



LA COMPETENCIA EVALUATIVA DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL ENFOQUE EN COMPETENCIAS. REFLEXIÓN DESDE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

LEARNING EVALUATION COMPETENCE IN THE TEACHING FORMATION FROM THE COMPETENCES FOCUS. A REFLECTION FROM THEORY AND PRACTICE

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2971>

Briseda Noemí Ramos Ramírez
Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Colima, México

bris_ramos@ucol.mx
orcid.org/0000-0002-8564-4993

Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Colima, México

norma_marquez@ucol.mx
orcid.org/0000-0001-5466-2681

Recibido: octubre 19, 2023 - Aceptado: noviembre 24, 2023

Resumen

El presente documento tiene como objetivo, identificar la configuración de la competencia evaluativa del aprendizaje de estudiantes en formación docente, en el marco de un programa de licenciatura, estructurado desde el enfoque en competencias. Se ha utilizado una metodología cualitativa de corte descriptiva, basada en la aplicación de un cuestionario y la observación. Los sujetos de estudio fueron 20 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, en el marco de la asignatura Legislación y Políticas Educativas. Los resultados reflejan que la población participante, identifica y comprende el sentido e importancia de la evaluación del aprendizaje, pero sus conductas y manifestaciones no son congruentes con ese pensamiento; por tanto, se identifica que la competencia evaluativa del aprendizaje no se ha consolidado como competencia docente durante la formación de los estudiantes. Concluimos que, a pesar de la diversidad de opiniones sobre la efectividad del enfoque en competencias como eje curricular, continúa vigente en el currículo de muchas instituciones de educación superior en México. Asimismo, consideramos que el enfoque favorece la implementación de propuestas educativas formadoras de docentes, en las que se impulsa, entre otras competencias, la competencia evaluativa del aprendizaje.

Palabras claves: evaluación del aprendizaje, competencias, formación docente.

Abstract

The objective of this document is to identify the configuration of the evaluative competence of learning of students in teacher training within the framework of a bachelor's program structured from a focus on competences. A descriptive qualitative methodology has been used, based on the application of a questionnaire and observation. The study subjects were 20 first semester students of the Bachelor's degree in mathematics teaching within the framework of the subject Educational Legislation and Policies. The results reflect that the participating population identifies and understands the meaning and importance of learning evaluation, but their behaviors and manifestations are not congruent with that thought, therefore, it is identified that the learning evaluation competence has not been consolidated as a teaching competence. during student training. We conclude that despite the diversity of opinions on the effectiveness of the focus on competencies as a curricular axis, it continues to be valid in the curriculum of many higher education institutions in Mexico. Likewise, we consider that the approach favors the implementation of educational proposals for teacher training. In which, among other competences, the evaluative competence of learning is promoted.

Keywords: Learning Evaluation, Competencies, Teacher Training.

INTRODUCCIÓN

En México, hace más de una década, el enfoque en competencias fue considerado como el eje de los planes y programas de estudio en educación superior; la producción de la literatura abordó el tema desde sus diferentes aristas: su conceptualización, como eje curricular; la implementación por parte del docente; la variedad de estrategias para la enseñanza y aprendizaje; la evaluación, entre otras. Aunque el enfoque se ha difuminado en las nuevas propuestas educativas de los planes de estudio, aún sigue vigente como referente para el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que el estudiante manifiesta en el saber y saber hacer.

En este sentido, la currícula de programas de formación docente no es la excepción, pues se enfatiza en una variedad de competencias no solo genéricas, sino también las que son propias de la profesión. La sociedad actual, requiere de profesionales de la docencia que tengan los conocimientos necesarios para contribuir en la formación de estudiantes con competencias, que les faciliten un conocimiento genuino, permanente y que contribuya a la solución de problemas en la sociedad (Chávez, Calanchez, Tuesta y Valladolid, 2022). Por tanto, la consolidación de competencias docentes es, para los programas de formación docente, un objetivo claro y permanente.

Para guiar al lector sobre la reflexión de las competencias en la formación docente, retomamos una competencia para el análisis: la competencia de evaluación del aprendizaje que, desde nuestra experiencia, ha sido compleja para adquirir y desarrollarse, pues la representatividad de los modelos tradicionales –que en muchos casos aún permean la práctica docente–, ha sido un factor determinante en el proceso de enseñar y aprender.

Para tal efecto, el artículo se divide en dos ejes de análisis:

- 1) En un breve recorrido histórico, puntualizamos por qué el desarrollo de las competencias continúa vigente en el currículo de los programas de formación de la profesión docente.

Consideramos conveniente hacer un recuento de cómo incursionó el enfoque en el ámbito educativo, cómo se adaptó en la educación y cuáles han sido las implicaciones.

- 2) Una vez escudriñado el recorrido histórico, exponemos el caso de un grupo de estudiantes de educación superior que cursan el programa de Licenciatura de Enseñanza de las Matemáticas, en la Universidad de Colima (México), cuyo perfil profesional considera, como una de las competencias profesionales, la capacidad para evaluar el aprendizaje, haciendo hincapié en que la evaluación del aprendizaje es una competencia necesaria, urgente y con más dificultades para consolidarse en los estudiantes que se forman en el campo de la docencia.

