más cursos para encontrar las particularidades de cada disciplina o área de conocimiento en que está organizado el plan de estudios. Dada la enorme diversidad de docentes que enseñan en la unidad académica en cuestión, resulta fundamental un estudio más profundo y detallado. Concretamente, una investigación de esa naturaleza permitiría planificar las capacitaciones y los espacios de reflexión propuestos de una manera eficiente, y, en ese sentido, debería ser la primera medida que se adopte. Asimismo, luego de las capacitaciones, debería realizarse otro estudio que mida su impacto. Por otro lado, este tipo de investigaciones debería incluir la indagación respecto de cómo los estudiantes perciben la evaluación del aprendizaje. Toda medida de gestión educativa respecto a evaluación en la universidad tendría que considerar las percepciones de los estudiantes dado que son ellos los principales agentes de su aprendizaje.

Conclusiones

- La evaluación del aprendizaje presenta características propias de un enfoque tradicional, más que de un enfoque de evaluación auténtica.
- La evaluación es vista como un recurso desligado del proceso de aprendizaje.
- La evaluación del aprendizaje se lleva a cabo usando principalmente métodos tradicionales, que no se corresponden con el tipo de educación que la universidad promueve.
- Los métodos de evaluación del aprendizaje usados son múltiples y variados.
- Los docentes consideran que la información que brindan las evaluaciones les sirve fundamentalmente a ellos como conductores del proceso de aprendizaje, más que a los estudiantes mismos.
- Los trabajos grupales son los instrumentos de evaluación que los docentes consideran que más contribuyen con el aprendizaje.
- Los docentes identifican limitaciones en las pruebas escritas en lo que respecta al recojo de la información.
- Los cursos no están diseñados desde un enfoque de educación por competencias, de modo que la evaluación del aprendizaje tampoco lo está.
- En algunos cursos, los docentes incorporan, de manera intuitiva, cierta lógica del desarrollo de competencias. No obstante, también mantienen prácticas evaluativas coherentes con un enfoque más tradicional por objetivos, y contradictorio con el de competencias.
- Los docentes no han recibido por parte de la unidad académica capacitación en torno al enfoque de educación por competencias.
- La unidad académica debe iniciar un proceso de revisión de su sistema de evaluación que debe partir de un estudio profundo de las prácticas evaluativas, con una muestra bastante representativa de la diversidad de docentes y de estudiantes, que supere las limitaciones de la presente investigación. Dicho proceso debe conducir a la revisión del reglamento interno de evaluaciones y a la implementación de espacios para docentes de capacitación y reflexión sobre prácticas evaluativas en un enfoque de evaluación por competencias en la universidad.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, N° 45, 1 Semestre 2005, 11-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3333/333329100002/>
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-233). Madrid: Ediciones Morata.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2009). Sentido actual de la evaluación en la educación. En *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias* (pp. 1-55). Madrid: Prentice Hall.
- Coloma, C. (1999). La evaluación como reflexión y aprendizaje. *Educación*, 8(15), 61-72. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5235/5229>
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y Educadores*, 13(2), 219-238. Recuperado de <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=55603885&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Cumpa, V. (2015). La evaluación del aprendizaje por competencias en la educación superior. En *Evaluación del aprendizaje en la educación superior* (pp. 13-76). Lima: San Marcos.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). Constructivismo y evaluación educativa. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (pp. 305-373). México, D.F: McGraw Hill.
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-34. Recuperado de <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=79782032&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Ferreira, A. (2012). Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario. (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4425/FERREYRA_DIAZ_ANA_CREENCIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gonzales, C. (2017). Planificación de la evaluación del aprendizaje en los cursos generales de una facultad de educación de una universidad privada de Lima (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7810>

