



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

RVOE: SEP-SES/21/114/01/1270/2015

**Los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje en el
proceso formativo universitario: una caracterización.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

Silvia Amalín Kuri Casco

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. María de Lourdes Reyes Vergara.

PUEBLA, MÉXICO.

MAYO DE 2021



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Puebla, Puebla a 1 de febrero de 2021

Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP
Presente

Hago constar que he dirigido y revisado la Tesis Doctoral de la **Mtra. Silvia Amalín Kuri Casco** titulada **Los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje en el proceso formativo universitario: Una caracterización**, en la cual se han atendido las recomendaciones planteadas por el comité tutorial correspondiente, por lo que considero que este informe de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas de una investigación de nivel doctoral.

Con base en lo anterior, la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación**, de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento, quedo atento a las indicaciones correspondientes.

Atentamente



Dra. María de Lourdes Reyes Vergara
Directora de la Tesis Doctoral

Puebla, Puebla a 1 de febrero 2021

Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP
Presente

Se hace constar que la Tesis Doctoral de Mtra. Silvia Amalia Kuri Casco titulada Los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje en el proceso formativo universitario: Una caracterización, da respuesta original a un problema de investigación, refleja un conocimiento suficiente de la doctoranda en el área educativa y demuestra que es capaz de desarrollar investigación independiente en su área de estudio.

Asimismo, los resultados de la investigación doctoral contribuyen a la generación y aplicación del conocimiento y atienden problemas y oportunidades en el ámbito educativo que pueden transformarse en aplicaciones, o bien, transferirse a actores pertinentes a fin de impactar en la innovación y/o transformación de la realidad educativa para el Bien común.

Con base en lo anterior, la tesis doctoral puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de Doctorado en Educación de acuerdo con los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento,

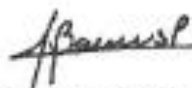
Atentamente



Dra. María de Lourdes Reyes Vergara
Director de Tesis
Adscripción: UPAEP



Dra. Gabriela Croda Borges
Tutor
Adscripción: UPAEP



Dra. Laura Angélica Bárcenas Pozos
Tutor
Adscripción: UIA-Puebla



Dr. Rafael Reyes Chávez
Tutor (externo)
Adscripción: UATx

Puebla, Puebla a 1 de Febrero. de 2021

Dra. Emma Verónica Santa Valencia
Directora Académica del Doctorado en Educación,
Facultad de Educación
Presente

Sirva este medio para informar que en atención a lo requerido para asegurar la calidad académica y la consolidación del programa doctoral ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, así como en concordancia con los principios de integridad académica, se ha revisado la Tesis Doctoral que dirijo a través de la herramienta SafeAssign de la Plataforma Blackboard Ultra, y se detectó lo siguiente:

Porcentaje de concordancia: Pasajes marcados 1%, pasajes citados/entrecomillados 4%

Se analizó la concordancia de cada pasaje marcado por SafeAssign y se hicieron adecuaciones en aquellos párrafos en los que se había omitido la cita; en los demás casos solo se corroboró que la cita fuera de la fuente primaria.

Por lo anterior, se considera que la tesis de la Mtra. Silvia Amalín Kuri Casco titulada: **Los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje en el proceso formativo universitario: Una caracterización**, reúne las condiciones de integridad académica.

Sin más por el momento, reciba un cordial saludo.

Atentamente



Dra. María de Lourdes Reyes Vergara
Directora de la Tesis Doctoral

AGRADECIMIENTOS

A los tres amores de mi vida: Alberto, mi esposo y Pepe y Paco, mis hijos, mi infinito agradecimiento por su apoyo incondicional y por ser la inspiración de mi vida.

A mi papá+ y mi suegro+ por su ejemplo, sé que estarían orgullosos de mí por este logro. Y a mi mamá y mi suegra por estar cerca siempre.

A la Dra. Gabriela Croda Borges y la Dra. María de Lourdes Reyes Vergara, por su amistad, dirección, asesorías y aliento para concluir este trabajo.

A todos mis profesores del doctorado, particularmente a la Dra. Laura Bárcenas por su acompañamiento siempre cercano en mi comité doctoral y su ayuda para precisar decisiones metodológicas en la clase, a la Dra. Martha Leticia Gaeta González por su apoyo y ejemplo en mi formación y su asesoría para la elaboración de artículos y difusión de mi investigación, a la Dra. Mercedes Zanotto, por su visión integradora en el cierre de mis estudios doctorales, a la Dra. Ofelia Cruz, por sentar las bases de mi investigación con enfoque cualitativo y al Dr. Rafael Reyes Chávez por su mirada externa y apoyo en el examen de candidatura al doctorado. Todos han sido un ejemplo para mí. Gracias.

A la UPAEP y al CIAC por creer y confiar en mí, como persona y como trabajadora.

Al Programa Una Apuesta de Futuro, por darme ejemplo de solidaridad y valor, para invitarlos a que sigan con fuerza y determinación contagiando a otros jóvenes de ese espíritu de logro y superación

A todos mis compañeros, especialmente a mis amigas Diana y Maricruz por estar siempre cerca, Amparo y Andrea por las tardes de compartir, Jozz por tu sencillez y alegría, a Nelly por tu ejemplo de fortaleza.

A todos mis estudiantes, 34 generaciones que parecen haber pasado volando, pero que han hecho que estos años estén llenos de personas maravillosas, todas especiales, se han quedado en mi corazón, a todos ellos, gracias por ser un motor para seguirme preparando.

A Dios y a la Santísima Virgen, por iluminar siempre mi camino.

Resumen

La evaluación del aprendizaje, particularmente en países en desarrollo como México, ha sido uno de los elementos del proceso educativo considerado más importante por su potencia en el aprendizaje, sin embargo, en la realidad escolar se ha investigado generalmente desde las estrategias empleadas, las actividades que emanan de los propios procesos evaluativos y los procesos estandarizados, pero el fundamento pedagógico ha sido poco abordado por especialistas.

La presente investigación doctoral abordó la perspectiva de los profesores y estudiantes universitarios con relación a la evaluación del aprendizaje y la manera en cómo se ve reflejada en los procesos y prácticas que se realizan en las aulas y que se consolida en los productos o evidencias de desempeño que los estudiantes realizan a lo largo de su proceso formativo. El estudio desde el enfoque cualitativo, apoyado en las entrevistas con los profesores y estudiantes, contribuyó al logro de una interpretación analítica de los resultados desde la perspectiva teórica del enfoque socioformativo de las competencias y los resultados de aprendizaje.

La reflexión que se generó en el análisis del proceso de evaluación del aprendizaje ha producido conocimiento sistematizado que aporta al campo educativo en el entendido de que la función docente de los profesores impacta directamente en la formación universitaria, promoviendo un mayor aprendizaje significativo, así como las evidencias que permiten verificar la permanencia del mismo.

Palabras clave: *Evaluación del aprendizaje, Evidencias de desempeño, Formación Universitaria.*

Abstract

The evaluation of learning, particularly in developing countries such as Mexico, has been one of the elements of the educational process considered most important for its potency in learning; however, in the school reality it has been generally investigated from the strategies used, the activities that emanate from the evaluative processes themselves and the standardized processes, but the pedagogical foundation has been little addressed by specialists.

The present doctoral research addressed the perspective of university professors and students in relation to learning assessment and the way in which it is reflected in the processes and practices carried out in the classroom and consolidated in the products or learning outcomes that students perform throughout their formative process. The study from the qualitative approach, supported by interviews with teachers and students, contributed to the achievement of an analytical interpretation of the results from the theoretical perspective of the socio-formative approach to competencies and learning outcomes.

The reflection generated in the analysis of the learning assessment process has produced systematized knowledge that contributes to the educational field in the understanding that the teaching function of professors has a direct impact on university education, promoting more significant learning, as well as the evidence that allows verifying its permanence.

Key words: learning assessment, performance evidence, university education.

Índice general

Introducción	11
CAPÍTULO I.	14
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 Problematización	15
1.2 Preguntas de investigación	23
1.3 Propósito y objetivos de la investigación	24
1.4. Justificación	25
1.5. Alcances y limitaciones	31
CAPÍTULO II.	33
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	33
2.1. La evaluación en la educación	34
2.1.1. Características de la evaluación en general	40
2.1.2. Funciones de la evaluación del aprendizaje	41
2.1.3. Evaluación educativa	42
2.1.4. Evaluación del aprendizaje	43
2.2 Aprendizaje	45
2.2.1 Concepto de Aprendizaje	46
2.2.2 Tipos de Aprendizaje	47
2.3. Procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje desde diferentes enfoques	49
2.3.1. Antecedentes del enfoque por competencias	49
2.3.2. Enfoque basado en competencias	51
2.3.2.1. Concepto de competencia	52
2.3.2.2. Evaluación por competencias	53
2.3.3. El enfoque socioformativo de las competencias y la evaluación	54
2.3.3.1. El proceso de retroalimentación del aprendizaje	56
2.3.3.2. Evidencias de desempeño	57
2.4 Proceso formativo universitario	61
2.4.1. El curriculum y el desarrollo de competencias	61
2.4.2. El enfoque didáctico en el aula	63
2.5. Nueva tendencia en evaluación del aprendizaje, enfoque en <i>learning outcomes</i>	64
CAPÍTULO III.	70
MARCO CONTEXTUAL	70
3.1. Programa convencional de formación universitaria en UPAEP	77

3.2. Programa “Una Apuesta de Futuro” en UPAEP	79
CAPÍTULO IV.	82
MARCO METODOLÓGICO	82
4.1. Enfoque metodológico	83
4.2. Diseño de la investigación	88
4.3. Instrumentos de indagación	93
4.3.1. Entrevista	93
4.3.1.1. Entrevista con profesores	94
4.3.1.2. Entrevista con estudiantes	97
4.4. Juicio de expertos y prueba piloto de instrumentos	99
4.5. Población de estudio	102
4.6. Consideraciones éticas	104
CAPÍTULO V.	105
ANÁLISIS DE RESULTADOS.	105
5.1. La preparación de los datos	106
5.2. Procedimiento de análisis	108
5.2.1. Codificación	108
5.2.2. Organización de la información	108
5.2.3. Primer momento: análisis de entrevistas	110
5.2.3.1. Primera fase: análisis de resultados por categorías analíticas/Profesores	110
5.2.3.2. Segunda fase: análisis de resultados por dimensiones y categorías a priori Estudiantes	124 124
5.2.3.3. Tercera fase, análisis de documentos	136
5.2.4. Segundo momento: triangulación de los datos	144
CAPÍTULO VI.	150
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	150
CONCLUSIONES	161
REFERENCIAS	171
ANEXOS.	178
ANEXO 1. Guía de entrevista para Profesores.	178
ANEXO 2. Guía de Entrevista para Estudiantes.	181
ANEXO 3. Carta de autorización de entrevista y grabación	184
ANEXO 4. Oferta de formación del talento UPAEP	185

Índice de figuras

Figura 1. Grandes áreas del planteamiento del problema	20
Figura 2. Problemas en torno al enfoque basado en competencias	20
Figura 3. Problemas en torno a los elementos didácticos.....	21
Figura 4. Problemas en torno a las cuestiones socioculturales.....	22
Figura 5. Ubicación del proceso de evaluación educativa	43
Figura 6. Fases del proceso curricular	62
Figura 7. Mapa del Campus Central.....	73
Figura 8. UPAEP, Vías de acceso	74
Figura 9. Ubicación geográfica del Estado de Puebla.....	75
Figura 10. Estrategia analítica	88
Figura 11. Esquema de relaciones en la triangulación	144
Figura 12. Triangulación de elementos	145
Figura 13. Segunda relación de la triangulación de elementos	148
Figura 14. Red de relaciones/Profesores.....	151
Figura 15. Nube de palabras/Profesores	152
Figura 16. Red de relaciones/Estudiantes.....	153
Figura 17. Nube de palabras/Estudiantes	157
Figura 18. Comparación de nubes de palabras	158
Figura 19. Áreas de formación y desarrollo del talento.....	185

Índice de tablas.