I. EL ENFOQUE EN COMPETENCIAS DESDE LA MIRADA TEÓRICA

En un breve recorrido histórico, recordamos que el origen del enfoque en competencias surgió en el entorno laboral. Posteriormente se trasladó al ámbito académico, como una manera innovadora de preparar a los jóvenes para el trabajo, garantizando a la vez la calidad de la formación; por lo que una primera situación a atender, mediante el modelo, fue la inadecuada relación entre los programas de formación y la realidad laboral. Bajo tal diagnóstico, se consideró que el sistema académico valoraba en mayor medida la adquisición de conocimientos que su aplicación en el trabajo (Whitear, 1997). Se requería, entonces, un sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no solamente se diera la relevancia a los conocimientos adquiridos.

En cuanto a la conceptualización de competencia, se distinguen distintas posturas. Tal es el caso de Gimeno (2009) y Díaz-Barriga (2006), quienes señalan que es compleja y polisémica, en tanto que no existe una teoría unificada que sustente el enfoque en el currículo. Desde la visión constructivista, Bolívar (2009), Escudero (2008), Perrenoud (2014), Roegiers (2010) y Gimeno (2009), coinciden en que las competencias son objetos complejos, dinámicos y multidimensionales, orientados socioculturalmente. Argudín (2005) señala la convergencia de los comportamientos socioafectivos, cognitivos, psicológicos y sensoriales para desempeñarse en una actividad específica. Díaz Barriga y Hernández (2010), Perrenoud (2004) y Rueda (2009) coinciden con la definición de la competencia como capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para enfrentar distintas situaciones. Denyer et al. (2012), Zabala y Arnau (2008) se centran en la elección que hace el individuo de un esquema de actuación ante situaciones complejas, tanto en lo individual, lo colectivo y lo profesional.

En suma, podría afirmarse que existen dos características implícitas en cualquier definición de competencia antes referida: el desempeño y las condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es relevante. Es decir, el saber y saber hacer, demostrados en un contexto definido real. Ante esto, el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar habilidades de metacognición y pensamiento crítico, al trasladar el conocimiento teórico a la práctica y seleccionar lo que es útil para resolver situaciones en escenarios reales.

Por otra parte, la pregunta clave para el enfoque por competencias es: ¿Cuál es la diferencia con un modelo tradicional? La respuesta la han dado distintos autores que analizan a detalle el modelo en competencias. Para esta reflexión, citamos el trabajo de Díaz Barriga y Hernández (2006), quienes comparan ambos modelos desde el proceso de enseñanza, considerando el punto de partida de la reflexión, la didáctica, los objetivos de formación, la transposición de saberes y los enfoques didácticos, y aunado a ello, agregamos la evaluación (ver Tabla 1).

Tabla 1
El proceso de transposición didáctica

| ASPECTOS CLAVE DEL PROCESO DIDÁCTICO | ENSEÑANZA POR TRANSMISIÓN | ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS |
|---|---|---|
| Punto de partida de la reflexión didáctica. | Conocimientos disciplinares eruditos. | Situaciones sociales relevantes. |
| Objetivos de formación. | En términos de transmisión de conocimientos y automatización de procedimientos. | En términos de actividades situadas en contexto que involucran movilización de conocimientos diversos. |
| Proceso educativo y transposición de saberes. | Adaptación de los conocimientos eruditos al nivel de los alumnos para que, después del curso, puedan aplicarlos a futuro. | Creación de situaciones didácticas que enfrentan a los estudiantes a tareas auténticas en contextos reales. |
| Enfoques didácticos. | Lecciones enfocadas en el aprendizaje de teorías y métodos. Énfasis en ejercicios de comprensión, aplicación y repaso del contenido curricular. | Actividades generativas, tareas: problema, abordajes experienciales en contextos reales. Énfasis en solución de situaciones: problema y casos, toma de decisiones y conducción de proyectos. |
| Evaluación. | Comprobación del aprendizaje a partir de pruebas. | Requiere centrarse en el desempeño y acercarse a la evaluación auténtica. |

Fuente: Retomado y adaptado de Díaz y Hernández (2006).

Como se observa en la Tabla 1, una de las principales diferencias entre la enseñanza por transmisión y por competencias, es el planteamiento didáctico. Mientras que en el primero se priorizan los conocimientos disciplinares, en el segundo se diseñan situaciones sociales que representan una realidad, lo que propicia el establecimiento de prácticas situadas, la elaboración de proyectos, el análisis de casos y la resolución de problemas; esto permite que el estudiante desarrolle su potencial en torno a conocimientos diversificados, dando paso al aprendizaje autónomo y reflexivo. Desde esta perspectiva, el planteamiento didáctico basado en competencias, favorece que la evaluación se centre en el desempeño y no en los resultados, como en la enseñanza por transmisión.