- Ley N° 30220. (2014) Ley Universitaria. Congreso de la República del Perú. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- Moreno, M. T. (2017) Una discusión sobre la pertinencia de los enfoques por competencias en los espacios de formación general en la universidad. En P. Quintanilla & A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales* (pp. 31-49). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Moreno, M. T. & Cobo, G. (2015). Gestión curricular por competencias y docencia universitaria. *En Blanco y Negro*, Vol. 6, N° 1. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13728/14352>
- Quintanilla, P. (2017) Los estudios generales en los primeros años de la educación universitaria. En P. Quintanilla & A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales* (pp. 13-29). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Santos Guerra, M. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la escuela*, N° 30. 5-13.
- Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En J. B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 25-56). Madrid: Síntesis.
- Valle, A. & Demarini, F. (2017) Competencias genéricas en los Estudios Generales Letras. En P. Quintanilla & A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales* (pp. 31-49). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Woolfolk, A., Ortiz, M. E. & Macotela, G. (1999a). Pruebas estandarizadas. En *Psicología educativa* (pp. 518-553). México: Prentice Hall.
- Woolfolk, A., Ortiz, M. E. & Macotela, G. (1999b). Evaluación y calificación en el salón de clases. En *Psicología educativa* (pp. 554-591). México: Prentice Hall.
- Zabalza, M. A. (2003). La enseñanza universitaria. En *Competencias docentes del profesorado universitario calidad y desarrollo profesional* (pp. 63-167). Madrid: Ediciones Narcea.

Apéndice A: Cuestionario

El cuestionario que sigue a continuación forma parte de un estudio conducido por Ursula Chirinos Bravo (19952844), estudiante del 4° ciclo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Universitat de Barcelona. Se enmarca dentro de la tesis de grado de Maestría en Política y Gestión Universitaria, y cuenta con la asesoría y supervisión de la profesora Ana Cecilia Ferreyra Díaz.

La meta de este estudio es conocer las prácticas evaluativas del aprendizaje que se aplican en los cursos de una unidad académica de estudios generales de una universidad limeña a fin de proponer recomendaciones que contribuyan con el sistema de evaluación en la unidad.

De manera específica, este cuestionario busca obtener algunos datos sobre su curso y su experiencia docente. La información recogida será confidencial y anónima, y no se utilizará para ningún otro propósito fuera del alcance de esta investigación.

Responder el cuestionario le tomará no más de 15 minutos. Agradecemos mucho su participación.

Preguntas:

1. Dirección de correo electrónico
2. ¿Cuál es su edad?
3. ¿Cuál es su sexo?
 - Masculino
 - Femenino
 - Prefiero no precisar.
4. ¿Cuál es su profesión?
5. ¿Cuál es su grado académico?
 - Bachiller
 - Bachiller con licenciatura
 - Magíster
 - Doctor
6. En la PUCP, ¿es usted docente con dedicación de tiempo parcial por asignatura (TPA) o docente de tiempo completo (TC)?
 - TPA
 - TC
7. ¿Ha tenido alguna formación en docencia? Por favor, descríbala.
8. ¿Ha recibido alguna capacitación acerca del enfoque por competencias por parte de la universidad? ¿Cuándo? Por favor, descríbala.
9. ¿Desde qué año enseña en Estudios Generales Letras como docente?
10. ¿Desde qué año enseña el curso por el que ha sido convocado a este estudio?

Apéndice B: Guía de entrevista semiestructurada

Introducción

0. Consigna de presentación
1. ¿Podría describirme brevemente de qué trata el curso que tiene a su cargo?
2. ¿De qué manera su curso contribuye con la formación de los estudiantes de la unidad?

Transición:

Entonces este curso trata de... Específicamente me gustaría saber cómo es el proceso de evaluación en este curso.