Tabla 1. Conceptos de Evaluación del Aprendizaje de Autores clásicos	35
Tabla 2. Tipos de aprendizaje	47
Tabla 3. Tabla de Consistencia metodológica	87
Tabla 4. Tabla de consistencia del instrumento para profesores	95
Tabla 5. Tabla de consistencia del instrumento para estudiantes	98
Tabla 6. Participantes de la investigación	102
Tabla 7. Significado del identificador de los participantes.....	103
Tabla 8. Profesores participantes.....	103
Tabla 9. Estudiantes participantes.....	104
Tabla 10. Categorías a priori del instrumento de profesores	109
Tabla 11. Categorías emergentes del instrumento de profesores	109
Tabla 12. Categorías a priori del instrumento de estudiantes	125
Tabla 13. Categoría emergente del instrumento de estudiantes.....	126
Tabla 14. Concentrado de resultados de las categorías principales con relación al objetivo de investigación	135
Tabla 15. Análisis de contenido de programas académicos oficiales	136
Tabla 16. Caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje. Categoría: concepto de evaluación.....	139
Tabla 17. Caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje. Categoría: Estrategias de evaluación.....	140
Tabla 18. Caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje. Categoría: Evidencias de desempeño.....	141

Tabla 19. Caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje. Categoría: Planeación y organización del curriculum	142
Tabla 20. Caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje. Categoría: Proyectos integradores o de aplicación	143
Tabla 21. Caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje. Categoría: actitud	143

Introducción

La evaluación del aprendizaje ha sido y es un elemento pedagógico controversial por las implicaciones que tiene en la formación de los estudiantes, en el ámbito universitario este proceso se vuelve aún más complicado por la necesidad de que esté perfilado al desarrollo de las competencias disciplinares y profesionales. De ahí que, en diferentes procesos investigativos, este tema sea objeto de estudio y de interés.

Derivado de ello, la presente investigación se concentra en la caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje que los profesores realizan durante el proceso formativo de estudiantes universitarios, con la idea de poder emplear esa interpretación para fortalecerlos y consolidarlos en diferentes ámbitos del mismo nivel universitario.

La investigación se desarrolló desde un marco metodológico cualitativo, fenomenológico y un método de análisis de datos inductivo que permitió integrar la información aportada por la experiencia de profesores y estudiantes universitarios en busca de referentes empíricos y, de esta forma, contrastarlos con las aportaciones teóricas de diversos autores que son referentes en el ámbito de la evaluación del aprendizaje.

Los hallazgos han sido significativos ya que aportan elementos para la sistematización del proceso de evaluación y al mismo tiempo rescatan el genuino interés de los profesores por revisar sus procesos y prácticas evaluativas para cambiar un paradigma tradicionalista en el cual han sido formados y que se encuentra arraigado en su evaluación del aprendizaje, evidenciándose en prácticas que priorizan la medición.

Este paradigma es, cada vez, más inoperante, sobre todo cuando se trata de lograr la finalidad del proceso educativo que es la formación de universitarios preparados para resolver problemas y situaciones complejas en sus áreas disciplinares, evidenciando su aprendizaje.

Las nuevas tendencias educativas y la dinámica actual en la formación universitaria reclaman, cada vez más y con mayor énfasis, una nueva visión centrada en evidencias de desempeño y en una construcción compleja y metacognitiva de los aprendizajes, misma que basada en el enfoque socioformativo de la educación puede presentarse como una forma diferente de operar los procesos evaluativos en la universidad.

En la investigación, el Capítulo I muestra la problemática en torno a la evaluación del aprendizaje, tanto desde la teoría como desde la práctica de los profesores universitarios y el planteamiento de los objetivos de investigación, así mismo, se describen los antecedentes que apoyan la justificación y pertinencia de esta.

En el Capítulo II, se presenta el referente teórico que le da sustento a la investigación y el contenido aborda desde los conceptos básicos y generales de evaluación hasta los enfoques desde los cuales se ha estudiado, para llegar a las nuevas tendencias en este campo.

En el Capítulo III, se presenta el marco contextual que sitúa a la investigación y ayuda a ubicar a los participantes definidos como convencionales y del Programa “Una Apuesta de Futuro”, programa que destaca por su aportación social desde las comunidades de origen de los estudiantes y que son enmarcadas, de forma general es este capítulo, así como a la universidad en la que se llevó a cabo la investigación.

En el Capítulo IV, el marco metodológico en el que se describe el enfoque de investigación, empleado para llevar a cabo el análisis de los resultados, centrados en los hallazgos de datos cualitativos y en la interpretación de estos para aportar al campo del conocimiento pedagógico de la evaluación del aprendizaje, desde el cual, no muchas investigaciones se han centrado.

En el Capítulo V, se incluye la discusión de resultados, en la cual se muestran importantes ideas del proceso de evaluación del aprendizaje aportadas por los profesores y estudiantes entrevistados y que contribuyen a generar reflexiones relacionadas con las propuestas de otras investigaciones con relación al mismo objeto de estudio. En este sentido es interesante observar la forma en que algunas aportaciones pueden incorporarse en los procesos y prácticas docentes universitarios, pero sobre todo auxiliar a los profesores en un análisis de su práctica evaluativa.

Finalmente, el capítulo de conclusiones de la investigación doctoral, entre las que se muestran posibles líneas de continuidad en la investigación sobre la evaluación del aprendizaje, así como la exposición de ideas y argumentos que relacionan el dato empírico con el referente teórico para la aportación de elementos que pueden sistematizar el proceso de evaluación del aprendizaje en las universidades, con la idea de que los profesores promuevan la construcción de evidencias de desempeño que revelen claramente el aprendizaje logrado por los estudiantes y que ello les prepare de manera eficiente para un ambiente laboral.

Esta investigación doctoral abona a la reflexión y a la producción de conocimiento en el área de evaluación del aprendizaje, que forma parte de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) de Gestión y procesos educativos del Doctorado en Educación cursado.

CAPÍTULO I.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo, se presenta la situación problemática que establece el hilo conductor a través del cual se despliega el entramado del estudio, así como el argumento básico que inicia con las preguntas que orientan los objetivos de la investigación y muestran los supuestos que se pretenden abordar en ella.

Esta problematización intenta guiar una reflexión sistemática que lleve a la generación de preguntas, análisis y reflexión de los procesos de evaluación del aprendizaje empleados en los procesos formativos considerando sus diferentes aristas.

1.1 Problematización

Particularmente, cuando se aborda como objeto de estudio a la evaluación y las problemáticas a las que se enfrenta, Coll (2007) desde el enfoque por competencias presenta uno de los aspectos más importantes con relación a ellas en los procesos formativos y es que presentan una incoherencia entre el planteamiento, la ejecución y la evaluación, el autor afirma que:

El enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente. Como sucede también en el caso de las capacidades, no es fácil mantener la continuidad y la coherencia en un proceso de toma de decisiones que ha de conducir desde unas competencias definidas de forma necesariamente general y abstracta, hasta unas tareas concretas de evaluación cuya realización por parte del alumnado ha de permitir indagar el grado de dominio alcanzado en la aplicación de dichas competencias (p. 3).

Además, el problema de la evaluación del aprendizaje en el enfoque por competencias se enfatiza aún más cuando sus procesos carecen de la promoción por parte de los profesores ya sea

por la adopción de un enfoque pedagógico tradicionalista o por desconocimiento de uno nuevo para fomentar la construcción de evidencias de desempeño que ayuden a constatar el desarrollo de las competencias necesarias.

Otro de los problemas principales, relacionado con la evaluación del aprendizaje y la promoción de la construcción de evidencias de desempeño en México, está referido como apunta la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OECD) (2019) a que los niveles de logro ni siquiera son evaluados de la manera correcta, es decir solicitan evidencias que hacen alusión a procesos memorísticos de conocimientos y restan valor a las habilidades, actitudes y valores que los complementan y esto mismo podría ser causa de niveles bajos de desarrollo:

Los esfuerzos de México se ven obstaculizados por el bajo nivel de cualificaciones de su población, junto a ineficiencias a la hora de poner en práctica dichas cualificaciones. Sus niveles de logro educativo están entre los más bajos de los países miembro de la OECD (p. 8).

Esto es algo que los jóvenes estudiantes mexicanos no están preparados para realizar porque el sistema educativo les ha marcado este proceso como el camino correcto hacia un buen desempeño, cuando en realidad los deja lejos del desarrollo de sus competencias aplicadas a sus propios desempeños y la solución de problemas en diferentes ámbitos y disciplinas.

Por otra parte, la relación entre la evaluación del aprendizaje y el desarrollo de las competencias muestra una inconsistencia que tiene su origen en la discrepancia entre el diseño y el desarrollo curricular ya que la articulación de esos elementos en las universidades en México no ha encontrado suficiente apoyo para el aseguramiento de la calidad, que además es un proceso voluntario, complejo y costoso (OECD, 2019).

En este sentido las universidades hacen esfuerzos por transparentar sus procesos internos mostrando a la Secretaría de Educación los documentos probatorios, que además para la legislación mexicana tiene un carácter obligatorio para la obtención de las autorizaciones conducentes en materia educativa, ya que el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) es imperativo para que las instituciones puedan operar, sin embargo, este trámite padece de una postura académica simplista y burocrática, lejos de una demostración clara de la fundamentación pedagógica, epistemológica, didáctica, antropológica, social y psicológica del curriculum.

Guzmán (2011) afirma, que uno de los rasgos distintivos del nivel superior es la búsqueda de resultados de aprendizaje profundos y ambiciosos, por ser ya un nivel en el que se culmina la educación formal y en el cual, su cercanía con el desarrollo laboral lo hace aún más necesario, sin embargo, es de llamar la atención que la universidades transitan por una época en la que se les pide innovar desde el discurso, pero al mismo tiempo paradójicamente en las aulas prevalecen prácticas tradicionales que no se lo permiten.

El abordaje del tema de evaluación ha sido consistente desde los años 50 en Estados Unidos incluyendo diferentes enfoques como el laboral y sus inicios en el educativo, sin detenerse, sino más bien aumentando en su complejidad por la cantidad de factores y perspectivas que intervienen.

En los años ochenta, afirma Sesento (2008), cuando la formación de los jóvenes terminaba con la secundaria o el bachillerato se presentaba una crisis por no tener aún una preparación para el trabajo y además con pocas oportunidades de ingreso a la educación superior, por lo que, para responder a la necesidad de incorporar a estos jóvenes al mundo productivo inician los sistemas de competencias, pero como un sistema de capacitación para el trabajo, países como Alemania, Austria, Canadá, Estados Unidos de América, Francia, Inglaterra, Italia, Nueva Zelanda, Japón y México no permaneció al margen.

De acuerdo con Sesento (2008):

“En México, fue el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), quien inició, entre 1992 y 1994, capacitando también al personal necesario para la adopción de este nuevo enfoque y se iniciaron los trabajos para el proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC), un año después con inversión del Banco Mundial se creó el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), (p. 81).

Los organismos y las instituciones educativas, particularmente las universitarias, continúan haciendo esfuerzos por lograr que, académicamente, el enfoque por competencias se aborde de forma holística, y se integre y vincule al proceso de evaluación del aprendizaje de manera armónica, de ahí la preocupación por investigar estas relaciones.