Si bien, es cierto que el enfoque en competencias no solo es la suma de saberes que se demuestran en un contexto real, es conveniente que haya claridad desde su conceptualización hasta la evaluación, para hacer eficiente su implementación en el currículo. De ahí que muchas de las críticas se refieren a la forma en cómo se concibe, aplica y determina el proceso de evaluación.

En este sentido, desde sus inicios, el modelo ha tenido sus defensores y detractores. Entre los argumentos que se posicionan en su defensa, está el hecho de que: se propicia que la población estudiantil sea capaz de buscar información, seleccionarla, procesarla, interpretarla y apropiarse de ella para resolver nuevas situaciones (Cano, 2008); facilita la movilidad y saberes entre estudiantes y académicos, para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales (Proyecto Tuning); posibilita la adaptación a contextos variables en los que el estudiante desarrolla su creatividad, motivación y valores, superando la sola reproducción del conocimiento acumulado (OCDE, 2005); fomenta el impulso en el desarrollo de inteligencias múltiples y el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, con sentido global y aplicativo (Cano, 2008).

En cuanto a los argumentos que se contraponen a la implementación del enfoque en el currículo, comienzan con la crítica desde su origen. Autores como Díaz Barriga y Hernández (2006), y Moreno (2010), coinciden en que el discurso de las competencias en educación no se fundamenta en un paradigma o enfoque psicoeducativo centrado en los procesos de enseñanza o en el diseño del currículo escolar, sino que se basa en la noción de capacitación en destrezas laborales (Díaz Barriga y Hernández, 2006). Por su parte, Gimeno (2009) cuestiona el enfoque desde diez tesis sobre su aparente utilidad, comenzando también por su conceptualización, de la que identifica la falta de una epistemología o visión del conocimiento justificada en una teoría, la visión de una sociedad y una política del conocimiento. A este análisis se añade el de Perrenoud (2014), quien señala tres debilidades desde su origen: a) la conceptual, puesto que existen gran variedad de conceptos y no hay una precisión en lo que se deba entender para su implementación en el currículo; b) empírica, referida a que es difícil su integración en el currículo y, c) la misión de la escuela, pues debe indagarse si es misión u objetivo de la escuela formar en competencias.

La crítica más relevante de Gimeno (2009), es la contradicción en la evaluación, ya que el enfoque busca concretar criterios observables (saber hacer), pero los sistemas exigen la evaluación en la forma cuantitativa y como lo señala el autor: «Las competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución» (p. 29). Sin duda, la evaluación es uno de los temas sensibles en el currículo. Pretender evaluar en competencias ha sido un gran reto en la educación, pues no solo incluye el aprendizaje de la población estudiantil, sino la propia evaluación hacia el desempeño de los maestros, quienes también reclaman la consideración de una evaluación justa, efectiva y centrada en su propio desempeño.

Otro de los autores que han criticado, no solo al enfoque en competencias, sino a los procesos de innovación curricular en México, es Díaz Barriga (2006), quien cuestiona el sentido innovador del enfoque, puesto que no existe una transformación verdadera en la educación y supone que este ha sido un disfraz de cambio. Asimismo, el trabajo de Moreno (2012) hizo hincapié en las inconsistencias de la reforma educativa pasada en México, con respecto de la implementación del enfoque, entre ellas destaca: la carencia de un marco teórico sólido; el vacío metodológico para la enseñanza y la evaluación; la escasez de materiales complementarios para el profesorado; una propuesta de formación docente insuficiente, superficial y prescriptiva. Además, hace una crítica a las propuestas que más han proliferado en el ámbito académico, correspondientes a la de Tobón y Frade, de las que afirma que mantienen una visión en exceso pragmática de las competencias, salpicadas de conceptos de distinta procedencia teórica sin rigor ni consistencia y que, si bien son populares entre el profesorado del país, quizá lo sean por su simplicidad y excesiva superficialidad.

Desde estas perspectivas, podemos sintetizar que el mayor problema radica en su conceptualización, que se asume en la educación por las debilidades señaladas por expertos en el

ámbito educativo. Sin embargo, también destacamos que el enfoque por competencias posee aspectos positivos para implementarse en el currículo y que sigue vigente, aunque siga en construcción su operatividad.

II. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: COMPETENCIA DOCENTE NECESARIA

Autores como Perrenoud (2007), Zabalza (2007) y Pimienta (2012), coinciden en que las competencias del docente se resumen en: la planificación, el enfoque didáctico para implementar metodologías que fomenten el aprendizaje significativo y la relación entre el alumno-docente, como medio para establecer lazos que faciliten el aprendizaje. Asimismo, el avance de la ciencia y las necesidades sociales que imperan en la sociedad actual, exigen además otras competencias en el ejercicio de la profesión, tales como el conocimiento y uso de la tecnología para la enseñanza y aprendizaje, las habilidades para generar procesos de inclusión en el aula, la inteligencia artificial como herramienta didáctica, entre otras.