Desarrollo

3. ¿Cómo evalúa a los estudiantes en su curso?
4. ¿Cómo decide de qué manera evaluar en su curso? ¿Por qué ha elegido esa manera de evaluar?
5. ¿Qué aspecto de su desempeño deben poner en práctica los estudiantes al momento de rendir las evaluaciones? ¿Qué espera observar que hagan en la evaluación?
6. Una vez que ha aplicado la evaluación, ¿obtiene información respecto de lo que buscaba observar en sus alumnos? ¿Por qué?
7. ¿Qué beneficios cree que trae la evaluación para los estudiantes? ¿Y para el docente?
8. ¿Cómo decide el peso de cada evaluación en la fórmula de calificación?
9. ¿Qué información sobre la evaluación brinda a los estudiantes antes de evaluarlos? ¿Cómo transmite esa información?
10. ¿Qué información sobre la evaluación brinda a los estudiantes luego de evaluarlos? ¿Cómo transmite esa información?
11. ¿Cómo decide la manera de calificar las evaluaciones de sus estudiantes? Detalle la manera de calificar.
12. ¿Ha necesitado hacer modificaciones en su curso con el semestre académico ya avanzado? Si lo ha necesitado, ¿de qué tipo de modificaciones se trata? ¿Por qué lo ha creído necesario?
13. ¿Qué características de la unidad en la que enseña facilitan el proceso de evaluación?
14. ¿Qué habilidades tuyas como docente lo ayudan a evaluar mejor?
15. ¿Qué cambios en su contexto actual de enseñanza en general lo ayudarían a llevar a cabo la evaluación con éxito?

Cierre

16. ¿Por qué es importante evaluar? En su curso en particular, ¿por qué le resulta importante evaluar a sus estudiantes?
17. ¿Qué sabe acerca del enfoque por competencias?
18. ¿Ha recibido alguna capacitación sobre el enfoque por competencias? ¿Cree que esto influye en la forma como evalúa en su curso? ¿De qué manera?
19. ¿Hay algo más que le gustaría agregar?

Apéndice C: Consentimiento informado

La presente investigación es conducida por Ursula Chirinos Bravo (19952844), estudiante del 4° ciclo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Universitat de Barcelona.

Este estudio forma parte de la tesis de grado de Maestría en Política y Gestión Universitaria, y cuenta con la asesoría y supervisión de la profesora Ana Cecilia Ferreyra Díaz. La meta de este estudio es conocer las prácticas evaluativas del aprendizaje que se aplican en los cursos de una unidad académica de estudios generales a fin de proponer recomendaciones que contribuyan con el sistema de evaluación en la unidad.

Si usted acepta participar, se le solicitará lo siguiente:

Responder, de manera anónima y privada, un cuestionario en línea sobre datos de su curso y su experiencia docente. Se trata de un cuestionario breve que no le tomará más de 5 minutos. Deberá contestarlo antes de la entrevista.

- Brindar autorización para que la responsable del estudio revise, antes de la entrevista, el sílabo del curso por el que será entrevistado. Esta revisión tiene como objetivo conocer el sistema de evaluación que usa a fin de plantear la entrevista de manera consistente.
- Conceder una entrevista de no más de cuarenta minutos de duración en la que responderá algunas preguntas sobre sus prácticas evaluativas

Asimismo, es importante señalar que:

- La información recogida será confidencial y anónima: a cada participante se le asignará un código al ingresar la información a la base de datos, que será conocido solo por la responsable del estudio y que no tendrá ninguna relación con la identidad del participante.
- La información recogida no se utilizará para ningún otro propósito fuera del alcance de esta investigación.
- La entrevista será grabada en audio para facilitar el recojo de la información. Al finalizar la investigación, el audio será eliminado.
- Su participación es voluntaria. Asimismo, puede hacer preguntas en cualquier momento y puede retirarse de este estudio sin que esto lo perjudique de ninguna manera.
- Si usted está interesado en conocer los resultados de este estudio, podrá obtenerlos de manera global y general al término de la investigación, dado que los resultados que aparezcan en cualquier publicación estarán planteados siempre en términos grupales para salvaguardar el anonimato de la identidad de los participantes.

Desde ya, agradezco su participación.

Ursula Chirinos

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Ursula Chirinos Bravo (19952844), estudiante del 4° ciclo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Universitat de Barcelona. He sido informado(a) de la meta de este estudio y conozco las condiciones bajo las cuales se regula mi participación.

Entiendo que los resultados de la investigación serán globales dado que el recojo de información es anónimo. Así, puedo pedir información sobre los resultados del estudio cuando este haya concluido. Para ello, puedo contactar a la investigadora a través del siguiente correo electrónico: uchirinos@pucp.edu.pe.

Fecha

**Firma (opcional) o visto
bueno del participante**