Actualmente en las universidades, los profesores y los estudiantes asumen de diversas formas el enfoque basado en competencias en la evaluación del aprendizaje, porque las nuevas tendencias pedagógicas basadas en resultados de aprendizaje enfatizan el desarrollo de evidencias de desempeño y bajo la combinación de estos enfoques se dan interpretaciones que dan cabida también a diversos procesos y prácticas evaluativas que propician diferentes niveles de comprensión y de integración.

También la diversidad de estudiantes hace más complejo el proceso de personalización de la formación y de la evaluación del aprendizaje, en la universidad en la que se encuentra contextualizada la presente investigación existe el Programa “Una Apuesta de Futuro” (que en lo sucesivo será mencionado como ADF) y en el que, por ser un programa de alto impacto social, pareciera presentar procesos que complementan la evaluación del aprendizaje y que pudieran ser

un componente diferenciador del mismo, el problema aquí es que estos procesos no han sido abordados desde el plano de la investigación educativa así como en el ámbito académico por lo que será de gran utilidad indagar la relación de ellos con los estudiantes convencionales que también participan en la investigación.

De ahí que el objeto de estudio de la presente investigación se concentra en: La caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje que los profesores realizan en el proceso formativo de los estudiantes universitarios. Integrando en ello el proceso de personalización de la educación propuesto por Coll (2016) para que, independientemente del tipo de estudiante que sea, la carrera o asignatura a desarrollar y evaluar, el proceso se respalde en esa visión.

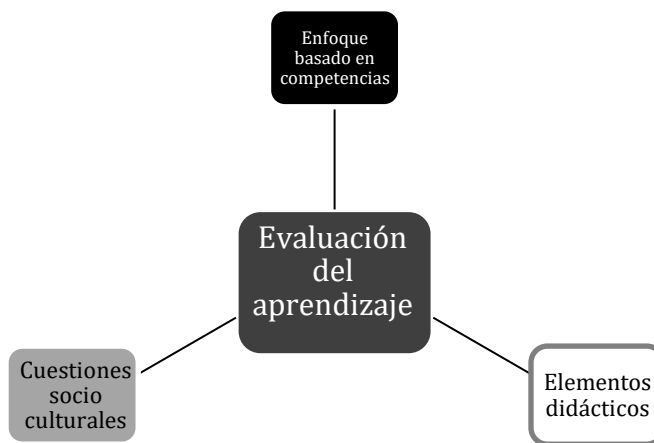
En este sentido, de acuerdo con López, Benedito y León (2016. p. 12):

El carácter integrador, transferible y multifuncional de las competencias requiere diseños y desarrollos curriculares más coordinados e interdisciplinarios, que posibiliten una educación más integral, la incorporación de metodologías activas y tareas con las que el alumnado aprenda a afrontar situaciones complejas y una nueva filosofía en torno a la evaluación que la convierta en una práctica verdaderamente educativa.

Independientemente del tipo de estudiantes con los que el profesor se encuentre en las aulas universitarias y con esta visión integradora de la formación basada en competencias, todos los actores académicos y los esfuerzos institucionales se realizarán desde una visión sistematizada, planeada y con una orientación específica que permita establecer las acciones necesarias para que todos los estudiantes tengan un proceso de formación enriquecido y constante.

La problemática tiene diferentes aristas que la teoría sustenta y que el ingreso al campo también muestra, por lo que, en conclusión, gráficamente el problema se concentra en tres bloques, enfoque basado en competencias, elementos didácticos y cuestiones sociales:

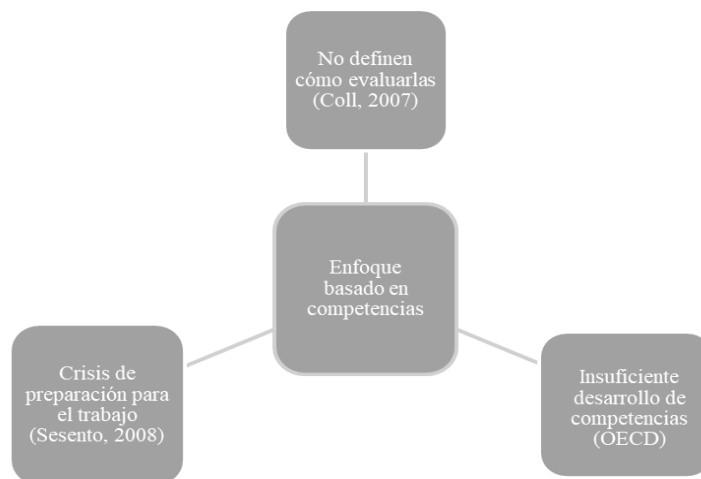
Figura 1. Grandes áreas del planteamiento del problema



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al enfoque basado en competencias, los elementos centrales se muestran en la figura 2, la indefinición de un proceso sistémico y sistemático para evaluar las competencias, un desarrollo insuficiente de las mismas que impacta en una crisis de preparación para el trabajo:

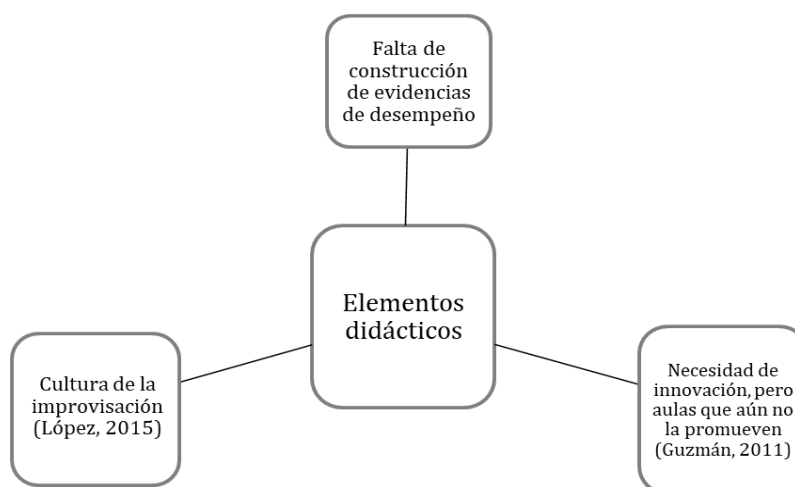
Figura 2. Problemas en torno al enfoque basado en competencias



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al bloque de los elementos didácticos, cabe señalar una falta de promoción de ambientes de aprendizaje propicios para la construcción de evidencias de desempeño, que no prioriza la innovación o la deja en segundo plano y que se relaciona con la cultura de la improvisación que se vive en las aulas, estos problemas pueden ser vistos como las cuestiones más comunes en la actualidad en el nivel de concreción curricular más cercano a la realidad que son las aulas.

Figura 3. Problemas en torno a los elementos didácticos

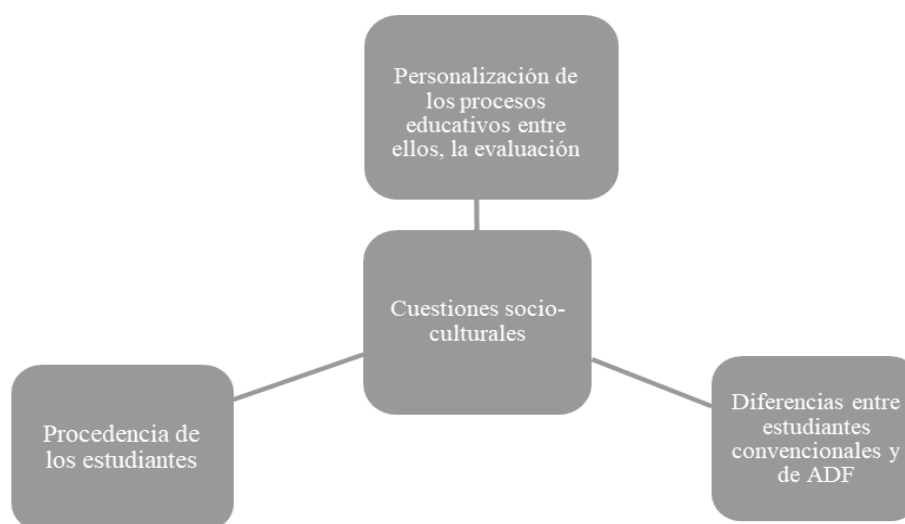


Fuente: Elaboración propia

Y, finalmente, las cuestiones socio culturales, que involucran los aspectos presentados en la figura 4 y que hacen poner especial atención en la forma en que los profesores atienden y consideran a los estudiantes en las aulas de manera personalizada, acercarse a ellos y contemplar sus necesidades para poder atenderlas, conocerlos con suficiente profundidad, desde su procedencia, que implica no solo saber de dónde vienen (hábese de estado, país, comunidad o región), sino también si participan en proyectos o no, en qué tipo de proyectos lo hacen y las razones de integrarse en ellos, como el caso de los estudiantes del Programa Apuesta de Futuro, o bien si tienen alguna beca o apoyo económico, entre otras.

Como un aspecto complementario, es necesario reflexionar también cuáles son sus hábitos de estudio, sus esquemas cognitivos, su situación familiar y otras que pueden influir decisivamente en su aprendizaje y que el profesor debe conocer para atenderla en el proceso formativo.

Figura 4. Problemas en torno a las cuestiones socioculturales



Fuente: Elaboración propia.

Este último ámbito de problemáticas puede conducir al profesor hacia una reflexión profunda acerca del conocimiento de su estudiante y las implicaciones que ello tiene en su proceso de aprendizaje, ya que el desconocimiento puede generar, a manera de polos opuestos, desventaja o sobreestimación, en ambos casos diferencias a observar.

De manera que, de acuerdo con la situación actual en la que se encuentra la evaluación del aprendizaje y particularmente con el enfoque basado en competencias, así como en la visión prospectiva de la evaluación, lleva a la necesidad de responder los cuestionamientos planteados en la siguiente sección.

1.2 Preguntas de investigación

La pregunta general de la investigación es: ¿Cuáles son las características de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje del proyecto curricular que los profesores realizan durante el proceso formativo de estudiantes universitarios?

Y las preguntas particulares son: ¿Cuáles son las nociones de evaluación del aprendizaje que tienen los profesores y los estudiantes universitarios?

¿Cuáles son las características de los procesos y prácticas evaluativos propuestos en el proyecto curricular y que los profesores aplican en el proceso formativo de los estudiantes universitarios?

¿Cómo se articulan los procesos y prácticas evaluativos para la construcción de evidencias de desempeño en el proceso formativo de los estudiantes universitarios?

¿Cómo personalizan los profesores, los procesos de evaluación del aprendizaje con los diferentes tipos de estudiantes (Convencionales y del Programa ADF, como se han denominado en esta investigación)?

En cuanto a los supuestos teóricos que se contrastaron con la evidencia empírica en la investigación son:

1. El concepto y las prácticas de evaluación del aprendizaje que realizan los profesores de manera articulada y consciente de las competencias a desarrollar en el proceso formativo de sus estudiantes favorecen la construcción de evidencias de desempeño.

2. Existe congruencia entre los elementos del proyecto curricular que incluyen el plan y programa de estudios y el proceso formativo en el aula, de manera que ello promueve la construcción de evidencias de desempeño en los estudiantes universitarios.

3. Los profesores han promovido la personalización de los procesos educativos y evaluativos lo que beneficia a cualquier tipo de estudiante en su aprendizaje y en general en el ámbito académico institucional.