Sin embargo, a pesar de los cambios en los requerimientos de la profesión, una competencia indispensable y vigente, es el saber evaluar el aprendizaje. Hincapié y Clemenza (2022) señalan la importancia de la competencia evaluativa en la formación del profesorado y enfatizan la evaluación de los aprendizajes, como un referente de calidad y consolidación de aprendizajes permanentes. Desde esta postura, es necesario, en primer término, que quienes forman a los futuros docentes, asuman una postura sobre la evaluación del aprendizaje desde el paradigma constructivista y, bajo esas directrices, representen en la práctica la significación de la evaluación del aprendizaje. En segundo término, es preciso que los estudiantes en formación reconfiguren el pensamiento de la práctica de evaluación, como un proceso formativo y continuo.

Desde esa perspectiva, coincidimos con Pimienta (2008, como se cita en Hincapié y Clemenza, 2022), quien declara que:

Evaluar los aprendizajes del estudiante supone enjuiciar sistemáticamente las competencias adquiridas por él, en un contexto sociohistórico específico, que le permite resolver los problemas satisfactoriamente. Por consiguiente, el proceso de la evaluación de los aprendizajes en el estudiante, implica aspectos cognitivos y actitudinales que son fundamentales para determinar si desarrolla o no las competencias deseadas de forma satisfactoria; tales como los conocimientos semánticos y procedimentales; y la atención de saberes relacionados con los contenidos de las asignaturas, unidades o áreas curriculares (p. 112).

Desde esta postura, evaluar el aprendizaje implica el desarrollo de estrategias evaluativas centradas en aspectos cognitivos; pero también involucra estrategias actitudinales, lo que se traduce en una concepción de la evaluación desde el desarrollo de competencias, pues supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por su parte, Leyva (2010) destaca que la evaluación se caracteriza por ser un proceso sistemático, de indagación y comprensión de la realidad educativa; pretende la emisión de un juicio de valor; se orienta a la toma de decisiones, e implica una mejora. Por tanto, evaluar el aprendizaje, debe conducir a que el estudiante asuma la consolidación o avance de su aprendizaje y pueda tomar decisiones que le permita mejorar su proceso de aprender.

Lo anterior confirma que la evaluación del aprendizaje debe asumirse por el estudiante y profesorado, como un proceso que refleje los desafíos y el trabajo realizado para el logro de aprendizajes significativos. Esta perspectiva, entonces, debe asumirse desde la formación

docente de estudiantes, quienes deberán configurar la competencia de evaluar el aprendizaje: las acciones evaluativas que se hacen en el marco de los programas de formación docente, son un referente para el estudiante en la construcción de su concepción sobre cómo evaluar el aprendizaje.

III. MÉTODO

III.1. Participantes

En esta investigación cualitativa con alcance descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), participaron 20 estudiantes (el 80% son varones y el 20% son mujeres) de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, en el marco de la asignatura de Legislación y Política Educativa, que es impartida en el primer semestre de la carrera y, al estar cursando la materia, se toma al 100% de los estudiantes en el estudio.

III.2. Instrumento

Para el análisis se utilizan dos instrumentos: un cuestionario de preguntas abiertas (para identificar el conocimiento que los estudiantes tienen sobre la evaluación del aprendizaje) y la observación (en la que se utiliza, como herramienta, la grabación en audio para recabar la información acerca del significado de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la práctica y el registro *in situ* mediante anotaciones).

El cuestionario se diseñó con base en cinco indicadores de análisis agrupados en tres categorías: concepción de la evaluación, representación de la evaluación del aprendizaje en la práctica docente, y herramientas para evaluar y verificar el aprendizaje. A partir del cuestionario, se obtuvo información sobre el significado que los estudiantes tienen sobre la evaluación del aprendizaje en educación superior y el cómo, desde las concepciones teóricas, definen qué es la evaluación del aprendizaje. La característica de este cuestionario, es que formaba parte de la actividad del periodo parcial de la asignatura de Legislación y Política Educativa, del programa educativo de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, en el que se revisaba, como tema, la evaluación del aprendizaje como competencia docente, por lo que se establecía como un criterio de evaluación de la materia.

En cuanto a la observación, se empleó el recurso de la grabación en audio para recabar información y analizarla posteriormente; asimismo, se llevaron a cabo anotaciones durante la sesión para precisar los elementos relevantes que surgieron durante la sesión.

III.3. Procedimiento

Antes de informar a los participantes sobre el ejercicio como parte de una investigación, se aplicó el cuestionario de manera espontánea en el grupo, para obtener respuestas no estudiadas. La aplicación del cuestionario tuvo como escenario el aula en la hora de clase.

La dinámica de la aplicación fue la de conformar binas para responderlo, por tanto, podían discutirse y analizarse con el compañero, de manera que, entre dos, podían recordar lo visto en clase. Se otorgaron cincuenta minutos para la cumplimentación del

cuestionario y, con la finalidad de proteger el anonimato, no se solicitó ningún dato personal de identificación de la población participante. Para el análisis de las respuestas de los indicadores del cuestionario, se examinaron de forma descriptiva y mediante codificación temática, con el programa MaxQda Plus 2020.