1.3 Propósito y objetivos de la investigación

Dado lo anteriormente expuesto, es que esta investigación surge con el propósito de realizar un análisis de los planteamientos que el proyecto curricular manifiesta desde la propuesta del plan y programas de estudio y las prácticas de evaluación del aprendizaje que los profesores universitarios manifiestan en su desempeño docente cotidiano y así descubrir la importancia que este proceso tiene en el aprendizaje del estudiante y en la generación de evidencias de desempeño.

El objetivo general de la investigación es: Caracterizar los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje que se manifiestan en el proyecto curricular y que los profesores realizan en el proceso formativo de los estudiantes universitarios.

Y los objetivos específicos de la investigación son:

- Analizar las nociones de evaluación del aprendizaje que tienen los profesores y los estudiantes universitarios

- Contrastar las características de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje manifestadas en el proyecto curricular (plan y programas de estudio) de la Institución con las prácticas empleadas por los profesores en el proceso formativo de los estudiantes universitarios.
- Relacionar los procesos con las prácticas evaluativas que realizan los profesores para analizar su contribución en la construcción de evidencias de desempeño.
- Comparar las acciones que los profesores plantean con las que implementan para la evaluación de estudiantes convencionales y estudiantes del Programa ADF.

1.4. Justificación

La evaluación del aprendizaje tiene su antecedente más remoto desde 1936, en México, con la creación del Instituto Nacional de Psicopedagogía por parte de Lázaro Cárdenas y que fue fundado para establecer otros tipos de evaluación estandarizada para la medición de la inteligencia que en ese tiempo se hacía solo con ejercicios verbales, este no tuvo actividad significativa sino hasta 1959, año en el que estuvo a punto de desaparecer (Martínez Rizo, 2001).

En los siguientes sexenios el trabajo del instituto continuó enfocado en la parte psicométrica y no fue sino hasta los años sesenta que la Facultad de Medicina de la UNAM elaboró un banco de reactivos para procesos de titulación (que fue calificado por computadora), ya con una aplicación más académica. No se puede dejar de mencionar el examen de selección para ingreso a esta misma casa de estudios de bachillerato y licenciatura entre los años sesenta y setenta, a partir de ello otras instituciones privadas como la Universidad Iberoamericana y el ITESM (Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey) hicieron lo mismo (Martínez Rizo, 2001), esta visión ya con un sentido más académico-formativo y menos psicológico.

En los años noventa, fue cuando nacieron organismos dedicados a la elaboración de pruebas y modernización de la evaluación, como CENEVAL y el área de evaluación de la SEP en 1995 (Martínez Rizo, 2001), por lo que ya desde esa época se daban los primeros esbozos de este importante objeto de estudio.

En la actualidad, la importancia de la evaluación del aprendizaje permanece y se visualiza concretamente en el “incremento notable en la evaluación educativa en nuestro país; se ha ensanchado el foco incluyendo cada vez más componentes y se han ampliado las modalidades de evaluación, especialmente desde hace dos décadas” (Moreno, 2010 y Díaz Barriga-Arceo, 2008, en Ducoing y Fortoul, 2013, p.250).

Con respecto a los procesos de evaluación, Ducoing y Fortoul (2013), refieren que: El abordaje habitual de la evaluación de desempeño se centra solo en los resultados o productos finales de los programas de formación, perdiendo de vista el contexto y los procesos...limitando las posibilidades de la evaluación como un mecanismo de mejora del objeto evaluado (p. 256).

Es decir, que los procesos de evaluación del aprendizaje se han investigado mayormente con un enfoque cuantitativo o centrados en el producto y se minimiza la importancia de la calidad y el proceso, además, uno de los más importantes elementos de la evaluación del aprendizaje, que es la posibilidad de tomar decisiones a través del análisis de los resultados obtenidos y así evitar la descalificación o sobrevaloración de los estudiantes en su proceso de formación, se ve disminuida por la concentración en las partes accesorias de la misma.

Es necesario destacar que si la evaluación está concentrada en evidenciar la competencia desarrollada se requerirán más evidencias de proceso y de producto, que de conocimiento, este

enfoque pedagógico se ha ganado un lugar, gracias al impulso de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) que influye no solo en México sino en todo el mundo, de ahí el resurgimiento del enfoque por competencias en la educación en México y el crecimiento de la producción de investigación en este campo, así como la visión de un futuro prometedor para el mismo (Ducoing y Fortoul, 2013).

En este mismo sentido, se confirma que el objeto de estudio presenta oportunidad de ser abordado en esta investigación, dado que ha sido considerado por diferentes autores y desde diferentes perspectivas, habiendo aún posibilidades de profundizar y aportar en él. Algunos de los autores, los más importantes, serán retomados en el marco teórico presentado más adelante.

Derivado del análisis de los antecedentes sobre el problema de investigación que plantea este estudio, se reconocen algunos vacíos de información en el tema, que justifican la realización de la investigación doctoral, así como su relevancia y pertinencia:

- La evaluación en la educación superior es un proceso que requiere mayor tratamiento, tanto desde la investigación y sus planteamientos, como desde la puesta en práctica.
- En las universidades persiste la preocupación en relación con la modernización del proceso de evaluación, al paso del proceso formativo, ya que este último denota un adelanto.
- La mayoría de las investigaciones abordan el tema desde la perspectiva cuantitativa, lo que deja un área de oportunidad para los análisis cualitativos.
- Se confirma la necesidad de investigar con relación a la evaluación del aprendizaje desde las nuevas tendencias educativas, como son las evidencias de desempeño o resultados de aprendizaje dado que no se encuentran estos ámbitos en las investigaciones abordadas en los antecedentes y tampoco en México, se vislumbran esbozos en las universidades españolas y por

supuesto un avance considerable en las universidades británicas y en general de Europa que llevan años trabajando en este nuevo sistema y por ello mismo el contraste evidente con lo logrado en México.

- En ninguna de las investigaciones analizadas se presenta específicamente el tratamiento de aportación al conocimiento sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad abordado desde el enfoque cualitativo como lo hace la presente investigación además de estudiar cómo influyen los procesos de evaluación en el aprendizaje y la verificación de este en evidencias de desempeño favorecidas por los profesores, así como el análisis desde el enfoque socioformativo de las competencias.

Por lo tanto, atendiendo a las necesidades observadas en los antecedentes analizados y la situación problemática en este campo del conocimiento, la presente investigación se centra en la línea de investigación correspondiente a la evaluación del aprendizaje, aplicada en una universidad particular en México desde el enfoque basado en competencias, que busca caracterizar los procesos y prácticas evaluativos junto con la producción de evidencias de desempeño para analizar cómo se realiza con estudiantes universitarios.

Aunque las estrategias de evaluación del aprendizaje no son el objeto central de esta tesis al abordar los procesos y prácticas se tienen que revisar, así como analizar la forma en que los profesores las emplean de acuerdo con la situación contextual y disciplinar de los estudiantes con los que trabajan, la forma en que los estudiantes se desarrollan en la universidad a través de ellas y producen evidencias de desempeño.

El estudio es original y pertinente ya que en la Institución se busca realizar mejoras a los procesos de formación y evaluación de cara a la atención de los procesos de consolidación y mejora continua, además de ser un tema de recurrente importancia en el ámbito académico.

De igual manera, el estudio es relevante por la realidad educativa que se experimenta en estos momentos, una realidad que, de acuerdo con López-Calva (2008) puede ser compleja, relacional y multidimensional, difícil de comprender “por la transición histórica en la que la vieja época aún no acaba de morir y la nueva no acaba de nacer” (p. 66), pero en la que es necesario que se vea a la educación desde una perspectiva integradora y articuladora de procesos inteligentes, responsables y razonables.

Una realidad educativa en la que el docente desempeña el rol de promotor de ambientes favorables para el aprendizaje y el estudiante, quien desempeña un papel activo, proactivo y dinámico en busca de su propio desarrollo y crecimiento personal, profesional y social.

Todo esto desde una visión humanista (UPAEP, 2018) y personalista (García Hoz, 1998) y socioformativo (García Fraile, et al., 2017 y Tobón, 2010) como aquellos enfoques pedagógicos que promueven el desarrollo integral de la persona en la sociedad, el desarrollo del pensamiento complejo y la evaluación centrada en evidencias.

La educación, desde un enfoque humanista integral, será entendida como “un proceso permanente de actualización ordenado y jerarquizado, de todas las potencialidades y capacidades de la persona humana, para que llegue a su plenitud y madurez, desarrollando sus cualidades individuales y cumpla su vocación personal; a la vez que promueva el mejoramiento de las circunstancias sociales e históricas en que vive” (UPAEP, 2013).

El proceso antes mencionado adquiere sentido cuando se logra concretar en un aprendizaje, claro y específico, que posibilite a la persona a encaminarse a la apropiación y resolución de los problemas a los que tendrá que enfrentarse

El concepto de aprendizaje “ha evolucionado, como han evolucionado los procesos en las instituciones educativas, hoy la preocupación por la formación va más allá de la memorización de conceptos o los cambios de conducta, el aprendizaje a lo largo de la vida (LLL, lifelong learning) es un concepto que renueva y complementa la visión desde el aprender a ser” (Aguerrondo, 2010, p.6).

El aprendizaje, entonces no está sujeto al aula, ni fragmentado en lugar y tiempo, es decir, no puede estar sujeto al trabajo en el salón de clases y a un determinado contenido revisado en un curso, el aprendizaje se da en todo momento, situación y espacio. “El aprendizaje es algo que ocurre permanentemente, sobre la base de un proceso continuo en función de nuestras interacciones diarias con los demás y con el mundo que nos rodea” (Aguerrondo, 2010, p.6).

El aprendizaje así concebido lleva a los estudiantes a procesos más responsables y metacognitivos, que requieren pensar sobre sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje y por lo tanto un proceso más autogestivo y profundo (Aguerrondo, 2010).

De acuerdo con Aguerrondo (2009) “sabemos que el alumno no es un objeto de enseñanza, sino un sujeto de aprendizaje y también sabemos que enseñar es organizar experiencias de aprendizaje para que el alumno avance en su proceso de construcción del objeto de aprendizaje” (p. 1.)

Es importante explicar, además, que para esta investigación la evaluación del aprendizaje se concibe como el proceso complejo que permite evidenciar los logros de aprendizaje de los

estudiantes en un proceso metacognitivo continuo en el que es igual de importante el proceso y el resultado y en el que el desempeño muestra la habilidad, el conocimiento, la actitud desde una visión integral y no fragmentada, todo esto Desde la perspectiva de Gibbs y Simpson (2005), Villardón (2006), Quezada (2012), García Fraile et al. (2017), Tobón (2006), Cano (2008) y Casanova (1998), autores que serán retomados en el referente teórico de la presente investigación en los capítulos subsecuentes.

Y de esta forma, estas concepciones hacen que los procesos se perciban y se realicen de forma diferente, concentrados en cuestiones trascendentes, en las que esta investigación quiere enfocarse y resaltar para que los profesores las tomen en cuenta en los procesos formativos y de evaluación del aprendizaje en la universidad, privilegiando un proceso reflexivo sobre el cual las escuelas e instituciones puedan, primero ser conscientes de las necesidades de los estudiantes y, segundo, establecer procesos que con mayor precisión evalúen los aprendizajes y no solo asignen notas.

Cabe mencionar que el proceso que siguió esta investigación, también es posible replicarlo en cualquier otra institución para analizar sus procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje, en ello radica una de las principales aportaciones a nivel metodológico y práctico.

1.5. Alcances y limitaciones

El alcance de la investigación está en el estudio y abordaje de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje que los profesores realizan y sistematizan en el proceso formativo en la universidad.

Debido a la complejidad del tema el estudio se limita a una universidad del estado de Puebla, en el centro de la República Mexicana, con profesores y estudiantes universitarios de licenciaturas en modalidad escolarizada y adicionalmente con estudiantes del programa “Una Apuesta de Futuro” de la misma universidad, debido a que los estudiantes que proceden de comunidades en condiciones de vulnerabilidad (Programa ADF) comparten aulas con estudiantes convencionales y sus diferencias o semejanzas en procesos de evaluación del aprendizaje pueden ser útiles para la discusión y análisis de resultados aquí presentados.

El estudio se realizó con estudiantes de semestres intermedios y avanzados, a partir de cuarto, ya que ellos han experimentado diferentes esquemas de formación y evaluación que los estudiantes de recién ingreso aún no experimentan.

Se realizaron entrevistas a una muestra de la población de profesores y estudiantes de la universidad, en busca de un análisis profundo de sus prácticas evaluativas, dado el enfoque cualitativo e interpretativo de la presente investigación, sin la intención de lograr representatividad, por el tipo y enfoque de investigación, sin descartar que esas pueden ser líneas para próximos estudios.

CAPÍTULO II.
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

En el Capítulo II, se presenta el marco teórico de la investigación que promueve la comprensión de los conceptos centrales de la misma. Es importante destacar que se presentan algunos de los autores más recientes, pero también se refieren los autores clásicos del ámbito de la evaluación.

Sirva este capítulo para abonar a la comprensión de los ejes teóricos involucrados en la investigación y esto a su vez aporte a la comprensión de la problemática y su abordaje.

2.1. La evaluación en la educación

De acuerdo con Fernández (2002, p. 60), la segmentación creciente caracteriza al proceso y a la práctica de la evaluación, resultando que cada nueva incorporación se autojustifica por su propia importancia, entonces se da evaluación de alumnos, de profesores, de centros docentes, de programas, institucional, de la calidad, de los valores, de la cultura, en fin, que el objeto de la evaluación se fragmenta y se reduce vertiginosamente pudiendo perder de vista su integralidad y caído en una deformación reduccionista.

Es evidente que el tema de la evaluación ha sido controversial en diferentes aspectos y bajo diferentes miradas, la educativa no ha sido la excepción y ha requerido de una conceptualización y visualización clara para su estudio e interpretación.

En la tabla 1, se analizan algunos de los conceptos de los principales autores clásicos, con el objeto de identificar diferentes perspectivas sobre la evaluación del aprendizaje y contextualizar las ideas que sustentan lo presentado en esta investigación, la razón de incluirlos se concreta en la importancia que sus aportaciones han tenido en la educación, a través del tiempo, de manera que, sin intentar profundizar, sino más bien mostrando un panorama general:

Tabla 1. Conceptos de Evaluación del Aprendizaje de Autores clásicos

Autor	Enfoque	Concepto
Tyler Stake	Evaluación por objetivos	<p>Concibe a la enseñanza como un conjunto de técnicas que conducen a un fin preestablecido y en consecuencia la evaluación consiste en comprobar el grado en que el comportamiento del alumno exhibe los patrones definidos con anterioridad por los objetivos del programa (Gimeno, p. 433).</p> <p>En pocas palabras, la evaluación se concentra en cuestiones medibles y observables.</p> <p>Se puede catalogar como el enfoque más utilizado.</p>
Stufflebeam	Evaluación para la toma de decisiones	<p>Define a la evaluación desde una posición pragmática, como el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión.</p> <p>De acuerdo con Stufflebeam (citado por Gimeno, 2008, p. 434), la tarea del evaluador es tomar decisiones racionales y abiertas explorando las opciones disponibles.</p>
Scriven	Evaluación formativa	<p>Se acuerdo con Neus (1994) “Scriven introdujo el término <i>evaluación formativa</i> en 1967 con la finalidad de adaptar el proceso didáctico a los progresos y problemas del aprendizaje, observado en los alumnos”.</p> <p>Tiene una función reguladora del proceso que tiende a revisar las dificultades en el mismo, más que a considerar los resultados alcanzados. (Neus, 1994, p. 18 y 19),</p>
Parlet Hamilton Stenhouse	Evaluación cualitativa	<p>Este enfoque de evaluación refiere una importancia no solo del grado en que el alumno aprende un conjunto de habilidades o un tipo de conocimientos, debe también responder a la intencionalidad y sus efectos, es decir, qué han aprendido y qué han dejado de aprender.</p>

Fuente: Elaboración propia, con base en Gimeno (2008) y Neus (1994)

Es importante destacar, con relación a la Tabla 1, la presentación de un marco de referencia acerca del concepto principal de la presente investigación que es la evaluación del aprendizaje que, además de abonar a la comprensión del proceso muestra la relevancia de este objeto de estudio,

desde hace ya varias décadas; y por otra parte, lo destacado de los clásicos en cualquier investigación, con más énfasis en el área educativa porque determinan las bases y los procesos de mejora que se pueden generar.

También es importante señalar que en la presente investigación el enfoque de la evaluación por objetivos es aquel del que se busca alejarse, sin embargo, se reconoce que en su momento aportó un proceso sistematizado de evaluación centrado en la medición; no obstante, las bondades que este enfoque pudiera tener, llegó un momento en el que su esquema y finalidad fueron insuficientes porque se mantuvo centrado en los objetos que no necesariamente expresaban un verdadero y significativo proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva contemporánea, la evaluación del aprendizaje se puede entender de las siguientes formas: bajo la óptica de Díaz Barriga-Arceo (2010, citada por Dugua, 2016) es presentada como aquella en la que se distingue la apropiación del aprendizaje significativo y situado, así como el tratamiento de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales-valorales.

La evaluación también se define como:

Una obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada (Casanova, 1998, p. 71).

La evaluación educacional puede entenderse como “medidas del grado en el cual se han logrado los objetivos curriculares, ya sean establecidos por las autoridades gubernamentales o por expertos nacionales e internacionales” (Horbath y García 2014. P. 61), sin embargo, a diferencia

de Díaz Barriga-Arceo, este enfoque se presenta como una insistente fuerza política, que requisita la finalización de programas, antes de promover una comprensión de los temas y un aprendizaje permanente, y es necesario presentarlo para que de manera objetiva se puedan revisar diferentes perspectivas.

El proceso de evaluación del aprendizaje generalmente se centra en la valoración del desarrollo cognitivo de ciertas facultades y capacidades del sujeto aprendiz, pero no exclusivamente en el aprendizaje llano de éste, sino también en las destrezas y habilidades adquiridas, la ejercitación de valores y la concienciación de actitudes y toma de decisiones (Mejía, 2012). En este caso, el autor fija su atención en algo más que solo el producto desprendido del curriculum real, enfoque que propicia un acercamiento más evidente a las cuestiones más importantes en el proceso educativo.

De acuerdo con Villardón (2006, p. 61),

La evaluación en la formación universitaria cumple dos funciones fundamentales; por una parte, la función sumativa de certificación de unos aprendizajes exigidos y, por otra, la función formativa para favorecer el logro de dichos aprendizajes, esto es, de las competencias o de los elementos de las competencias.

La evaluación es el elemento del proceso educativo que tiene mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con los resultados de investigaciones (Gibbs y Simpson, 2005), y este proceso refuerza el aprendizaje gracias a la retroalimentación que es brindada oportunamente por el docente como oportunidad para que el estudiante consolide el proceso de forma metacognitiva.

Este es justamente el enfoque que interesa considerar en este estudio, dado que los autores Villardón, (2006), Casanova (1998) y Gibbs y Simpson, (2005) muestran una propuesta integral que evita fragmentar el aprendizaje alejándose de pedir solo evidencias memorísticas por parte del estudiante, sino que se busca una construcción en el proceso formativo y se va articulando en busca de su consolidación.

De acuerdo con Quezada, (2012, p. 203) la evaluación del aprendizaje es:

El proceso por medio del cual se recaba la información suficiente para conocer el grado de avance en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Por medio de ella se pueden determinar cuáles son las dificultades, errores o deficiencias que el estudiante tiene para llegar a una apropiación significativa del tema en cuestión y, como consecuencia, sienta la bases para orientar y apoyar este proceso.

Con las aportaciones de Quezada (2012) se concentra la importancia del proceso de evaluación que se pretende remarcar en la presente investigación, dando un sentido formativo, de significación y apropiación de las habilidades, conocimientos y actitudes por parte de los estudiantes y en conjunto con Villardón, (2006) y Gibbs y Simpson, (2005) completan la perspectiva articuladora de construcción del aprendizaje, evitando la descalificación y dando un sentido integral a la evaluación.

Por otra parte, existen tres términos relacionados entre sí: medición, evaluación y calificación, de acuerdo con Frola (2008) son términos que suelen confundirse por sus alcances y objetivos. Estos tres procesos tienen diferente profundidad. Medir implica la característica cuantitativa o numérica, calificar sitúa al número en un rango o escala establecida, representa un juicio, pero nuevamente se centra en el número, ambos procesos son necesarios a nivel

administrativo, pero superficiales; mientras que la evaluación se presenta como una acción integral que le da relevancia al proceso porque consolida el aprendizaje y por el cual se toman decisiones para mejorar el desempeño del estudiante.

Otro punto importante de señalar es que,

la evaluación de las competencias se realiza recopilando información sobre la manera en que el estudiante muestra o evidencia las competencias alcanzadas, a través de desempeños observables, medibles y cuantificables, referidos al plan curricular para que se emitan juicios valorativos sobre dichas evidencias y se tomen decisiones educativas al respecto” (Frola, 2008, p. 17);

Así la autora involucra los tres procesos en el arte de la evaluación, con la consigna más importante de tomar decisiones durante todo el proceso de formación.

Sin embargo, desde la perspectiva de Sanmartí (2007) los términos que debieran tener mayor importancia en el proceso son autoevaluación y coevaluación, como dos procesos personales de verdadero valor y significatividad para la persona y los considera motor del proceso de aprendizaje.

Es evidente que este proceso se convierte en un reto para los participantes, la evaluación se centra en aquel elemento que muestra la forma de tener evidencias de desempeño, para esto tendrán que propiciarse ambientes favorables de aprendizaje y por lo tanto también sería necesario romper ciertos paradigmas tradicionalistas que se vienen arrastrando en los procesos educativos universitarios en México.

La evaluación no solo ha de ser empleada para asignar una nota o para aprobar o reprobar, sino que será pertinente en cuanto aporte a la verificación y mejora de los procesos de aprendizaje,

de manera que el estudiante pueda revisar qué aprendió, cómo lo hizo, con qué finalidad y dónde será posible aplicar eso que aprendió, en este sentido, Cano (2008, p.9), menciona que: “La evaluación se encuentra en la encrucijada didáctica, en el sentido de que es efecto, pero a la vez causa de los aprendizajes”, al final, propone un cambio de paradigma en el que la evaluación no sea “de los aprendizajes” sino una “evaluación para los aprendizajes”.

2.1.1. Características de la evaluación en general

Desde el planteamiento de enseñanza estratégica, Quezada (2012) promueve las características de la evaluación, indicando como principales las siguientes:

1. Además de revisar el dominio sobre el contenido, revisa las estrategias metacognitivas, que integran la autorregulación.
2. Estimulación de la autoevaluación, como medio de autorregulación progresiva.
3. La evaluación diagnóstica no solo busca los conocimientos previos, sino que busca hacer reflexionar al estudiante sobre los objetivos que se pretenden alcanzar, así como los medios para alcanzarlos y los criterios para evaluar.
4. La evaluación se individualiza para que el producto alcanzado se evalúe en relación con el resultado obtenido por ese mismo estudiante previamente.
5. Evaluación auténtica.
6. No se pretende uniformidad, la calificación tiene criterios generales que se adaptan a la ejecución de cada estudiante.
7. Igual de importante es el proceso que el producto.
8. La evaluación se da a lo largo de todo el proceso.