Durante la aplicación se tomaron notas sobre: las actitudes de los estudiantes, los comentarios realizados entre ellos en voz baja y algunas expresiones que pudieran aportar información para el análisis posterior. Una vez que respondieron el cuestionario, lo entregaron y, al día siguiente, en una sesión, se analizaron sus respuestas. En este punto, la sesión fue el marco para recabar –mediante la observación, la grabación en audio y las anotaciones– la información necesaria sobre el significado y la representación en la práctica que tenían los estudiantes acerca de la evaluación del aprendizaje.

En torno de las consideraciones éticas para este estudio, es importante mencionar que los participantes ejercieron el derecho de aceptar unirse voluntariamente a la investigación, una vez informado el propósito de la actividad, las observaciones del ejercicio y la reflexión sobre el desarrollo de la competencia para evaluar el aprendizaje en el marco de su formación en la profesión docente. Se les aseguró confidencialidad y anonimato, firmaron el formato de consentimiento, mediante el cual expresaron su voluntad de participar en la investigación, manifestando tener conocimiento absoluto del objetivo, el proceso y los fines de este ejercicio de investigación.

III. RESULTADOS

En el marco del enfoque en competencias, los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, se han reestructurado en dos ocasiones: la primera de manera explícita en 2009 y la segunda en 2016, en esta última se consideraron los elementos de innovación planteados en los Ejes para el Desarrollo Institucional 2030 (Universidad de Colima, 2010), en los que se establecen las directrices para guiar los procesos educativos en pro de la mejora de la calidad académica, educativa e institucional, siendo uno de los más relevantes la implementación de un modelo educativo cuyas características se basan en un enfoque humanista, perspectiva formativa innovadora, centrada en el aprendizaje flexible y con un esquema moderno de gestión educativa.

El planteamiento curricular de los programas educativos, ofertados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, conlleva la implementación del enfoque en competencias, que se traduce en una práctica docente centrada en el estudiante y el aprendizaje, así como en la variedad de estrategias didácticas intencionadas hacia el fortalecimiento del aprendizaje. Sin embargo, un reto constante del profesorado, ha sido fomentar el desarrollo de la competencia docente de evaluación del aprendizaje en los estudiantes como elemento formativo, por lo que el estudio refleja el saber y el saber hacer de los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje, que se traduce en la competencia de evaluación del aprendizaje, adquirida durante la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas.

Para la elaboración de los resultados se conjuntan las respuestas del cuestionario aplicado, cuyo análisis se realiza mediante el *software* MAXQDA y la observación elaborada durante el ejercicio; ambas herramientas permiten establecer tres categorías de análisis:

III. 1. Los estudiantes mantienen la misma actitud en la práctica de evaluación que en un sistema tradicional

El comportamiento de la población estudiantil participante, tras enfrentarse a la evaluación del aprendizaje, sigue siendo concebida como un proceso para obtener una calificación numérica. Si bien el sistema insiste en cuantificar y otorgar un número al estudiante por lo que ha aprendido, el estudiante por su parte, continúa asumiendo que ese es el objetivo de la evaluación. El hecho de aplicar un cuestionario con preguntas de análisis de forma espontánea, es parte de una estrategia para el desarrollo de habilidades metacognitivas: saber qué sabes y, con base en ello, identificar lo que hace falta por aprender.

Las respuestas del cuestionario fueron satisfactorias en términos de conocimiento; el estudiante sabe qué es la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva constructivista, pero al cotejar sus respuestas con las acciones observadas, podemos identificar que mantienen una percepción de la evaluación desde el enfoque tradicional.

Ello se corrobora con la reacción de los estudiantes ante la actividad. Primero fue de preocupación: manifestaron no estar preparados y se cuestionó por el hecho de no haber avisado con anticipación. Después, resignados, comenzaron a responder el cuestionario; algunos aplicaron algunas *trampas* y a *escondidas* consultaban las respuestas en su celular; otros trataron de preguntar a sus compañeros, y algunos más respondían a las preguntas ampliamente para tratar que en el texto estuviera la respuesta correcta. Finalmente, otro aspecto observado, fue el tiempo de respuesta, pues este excedió el límite de tiempo de la hora clase (cincuenta minutos).

Ciertos comentarios resaltaron:

- «¿Cuánto *vale* la actividad?».
- «¿Por qué no avisaron con tiempo para prepararnos?».
- «¡Denos *chance* de cinco minutos para revisar los apuntes!».
- «Si reprobamos, ¿nos va a dar oportunidad con otra cosa?».

Ello refleja la preocupación de los estudiantes no por lo que saben, sino por el valor numérico que podrían obtener con el resultado: esto manifiesta la concepción histórica que se ha tenido de la evaluación de la educación, que confronta la evaluación como proceso formativo y la calificación numérica, como símbolo que etiqueta el aprendizaje del estudiante.