De esta forma, la evaluación, es un proceso académico-educativo que se presenta como un reto para el docente, al tener que hacer un mayor esfuerzo no solo en revisar que un contenido haya sido memorizado, sino que se pueda evidenciar de alguna forma que ha sido útil para resolver una situación problemática.

La evaluación es inherente al ser humano, evaluar es uno de los procesos psicológicos superiores más importantes (Frola, 2008) El acto de evaluar se da de manera cotidiana y natural en la vida de las personas, pero mientras más se traslada este proceso a los objetos o a otras personas más compleja se torna.

2.1.2. Funciones de la evaluación del aprendizaje

Es relevante en este espacio de la investigación recordar que la evaluación tiene una función, que se despliega en varios puntos de atención, pero que cumple con un cometido, que ha sido hecha por algo y para algo, de ahí que se retome la aportación de Gimeno (1992), que señala la función social institucional que la evaluación cumple, con normas escolares de jerarquización de las personas de acuerdo con sus méritos, comparando los rendimientos de los individuos, esta función aleja a las instituciones de la formación trascendente, personal y desarrolladora.

Sobre este mismo asunto, Gimeno y Pérez (1992, p.24) dicen: “Las funciones pedagógicas de la evaluación constituyen la legitimación más explícita para su realización, pero no son las razones más determinantes de su existencia”, sin embargo, esta posición por la cual la evaluación se torna más hacia la persona, en qué ambiente se está desarrollando, cómo ha avanzado en su aprendizaje desde la perspectiva formativa y hasta dónde llegará desde la perspectiva sumativa, lo acerca más a un ideal formativo.

Y finalmente, Gimeno y Pérez (1992) mencionan las funciones de la evaluación para la organización escolar, que quizá sea la función más compleja por los diferentes senderos que toma cada estudiante de acuerdo a su avance e intereses y aptitudes, o quizá debido a la gran heterogeneidad que se encuentra en el sistema, se les dan credenciales para ir avanzando en el recorrido curricular de acuerdo a sus niveles de competencia, esto se vuelve una conexión tremenda de niveles y especialidades en el que se da una proyección psicológica natural por el significado de los éxitos o fracasos que este proceso implica y por la repercusión en la familia.

Lo que es un hecho es que la visión tradicional de la función de la evaluación del aprendizaje enfocada en observar el error del estudiante, concentrada en señalar aquello en lo que el estudiante se equivoca, tiene que cambiar y trabajar en aquella que articule una visión de crecimiento y de formación personal, que resalte los aprendizajes y las oportunidades de consolidarlos cuando la persona logra comprender en dónde se equivocó y cómo reparar el error cometido.

2.1.3. Evaluación educativa

Específicamente, la evaluación educativa refiere Castillo (2002), “tiene un contexto determinado, un espacio o contenido sobre el que actúa, unos momentos continuados a lo largo del proceso y persigue unas finalidades u objetivos formativos concretos” (p.8).

La evaluación educativa adquiere compromisos con el ámbito didáctico, de ahí que “pasa a ser un elemento determinante en la planificación didáctica, porque afecta todos los aspectos de la vida escolar” (Castillo, 2002, p. 9), de manera que se da lo que el autor denomina un encuentro didáctico entre profesor y estudiante, se convierte en una clave para saber cómo y hasta donde se

ha logrado aprender gracias a la acción docente, es decir hasta donde se han logrado alcanzar los objetivos didácticos planteados (Castillo, 2002).

Desde esta perspectiva y dada la importancia del proceso, el autor propone colocar a la evaluación educativa al centro del proceso:

Figura 5. Ubicación del proceso de evaluación educativa



Fuente: Castillo 2002, p. 16

Y esta colocación hace evidente la producción de resultados, los cuales son una muestra clara de que se han alcanzado los objetivos o propósitos didácticos propuestos y que el estudiante es capaz de generar un proceso o un producto que lo muestra. La relevancia está en dar mayor atención a lo que los estudiantes pueden hacer con el contenido aprendido, lo que pueden demostrar desde sus desempeños y no solo desde la expresión de sus conocimientos y por ello se vincula con la evaluación del aprendizaje de manera más específica y puntual.

2.1.4. Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje a diferencia de la medición, se refiere a un proceso por medio del cual se valoran las habilidades desarrolladas por los alumnos en el proceso formativo (Arends, 2007) pero muchas ocasiones esto es supeditado al cumplimiento de los objetivos instruccionales

de manera tan rígida que en lugar de que se utilice para aumentar el aprendizaje, solo se emplea para medir el conocimiento con pruebas estandarizadas y tradicionales, lo que aviva la polémica en relación al tema.

Sin embargo, de acuerdo con Arends (2007, p 235), si en lugar de hacer que los alumnos respondan reactivos de respuesta seleccionada con lápiz y papel, se solicita que ellos mismos demuestren en tareas específicas y desempeños sencillos sus habilidades para la solución de problemas o realizar un procedimiento, con lo que se tendrían elementos más claros del aprendizaje obtenido. Aunado a que esto se haga en contextos y situaciones de la vida real, le añade a esta experiencia una ventaja al situarse y ser significativa al momento de presentarse.

Dentro de la evaluación del aprendizaje se encuentran la diagnóstica, formativa y sumativa, cada una de ellas cumpliendo con un objetivo claro en el proceso formativo que la hacen necesaria y valiosa. La evaluación diagnóstica auxilia a tener un punto de partida, permitiendo distinguir los conocimientos previos de los estudiantes y evitar repeticiones innecesarias o pasar a otros temas sin tener comprendidas las bases.

La formativa, por su parte, es vista como un proceso continuo y la evaluación sumativa que pretende mostrar desde las evidencias de desempeño el logro de las competencias planteadas, de manera que se presenta un positivo proceso constructivo y vinculado a lo largo de los cursos.

La evaluación formativa de acuerdo con Casanova (1998), se puede definir “como aquel proceso que implica su realización a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando, nunca situada exclusivamente al final como mera comprobación de resultados” (p. 65)

Y, por otra parte,

La evaluación sumativa resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables, Su finalidad es determinar el valor de ese producto final [...] No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata ya que en sentido estricto ya no es posible (Casanova, 1998, p. 63).

Desde esta perspectiva, la diferencia es muy evidente, el profesor debe ser consciente del proceso que ha de aplicar en su aula de acuerdo con la forma en que pretende valorar el cumplimiento de los propósitos de aprendizaje en el proceso de formación de los estudiantes, así como la forma en la que podrá realizar mejoras en el aprendizaje de sus estudiantes, considerando a tiempo los mecanismos para hacerlo como la retroalimentación.

2.2 Aprendizaje

Lo anteriormente presentado cobra sentido cuando el proceso formativo se alinea para que el resultado del mismo sea el aprendizaje, de manera que si el profesor coloca estratégicamente los contenidos para desarrollar las competencias, promueve un ambiente favorable desde un enfoque formativo claro, muestra conciencia en las evidencias y en los desempeños de los estudiantes, realiza un adecuado diseño en el curriculum y lo opera de igual manera, todo converge en esta sencilla palabra que encierra un gran proceso y que se denomina Aprendizaje.

El concepto ya se ha mencionado al inicio de la investigación, desde el punto de vista de Aguerro (2009) con la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, con la idea de un proceso permanente de desarrollo y formación continua, sin embargo, diferentes posturas y concepciones se han gestado a lo largo del tiempo, como el aprendizaje significativo, colaborativo,

experiencial, por descubrimiento, emocional, entre otros. Algunos de ellos, los más aplicables para esta investigación, se describen a continuación, con la intención de que cualquiera que sea el proceso, lo importante es lograr consolidarlo ya que será la evidencia de un proceso de formación que se verifica en la evaluación.

2.2.1 Concepto de Aprendizaje

Es importante reconocer que el concepto de aprendizaje ha pasado por diferentes enfoques o paradigmas, desde la visión conductista que lo entiende como “un cambio de conducta relativamente permanente” (Hergenhahn, 1976, p. 1, citado por Revista digital para profesionales de la enseñanza, 2009), pasando por la teoría del ensayo y error de Thorndike (s/f), la psicología Gestalt con su propuesta de la comprensión de las cosas por la captación de su totalidad, no por el estudio de sus partes constitutivas (Revista digital para profesionales de la enseñanza, 2009); hasta perspectivas como la constructivista que le da sentido a las experiencias de aprendizaje, con las aportaciones de Vigotsky (1979, citado por García, Fonseca y Concha, 2015) o procesos cognitivos y metacognitivos que emplean autores como Monereo (1999); para, finalmente llegar al enfoque que fundamenta al aprendizaje desde el desempeño, “en donde lo central no es el saber, sino la eficacia y eficiencia que se da en un contexto al resolver un problema real” (Tobón, 2006, p. 182)

Todo esto lleva al planteamiento específico que para esta tesis se asume como concepto de aprendizaje, que se resume en el proceso permanente de apropiación de un contenido que lleva a la persona a un nivel de dominio tal que lo emplea efectivamente para la resolución de un problema en un contexto determinado, el cual es capaz de demostrar en un desempeño concreto, armónico y consistente que integra la habilidad o destreza, la actitud con su correspondiente valor y el

conocimiento o saber, sin que ninguno de ellos tenga prioridad, sino más bien una sinergia armónica y experiencial en la persona.

2.2.2 Tipos de Aprendizaje

Lo anterior no evita que, de manera didáctica, se puedan trabajar en el aula con diferentes estrategias de aprendizaje para fomentar ambientes propicios en el contexto escolar. Entre muchos tipos de aprendizaje, se presentan en la tabla 2, algunos de los más importantes y que favorecen el desarrollo de evidencias de desempeño, así como un proceso formativo que los prioriza.

Tabla 2. Tipos de aprendizaje

Tipo de Aprendizaje	Autores destacados	Propuestas
Aprendizaje por descubrimiento	Bruner	Se basa en la acción. El profesor tiene una intervención mínima, supone promover la comprensión en lugar de la memorización “Bruner plantea un aprendizaje en espiral” (Bruner 1961, citado por Arias y Oblitas, 2014, p 458)
Aprendizaje significativo	Ausubel	Se basa en la percepción. El papel del profesor como mediador es indispensable. Incluye los saberes previos. Ausubel (citado por Arias y Oblitas, 2014, p 458), plantea un aprendizaje en términos de conocimiento jerárquico.
Aprendizaje colaborativo	Ferreiro	Se centra en el trabajo en grupos, promueve la creatividad y el logro de objetivos conjuntos con aportaciones de todos los miembros para construir el conocimiento (Ferreiro, 2012)
Aprendizaje emocional	Gardner Bisquerra Casassus	Agrega la visión afectiva y emocional a la carga racional que otros autores atribuyen al aprendizaje, las emociones son determinantes para favorecer y obstaculizar el aprendizaje, en síntesis, cuando los estudiantes tienen emociones positivas su aprendizaje se da de manera más fluida por formar parte de una sensación de realización en la persona, mientras que experiencias de fracaso que provocan estados de ánimo negativos pueden afectar su rendimiento académico. (García Retana, 2012)

Fuente: Elaboración propia, con base en Arias y Oblitas (2014), Ferreiro (2012) y García Retana (2012)

Arias y Oblitas (2014) refieren buenos resultados en la aplicación del aprendizaje por descubrimiento, así como también del aprendizaje significativo, sin embargo, las investigaciones que mencionan hacen referencia al rendimiento académico de los estudiantes que los emplearon, lo cual no garantiza que la mirada central haya estado en mostrar evidencias, por lo que cuando se quiera emplear con esta visión no hará falta solo aplicar la estrategia para obtener resultados, será necesaria la intencionalidad del profesor para concentrarse en ello.

García Retana (2012, p. 7), por su parte invita a una reflexión profunda acerca de la perspectiva de lo que Gardner (1995) y Goleman (1996) mencionan como inteligencia emocional y su uso en la educación, particularmente al ligar la inteligencia interpersonal con la intrapersonal, las cuales al ser confrontadas con las otras inteligencias que posee el individuo permiten explicar la importancia del manejo de las emociones en individuos con alto o bajo nivel de coeficiente intelectual.

De manera que sin importar la estrategia que se emplee en la consolidación del aprendizaje, es importante considerar que todas ellas favorezcan su fortalecimiento y que apunten a ser un proceso continuo, reflexivo e integral para la persona, es decir, que hagan al profesor considerar la importancia de fomentar ambientes favorables para el aprendizaje, siendo este el punto prioritario del proceso formativo y al estudiante concentrarse en resultados y no, únicamente en calificaciones. Los elementos académicos, así considerados, adquieren sentido cuando convergen en este logro denominado aprendizaje, debido a ello su incorporación en esta investigación.

2.3. Procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje desde diferentes enfoques

Los procesos de evaluación del aprendizaje han evolucionado a lo largo de la historia, de acuerdo con las necesidades educativas, institucionales y sociales, así como por los diferentes enfoques pedagógicos y curriculares que se dieron en diferentes momentos y que se presentan aquí en una revisión que permita tener un contexto desde el cual partir para comprender el enfoque fundamental de la presente investigación.

2.3.1. Antecedentes del enfoque por competencias

De acuerdo con Mertens, (1997), los enfoques conductista y funcional provenientes del ámbito de la competencia laboral integran el punto entre el mercado educativo y el mercado de trabajo, ambos sectores aportan la parte correspondiente para lograr consecuentes que sean de interés para la sociedad. Dentro de su propuesta laboral, menciona que “existen 3 modelos: el impulsado desde la actividad gubernamental, el que surge y es regulado por las fuerzas del mercado y el que es promovido por las organizaciones empresariales y sindicales” (p. 45).

En este enfoque la competencia se circunscribe a las capacidades con las que una persona cuenta para desempeñarse eficientemente en un puesto de trabajo, en palabras de Mertens (1997) la persona está calificada para ocupar un puesto específico en la empresa y cumplir una función, para la cual era preparado desde la formación académica, con un enfoque en los objetivos y su alcance, sin darle la importancia requerida ni al proceso ni al desempeño.

También se encuentra el enfoque cognitivo, este planteamiento tiene su origen en el trabajo de los autores propios de este pensamiento como son Piaget, Vigotsky y Ausubel. El cognitivismo retoma elementos de las teorías que lo preceden, que son el conexionismo y el conductismo.

Aborda el funcionamiento de la mente y lo que sucede en ella cuando se aprende (Fonseca y Bencomo, 2011, p.81)

Desde este enfoque, la persona procesa la información desde la entrada (input), analiza los símbolos, los componentes, las operaciones y la transformación de las representaciones, comparando este proceso con el de las computadoras. La complejidad de estos estudios aumenta con la propia complejidad de la neuropsicología cognitiva y el avance de la inteligencia artificial (Rivas, 2008). Desde el punto de vista pedagógico, en las escuelas se empezó a dar cierta importancia al proceso de aprendizaje, pero no se consolidaba en procesos más profundos o metacognitivos.

Por otra parte, el enfoque constructivista de las competencias que enfatiza en que

El alumno aprenda la realidad histórica, cultural, social y científica dominante y la construya dentro de su estructura mental; la incorpore tal y como se la presenta el docente y la sociedad. De tal manera que la realidad se ve como algo objetivo, transferible, que el alumno aprende, en este enfoque se pueden referir a personajes como John Friederich Herbart, María Montessori y William H. Kilpatrick, quienes abordan estas propuestas desde la escuela nueva (Fonseca y Bencomo, 2011, p.86).

De un modo semejante, el enfoque socio-constructivista ha sido trabajado por diferentes autores, desde su origen vygoskiano en tres perspectivas:

La primera como construcción del conocimiento, la segunda como aprendizaje situado y la tercera como la necesidad de graduar el conocimiento de acuerdo a sus diferentes grados de complejidad, sin olvidar la importancia de los conocimientos previos y del análisis del

contexto de proveniencia del estudiante porque esto ayuda a situar el contenido y los propósitos, a plantear en relación a ciertas necesidades presentadas por el mismo (Díaz Barriga- Arceo 2011, p. 12-13).

Y con un enfoque semejante, se encuentra también el enfoque socioformativo de las competencias desarrollado por Tobón (2006) y García Fraile (2017) del cual se hace énfasis en la presente investigación, por ser el de mayor coincidencia con la propuesta formativa.

Todos los enfoques antes mencionados son diferentes perspectivas desde las cuales ha sido estudiado el tema de competencias, sin embargo, se pueden observar huecos e inconsistencias de los enfoques precedentes en lo que aplica al proceso académico formativo, de ahí que a continuación se desglose este desde el enfoque específicamente pedagógico que prioriza un proceso integral.

2.3.2. Enfoque basado en competencias

“El enfoque basado en competencias tiene como centro y fin el aprendizaje de los alumnos” (Acosta, 2012. p. 11) lo que implica orientar la formación hacia el desempeño idóneo en diversos contextos (Tobón. 2006, citado por Acosta, 2012). Esto rompe con el esquema tradicional que en algunas escuelas todavía se mantiene, en el que el papel del profesor centrado en la clase es lo que impera, se pasa entonces a un esquema en el que el protagonista es el estudiante y en el cual el profesor transforma su práctica para favorecer su desarrollo.

En la actualidad el enfoque basado en competencias se percibe como superada en algunos niveles educativos, sin embargo, nada más lejos de la realidad educativa en México, ya que, para

la educación superior, en el Acuerdo 18/11/18 de la Secretaría de Educación en el 2018, continúa marcando el predominio de este mismo enfoque para las propuestas curriculares en este nivel.

No obstante, desde una visión prospectiva en la educación, hace unos años, muchas universidades en México, las más grandes, de mayor calidad y con visión de mejora continua, empezaron a transitar hacia procesos de acreditación internacional, lo que hace que tengan propuestas diferentes, con enfoque en resultados de aprendizaje, evidencias de desempeño, evidencias de logro o aprendizajes esperados que solicitan una visión de efectividad más que de capacidad institucional, sin embargo la Secretaría de Educación, continúa con procesos curriculares con el enfoque basado en competencias, de ahí la revisión de los elementos conceptuales que se presentan a continuación.

2.3.2.1. Concepto de competencia

Desde su raíz etimológica, del latín, *Competentia*, se traduciría como “pertener a”, “incumbir a” o “corresponder a”. En el enfoque socioformativo, la competencia “Es una integración de saberes para resolver problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético” (García Fraile et. al. 2017. p. 16).

Las competencias también son definidas como:

Aquellos procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua

del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas” (Tobón, 2007, p.17).

Por lo tanto, el concepto de competencias se entiende como un apoyo en el abordaje de una educación no fragmentada, en la que cada uno de los actores y elementos desempeña su papel en beneficio del aprendizaje y se destaca el papel del docente como guía y facilitador y el del estudiante como un sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje y desarrollo.

2.3.2.2. Evaluación por competencias

Si el proceso pedagógico de una Institución está fundamentado en el enfoque por competencias, se espera que sus prácticas en los diferentes momentos educativos también lo sean, por ello la evaluación por competencias se aborda en esta sección, con la intención de destacar sus características teóricas y prácticas.

La evaluación en el marco de competencias no busca evaluar el contenido, como tradicionalmente se realiza, sino los desempeños, de ahí que se entienda por evidencias de desempeño a aquellas que muestran la conjugación dinámica, constante e impredecible de la acción de la persona en el desarrollo de sus capacidades y competencias para su apropiación, aplicación, transformación y solución de problemas y pueden ser de producto, de desempeño o de conocimiento (Tobón, 2006).

La evaluación del desempeño generalmente se aplica para evaluar contenidos procedimentales, aunque también puede utilizarse para los conceptuales y actitudinales, tiene la ventaja de plantear situaciones menos artificiales que los exámenes, facilita la comprensión y deja una sensación de logro a los estudiantes (Dugua, 2016, p. 39).

La evaluación debiera utilizarse para que sea útil tanto para el profesor como para el estudiante y pueda mostrar y confirmar los logros conseguidos por el segundo o en caso necesario se le pueda brindar la retroalimentación necesaria para alcanzarlos. Para evaluar competencias es fundamental incluir actividades diversas, además de incorporar procesos de autoevaluación y coevaluación (Acosta, 2012).

2.3.3. El enfoque socioformativo de las competencias y la evaluación

Una de las corrientes que interpretan las competencias de forma diferente y a la vez singular es el enfoque socioformativo, con autores como Tobón (2006) y García-Fraile, et. al. (2017) que promueven el desarrollo del pensamiento complejo y abordan el desarrollo de competencias de forma integral y holista en la que los diferentes saberes se generan para buscar el desarrollo armónico de la persona (Tobón, 2006).

Este enfoque socioformativo de las competencias también tiene una propuesta particular para el diseño de las unidades de formación, módulos o ciclos y los contenidos de estas, así como de los procedimientos y estrategias para desarrollarlos, por lo que no podía faltar también un sistema de evaluación de los aprendizajes que se explica a continuación:

La evaluación de competencias desde el enfoque socioformativo se define como: “un juicio analítico basado en criterios y evidencias donde se intente averiguar cuáles son los logros y aspectos que mejorar por parte del estudiante buscando generar en él un proceso continuo de metacognición” (García Fraile et. al., 2017, p. 57); Esta conceptualización aporta muchas ventajas, pero para aplicarla es necesario que se den cambios a nivel institucional para potenciar las ventajas que tiene y abandonar el paradigma tradicional en el que se ha trabajado y el cual no responde a las necesidades que presenta el mundo en la actualidad.

La evaluación así concebida, requiere poner atención a los resultados, pero también a las experiencias que se llevan a ello, ambos procesos son importantes, uno que aporta desde la formación y otro que inevitablemente se reúne con el producto conseguido, uno en apoyo del otro, en una relación de complementariedad.

La evaluación del desempeño generalmente se aplica para evaluar contenidos procedimentales, aunque también puede utilizarse para los conceptuales y actitudinales, tiene la ventaja de plantear situaciones menos artificiales que los exámenes, facilita la comprensión y deja una sensación de logro a los estudiantes (Dugua, 2016, p. 39).

De acuerdo con el enfoque socioformativo de las competencias (Tobón, 2010) la evaluación tendrá las siguientes características:

1. Ser un proceso cuali-cuantitativo.
2. Se tiene en consideración el proceso y el resultado.
3. Ser intersubjetiva
4. Ser un proceso metacognitivo por excelencia.

Y también tendrá que ser un proceso constante de seguimiento y formación continua, que además se puede ver enriquecida con procesos como coevaluación y autoevaluación, así como la sistemática y bien llevada heteroevaluación. Se buscará tener indicadores de desempeño que muestren el nivel de dominio con el cual se desarrolla una competencia y que será diferente a partir de los diferentes criterios de evaluación (Dugua, 2016, p. 47).

Según Hernández Mosqueda (2013), “El principal reto de la evaluación de competencias no son los instrumentos, sino los escenarios que permitan evidenciar el desempeño integral de las personas y los problemas del contexto planteados para su resolución” (p. 13). El proceso de

evaluación se convierte, entonces, en un desafío para el profesor universitario, porque el volver a los procesos de formación y hacer consciente a su estudiante de la importancia de la consolidación de su aprendizaje será un paso estratégico, no será un proceso final, sino continuo y no será un proceso que mida capacidad, sino efectividad en los procesos, una nueva perspectiva de esta fase del proceso, que muestre claras evidencias de desempeño.