Como lo señaló Díaz-Barriga en la pasada conferencia titulada: «Calificar o evaluar: dos conceptos que se confunden y pervierten el trabajo educativo» (Congreso Internacional de Educación. Evaluación, 2022), la asignación de un número –para reconocer el aprendizaje de un estudiante–, impide mejorar su proceso de aprender y su desarrollo como persona. Esta afirmación se ha configurado implícitamente en el sistema educativo mexicano; a pesar de intentar con distintas formas e instrumentos para la evaluación, no se ha podido desterrar la calificación como sinónimo de evaluación.

Los sujetos de estudio confrontan la dualidad entre la teoría sobre el deber ser de la evaluación del aprendizaje y la práctica cercana que han tenido como estudiantes, en los procesos de evaluación de su propio aprendizaje que, si bien han sido en muchas ocasiones las congruentes con esta teoría, al final terminan omitiendo esas prácticas

auténticas de evaluación, porque los resultados concluyen siendo un número en su acta de calificación semestral.

Como lo señala Mejía (2012), la evaluación en el aula, denota deficiencias en el campo de acción docente y en la educación en general:

[se observa] una incongruencia ético-académica, instrumentos con estándares mínimos de confiabilidad, técnicas y criterios poco ortodoxos, es decir, un sistema de evaluación complicado e ineficiente –tanto para recoger información como para procesarla y emitir juicios– y poco confiable, más aún desde el enfoque de competencias que plantea exigencias más rigurosas (p. 31).

Desde esta perspectiva, identificamos que no solo el sistema educativo tiene responsabilidad en la configuración de la evaluación en el aula, sino también el docente debe asumir el compromiso de deconstruir viejas concepciones sobre la evaluación, y fomentar y alentar que los futuros profesionales de la docencia construyan –desde una perspectiva formativa– la evaluación del aprendizaje.

III. 2. Dificultad para emitir un juicio de valor

Una de las preguntas del cuestionario fue sobre cuál es el propósito de la evaluación. La respuesta resumida es la toma de decisiones; solo el 40% de los estudiantes respondieron satisfactoriamente y, al llevar a la práctica esta respuesta, observamos que a los estudiantes se les dificulta realizar este proceso y lo corroboramos con lo siguiente: después de que entregaron el cuestionario cumplimentado, se hizo una revisión entre pares –es decir, a cada pareja se le asignó el cuestionario de otra bina– con el propósito de evaluar las respuestas de los compañeros. Esta actividad tuvo como intención que el estudiante emitiera un juicio de valor, pues suponía una competencia a desarrollar en el currículo, misma que es intencional con la práctica indicada. Primero, se dejó que la población estudiantil participante leyera y revisara las respuestas de sus compañeros; ante la duda de si calificar bien o mal, una y otra respuesta, se procedió a leer cada pregunta en sesión plenaria y se cuestionó sobre quién quería responder. Es importante mencionar que la participación fue poca por parte del estudiantado; así que se solicitó, de manera personal, una respuesta.

Ante esta participación *forzada*, los estudiantes mostraron inseguridad en si la respuesta era correcta o no, pues leían las de los otros y no sabían si ponerles el acierto o no. Fue solamente el caso de dos binas que mostraron seguridad en colocar una puntuación correcta o no.

Como señalamos en párrafos anteriores, uno de los propósitos de la evaluación del aprendizaje es la toma de decisiones. Señala Arceo (2016): «[...] que desde el aula conduzcan a una educación cada vez más para la vida y menos para los números» (p. 12). A partir de los resultados obtenidos en la evaluación, el estudiante determina qué debe trabajar para mejorar su aprendizaje; en este sentido –como parte de las competencias evaluativas–, el estudiante en formación, debe configurar la capacidad para emitir un juicio de valor que conlleve a la toma de decisiones. En el programa de la Licenciatura se establece, como competencia genérica, la capacidad del profesional para decidir; por lo que, en el marco de las estrategias para la enseñanza, debe incentivarse dicha competencia. Es por ello que en el ejercicio se impulsó a que los estudiantes determinarían la efectividad de las respuestas de otros compañeros; se trató de impulsar la competencia de emitir un juicio de valor, como primer paso para trabajar en la capacidad para la toma de decisiones.

Por otra parte, en el enfoque en competencias, la propuesta de evaluación se basa en el desarrollo de procesos continuos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Acedo, 2017), cuya implicación está estrechamente relacionada con la capacidad de emitir un juicio de valor y de la toma de decisiones. Como se observa, los resultados muestran la dificultad de los estudiantes para emitir un juicio –tanto en el plano conceptual y teórico, como en la práctica–, pues la mayoría no identifica a la evaluación como un proceso en el que se decide. Quizá el temor de los estudiantes se centra en que eso representará una calificación y no quieren afectar a otro compañero, o quizá sienten inseguridad sobre el tema, o tal vez sus construcciones sobre la evaluación vuelvan a reflejar el sinónimo que le otorgan a la medición con evaluación.

Lo cierto es que, desde el enfoque en competencias, el sujeto debe construir y/o fortalecer el proceso de emitir juicios de valor para poder decidir, lo que va ligado al pensamiento crítico, la autorregulación y la metacognición. De esta manera, el hecho de que el estudiante no tenga resuelta esta competencia, indica que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser dinámico para que enfrente continuamente al alumno a tomar decisiones.

III.3. Desvinculación del discurso con la práctica

En términos generales, en el cuestionario se indaga sobre la conceptualización de la evaluación del aprendizaje, su importancia y aplicación, y los instrumentos apropiados para llevar a cabo una evaluación significativa. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios en términos de conocimiento –o sea, del saber–, sin embargo, al contrastarlo con la práctica, observamos una desvinculación entre lo que los estudiantes saben y lo que hacen en el proceso de evaluación.

El siguiente relato confirma nuestra apreciación. Después de que se concluyera con la revisión en binas y se entregara nuevamente el cuestionario cumplimentado, se aplicó una actividad relacionada con el ejercicio de retroalimentación de las preguntas. Se retomaron los conceptos de evaluación revisados en clases anteriores y se aplicó el mismo cuestionario, con la finalidad de identificar qué opinaban sobre el acto de copiar o revisar en sus notas para cumplimentar el cuestionario, o bien, con el acto de hacer un análisis del contenido abordado.

El discurso fue interesante. Algunos se posicionaron en una drástica decisión sobre sancionar a los infractores, otros aludían al diálogo y la concientización. También hubo quienes determinaron aplicar nuevamente la evaluación, pero con una sanción de menor puntuación. Lo cierto es que el cuestionario incitaba a la reflexión sobre la importancia de la evaluación del aprendizaje, así que cuando se aludió al hecho ocurrido en el cuestionario anterior, nadie quiso comentar ni dar un veredicto de qué hacer en esos casos. Esta reflexión en plenaria lleva a meditar sobre la contradicción del pensamiento con la representación: la población estudiantil identifica y comprende desde la construcción teórica el sentido e importancia de la evaluación del aprendizaje; pero sus conductas y manifestaciones no son congruentes con ese pensamiento. Por tanto, nuevamente observamos que las competencias sobre el autoaprendizaje y metacognición no están presentes en la formación de los estudiantes, así como tampoco los valores que acompañan a la competencia.

En el ejercicio, no solo se considera examinar la competencia de la evaluación del aprendizaje, sino también analizar los valores que acompañan a la competencia; mismos que se observaron al indagar sobre lo que harían en caso de descubrir si se copió durante el ejercicio. Como mencionamos, los estudiantes comprenden el deber hacer en esos casos –es decir,

el valor de la honestidad y responsabilidad—, que está presente en su discurso, pero al momento de hacer efectivo su dictamen en ellos mismos, las sanciones se vuelven más condescendientes, mostrando la desvinculación entre el saber y saber hacer.

Los estudios sobre representaciones implícitas, señalan que el sujeto puede manifestar explícitamente una conceptualización que no necesariamente asume implícitamente (Ramos y Barrón, 2022; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006): lo que se piensa puede estar presente en el sujeto y puede, al mismo tiempo, no reflejar el aprendizaje auténtico. Es evidente que los estudiantes muestran esta dualidad en sus aseveraciones, pues identifican que no corresponde a una práctica honesta, pero no sancionan la deshonestidad como lo conciben desde la concepción teórica. En síntesis, observamos que la competencia evaluativa del aprendizaje desde su integración (saber ser, saber y saber hacer), aún no se consolida. Es indispensable recapacitar sobre cómo continuar impulsándola desde la práctica docente, en los futuros maestros.

A partir de los resultados, finalizamos con una reflexión que implica el compromiso del docente, pues si bien el ámbito curricular es, en esencia, el marco de referencia para la conjugación de los elementos de la práctica docente, es el profesor quien se encuentra frente a los estudiantes al marcar la pauta en la construcción de saberes y la conformación del pensamiento crítico. Consideramos que el docente debe deconstruir la pasada conceptualización sobre la evaluación del aprendizaje, para construir una práctica de evaluación genuina, auténtica, que lleve al estudiante a ver, en la acción, la verdadera significación de la evaluación.

El ejercicio realizado con los estudiantes de la licenciatura, es una muestra de cómo se forman los docentes hoy en día en México; docentes que pronto se enfrentarán a enfoques educativos que cambian rápidamente, que se asumen en paradigmas cuyo eje es la persona desde una perspectiva integral, como lo es hoy en día la Nueva Escuela Mexicana y que, desde esa perspectiva, ya no hay cabida para considerar a la evaluación como un ejercicio para obtener una calificación. Nos queda claro que, si se pretende tener una educación distinta, la formación de los futuros docentes debe ser diferente y comenzar a cambiar alguno de los elementos del proceso educativo. Esta será, sin duda, una pequeña acción que podría impactar toda la ejecución del currículo.

CONCLUSIONES

A lo largo del texto se ha expuesto la efectividad del enfoque en competencias en el currículo. Al respecto, diversos autores identifican sus bondades y otros sus debilidades. Lo cierto es que quien está inmerso en la dinámica de la planeación por competencias, deberá apostar por ella como área de oportunidad por el bien del estudiantado. A través de la experiencia como docentes, constatamos que, en el tema de la evaluación, falta fortalecer los procesos, de manera que se cambien las concepciones acerca de que la evaluación es sinónimo de calificación cuantitativa. Después de la pandemia causada por el COVID-19, el regreso a las aulas ha sido el escenario propicio para reflexionar sobre la práctica educativa, observar los elementos que se conjugan en el aula, tales como conocimientos, emociones, conductas y procesos, así como la transformación de la práctica docente.

La opinión generalizada por expertos citados en el presente estudio, respecto del ámbito educativo, fue puntual sobre la necesaria transformación de la educación, a partir de la experiencia obtenida por el confinamiento. Es el momento preciso, también, para impulsar los cambios necesarios en las conceptualizaciones que se tienen de la evaluación. A lo largo

de la pospandemia, hemos observado algunas situaciones que dan paso a la reflexión sobre el proceso educativo y los cambios que debían suceder después de regresar a las aulas. Sin duda, el análisis es amplio y cada elemento del proceso educativo tiene distintas aristas para reflexionar; la evaluación del aprendizaje es una de ellas. Comenzar a cuestionarse acerca de cómo evaluar en competencias es un buen inicio para transformar las concepciones sobre evaluación.

Concluimos que es de gran relevancia generar discusiones en torno a uno de los temas que se consideran más sensibles en el currículo por competencias, como es la evaluación del aprendizaje. Si bien la integración del enfoque por competencia en el currículo no ha sido tarea fácil, tampoco lo ha sido su implementación en el aula, en ese binomio llamado enseñanza-aprendizaje. Desde su asimilación del enfoque hasta cómo se evalúa, es tema que aún genera conflicto entre la comunidad docente. Por ello, el análisis que elaboramos parte desde el diálogo académico y se concluye en la práctica que se realiza en el marco de los programas de licenciatura, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, en la que se implementó el enfoque en competencias en el currículo desde 2009, con un planteamiento explícito y, en 2015, con una visión más holística que sigue vigente en el currículo de los programas.

Si bien, los estudiantes son el reflejo de un sistema educativo que prioriza la medición, y con ello la calificación, es necesario que las futuras generaciones configuren concepciones sobre la evaluación del aprendizaje, a partir de la disrupción conceptual y de prácticas que prioricen la construcción formativa del aprendizaje, por lo que, como señalamos, el profesorado que interviene en la formación de profesionales de la docencia, debe modificar esas viejas estructuras y generar espacios de reflexión en torno a la evaluación.

Sin duda, el tema de la evaluación es un ámbito de gran debate en la comunidad académica, que sigue vigente independientemente del modelo o enfoque educativo. Consideramos que es una línea de investigación que debe continuar alimentándose. Los cambios en la educación, al menos en México, han sido significativos en las últimas décadas, por lo que establecer mecanismos para priorizar el aprendizaje, no es de un enfoque o modelo, es un compromiso que, como docentes, se debe tener en cuenta en el ejercicio de la profesión. ■

Referencias

- Acebedo, M. J. (2017). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. *Revista TEMAS*, 3(11), 203-226.
- Arceo, A. (2016). De la conceptualización de la evaluación a la toma de decisiones específicas en el aula. *DOCERE*, (14), 11-14.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Editorial Trillas.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55170101>
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado*, 12(3), 11.

- Chávez, K., Calanchez, Á., Tuesta, J., y Valladolid, A. (2022). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 426-434. Epub 10 de febrero de 2022. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100426&lng=es&tlng=es.
- Denyer M., Furnémont, J., Poulain, R., y Vanloubbeeck, G. (2012). *Las competencias en la educación. Un balance*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2022, 1 de octubre). Congreso Internacional de Educación Evaluación 2022 [Conferencia]. *¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el trabajo educativo*, Tlaxcala, México.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Escudero, J. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado de http://www.redu.um.es/Red_U/1/
- Gimeno, J. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (Comp.). Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hincapié, N., y Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVIII(1), 106-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28069961009>
- Leyva, Y. E., (2010). *Evaluación del aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. Seminario de Educación Superior, UNAM.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 77-90.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 1-20. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es.
- OCDE/ European Communities (2005). *Manual de Oslo: Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. Recuperado de <http://www.dgi.ubiobio.cl/dgi/wp-content/uploads/2010/07/manualdeoslo.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado de <https://www.uv.mx/.../Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Editorial Graó/Colofón.
- Pimienta, P. J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. Editorial Pearson.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, N., y Pérez, M. (2006). Las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.
- Ramos, B., y Barrón, M. C. (2022). Representaciones implícitas de innovación curricular de profesores de educación superior. *RPP*, (34), 141-160. DOI: <https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2586>
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Universidad de Colima (2010). *Visión 2030 Universidad de Colima, universidad sin fronteras: Ejes para el Desarrollo Institucional, Plan Institucional de Desarrollo*. UDC-México.
- Whitear, G. (1997). Calificaciones profesionales nacionales. Competencia Laboral. *Antología de Lecturas*. Conocer.
- Zabalza, M. (2007). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contexto Educativos*, 6(7), 113-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/848/84819191002.pdf>
- Zavala, A., y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial Graó.