2.3.3.1. El proceso de retroalimentación del aprendizaje

La vinculación entre los procesos que se realizan en el aula es de gran valor en la formación del estudiante, por ello la actividad del estudiante será un factor decisivo, pero, sin duda, también lo será la aportación del profesor desde la retroalimentación que brinde.

De aquí que el concepto de retroalimentación que se retoma es el que plantea el proceso como un eje fundamental de la evaluación formativa. En un principio, el término no era reconocido por la RAE, sin embargo, ha sido integrado como el efecto retroactivo de un proceso sobre la fuente que lo origina y se reconoce como la traducción del término anglosajón: *Feedback*.

Para Anijovich, (2010):

El concepto de retroalimentación procede del campo de la ingeniería en sistemas, y se le conoce como aquella información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema [...] y de esta forma modifica los resultados del sistema e incluso al sistema mismo (p. 130).

En el ámbito académico se identifican 4 tipos de retroalimentación: la centrada en la tarea, la centrada en el proceso, la centrada en la autorregulación y la centrada en la propia persona (Canabal y Margalef, 2017). Las autoras hacen énfasis en la función formativa de la

retroalimentación, además de la importancia de la relación entre el profesor y el estudiante, lo cual se ve favorecido por la mediación.

De acuerdo con Recalde (2019, párr. 2) en su investigación encontró que:

El 15 % de los encuestados dijo que la retroalimentación escrita o verbal recibida por parte del profesor por sí sola es más efectiva para ayudarlos a aprender, mientras que solo el 4% se sentía contento con recibir únicamente una retroalimentación numérica. De ahí la importancia de integrar una retroalimentación, verbal o escrita, por parte del profesor a la evaluación numérica que por tradición ya se hace.

Además, confirma que cuando los estudiantes reciben comentarios positivos acerca de su trabajo, de manera crítica, pero propositiva, el impacto es benéfico en su aprendizaje y desempeños.

El proceso es relevante y tendrá ciertos criterios para su realización, dependiendo de las instituciones educativas y su modelo pedagógico; Cada profesor podrá tener diferentes estrategias, pero el fin será apoyar la concientización del estudiante de su propio proceso de aprendizaje y de sus áreas de oportunidad.

2.3.3.2. Evidencias de desempeño

El concepto “Evidencia de desempeño” es la parte central de la evaluación por competencias, por eso es importante definirlas; Hernández Mosqueda (2013) dice que:

Son pruebas concretas y tangibles de que se está aprendiendo una competencia”. Se evalúan con base en los criterios, y es necesario valorarlas en forma integral y no de manera

individual (independiente). Esto significa que cada evidencia se valora considerando las demás evidencias, y no por separado (p. 16).

Se entiende por evidencias de desempeño a aquellas que muestran la conjugación dinámica, constante e impredecible de la acción de la persona en el desarrollo de sus capacidades y competencias para su apropiación, aplicación, transformación y solución de problemas y pueden ser de producto, de desempeño o de conocimiento (Tobón, 2006).

Básicamente, citando a Hernández Mosqueda (2013), se puede decir que existen:

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

Las evidencias de desempeño son el elemento ideal al que los estudiantes tienen que aspirar a lo largo de un proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que en el trayecto o una vez concluida la unidad o el contenido, que no es el centro, sino el pretexto, el estudiante podrá conjuntar todos los elementos en una actuación integral que muestre su aprendizaje, de forma oral, escrita, mostrando un producto, pero siendo capaz también de explicarlo, esto es alcanzar ese desarrollo con idoneidad del que se ha venido hablando.

Sin embargo, “el que los estudiantes puedan generar estas evidencias de desempeño de diferentes formas, dependerá en gran medida de las acciones que los profesores propongan en fomento a su construcción, por lo que la acción y el esfuerzo de ambos es esencial” (Kuri y Reyes, 2020, p. 68).

Cuando se desarrolla una competencia derivada de un proceso de formación, que además culmina en un proceso de evaluación auténtica y produce una evidencia de desempeño es el momento en el que se puede decir que se movilizaron los saberes, de manera que se concretan en un producto (Díaz Barriga-Arceo y Barroso, 2014).

Por otra parte, es común confundir la evidencia de desempeño con la evidencia de conocimiento, que de acuerdo con Tejada y Ruiz (2016):

Incluye el conocimiento de lo que tiene que hacerse, el cómo habría de hacerlo, el por qué tendría que hacerse y lo que habría que hacer si las condiciones del contexto cambian en el desarrollo de la actividad. Implica la posesión de un conjunto de conocimientos, teorías, principios y habilidades cognitivas que permiten contar con un punto de partida y un sustento para un desempeño eficaz (p. 29).

Los profesores, en general y de forma tradicional, acostumbran a trabajar con mayor énfasis esta evidencia, ya que es la que comúnmente se examina al final de un periodo, pero no por ello es la que denota mayor aprendizaje.

De acuerdo con Tejada (2011, p.9),

El desempeño, es una actividad necesaria para el logro de los resultados exigidos en el ámbito profesional que supone diversos grados de complejidad y exigencia en materia de saberes a poner en juego como expresión de su carácter de totalidad en la actuación.

Tejada (2011) propone las siguientes características para un desempeño:

- Emerge y se modifica en la misma medida que cambia el escenario y sus exigencias.

- Coexiste con las competencias, pero facilita su resignificación y reacomodo personal.
- Se constituye en una expresión personal, en tanto cualifica a la competencia.
- En su relación con la idoneidad profesional es consustancial a la competencia.
- Tiene un carácter totalizador al integrar de forma dialéctica los elementos que caracterizan la competencia o conjunto de estas.
- Es demostrable en la acción concreta en la actividad profesional contextual.
- Se manifiesta en sí mismo el grado de transferibilidad y flexibilidad de las competencias y los recursos personológicos del profesional.
- Adquiere su relevancia en la relación dialéctica entre la polivalencia, la flexibilidad y la integralidad de la actuación del sujeto (p. 9).

De modo que, idealmente, este sería algo que se espera que los profesores promuevan en sus aulas y al mismo tiempo promuevan el compromiso con los estudiantes para lograr la profundización de sus aprendizajes y a encaminarse a una meta más genuina que evidencie su aprendizaje integral y no solo la memorización de elementos teóricos que no son significativos y se olvidan.

“Es necesario reparar en que el término aprendizaje se emplea para denotar el proceso y también el resultado de este. Esto es, el cambio que resulta del proceso de aprendizaje se denomina también aprendizaje” (Rivas, 2008, p. 22).

Rivas (2008) menciona también sobre este importante concepto que:

El aprendizaje puede conceptuarse como proceso interno de cambio resultante de la experiencia personal del aprendiz, tomando el término experiencia en su sentido más amplio

y profundo, conforme al significado que ya le fue atribuido por Dewey. Incluye tanto las experiencias espontáneas u ocasionales del sujeto en el transcurso de la vida cotidiana, como las experiencias intencionales y sistemáticas que se producen en la lectura de un texto, resolución de un problema de geometría o en un experimento de química en el laboratorio escolar. Por el contrario, no constituyen aprendizaje otros cambios debidos al desarrollo, maduración, mediación, etc. (p. 24).

2.4 Proceso formativo universitario

2.4.1. El curriculum y el desarrollo de competencias

La pregunta obligada en este momento de reflexión sería: ¿En dónde se ve plasmado este enfoque por competencias del que se ha expresado tanto su necesidad como su importancia? La respuesta es clara y contundente, en el curriculum, de ahí la necesidad de abordarlo.

Cada universidad o institución educativa, dependiendo de su adscripción, modelos o enfoques, sea pública o privada, seguirá ciertos lineamientos marcados por la autoridad correspondiente para tener los consentimientos y aprobaciones para impartir educación. Y es en el curriculum, en donde se asientan todos los detalles y propuestas curriculares.

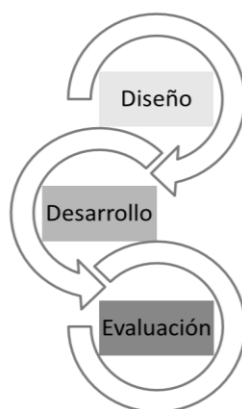
Se entiende por curriculum, de acuerdo con Casarini (2013), aquel elemento que se debe pensar integralmente como un proyecto, constituyéndose como un camino para la construcción y el desarrollo del aprendizaje. La idea de proyecto permite vislumbrar al curriculum como instrumento para la transformación de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, así como una guía para el profesor.

Y dentro del currículum, desde este concepto integral de los elementos pedagógicos, se pretende resaltar en la presente investigación el perfil de egreso, como el elemento que presenta los rasgos que son indicadores del avance, es decir que serán un termómetro para alinear los procesos de evaluación, elementos que todo profesor y toda institución debe tener como faro para concretar sus modelos pedagógicos, su filosofía institucional y sus fines educativos en el nivel macro y que conforme se enfoquen en los diferentes niveles de concreción del currículum, se podrán verificar a nivel meso y a nivel micro en el avance del proceso formativo.

Por lo tanto, cada universidad plantea su currículum con base en un enfoque que fundamenta sus prácticas y que le da sentido a su quehacer cotidiano y su diseño, desarrollo y evaluación curriculares y éste se ve matizado por este mismo fundamento.

El proceso curricular se presenta en un ciclo (ver Figura 3) que incluye 3 momentos, diseño, desarrollo y evaluación curricular, que al darse de manera articulada generan una propuesta curricular que consolida los ideales pedagógicos de una institución y si además se agrega un trabajo colegiado entre las academias, decanatos o grupos disciplinares se potencian aún más sus beneficios.

Figura 6. Fases del proceso curricular



Fuente: Casarini (2013)

Este ciclo permite que cada etapa alimente y nutra a la siguiente, de manera que los profesores presentan sus propuestas e intenciones en el diseño, lo ejecutan en el desarrollo y lo verifican/consolidan en la evaluación, en estas tres etapas debiera encontrarse coherencia, sin embargo, no es lo que siempre sucede, sino lo que se espera de manera ideal y se realiza de acuerdo al enfoque pedagógico que sustenta el modelo educativo de cada institución, en este caso desde el enfoque por competencias.

2.4.2. El enfoque didáctico en el aula

Así como el proceso curricular es macro, el enfoque didáctico es meso o micro, dado su alcance y visión en el aula.

El origen etimológico de la palabra didáctica puede hallarse a mediados del siglo XVI, cuando surge el término didáctico. Etimológicamente la palabra didáctico, perteneciente a la enseñanza, es tomada del griego tardío *didaktikó*, el cual se deriva de *didáskō* “yo enseño”. Derivada de didáctico, surge la palabra didáctica, del griego *didaskalikos*, la cual a su vez proviene de *didáskalo* “maestro”. Como verbo, viene del verbo griego *didáskein* que significa enseñar, instruir o explicar claramente (Grisales-Franco, 2012, p. 30).

La didáctica es un auxiliar en el proceso pedagógico, brinda sistematización a los procesos desde la visión de la planeación, ejecución y evaluación y por lo mismo apoya a la operacionalización del curriculum. Todo profesor que pretenda llevar un ejercicio docente organizado tendrá que echar mano de esta ciencia.

El profesor ha de cuidar, desde la didáctica general o desde la didáctica especial, que sus estudiantes puedan aprovechar las ventajas de la disciplina aprendida y esta misma didáctica le da

al profesor un área de oportunidad mucho mayor y más fortalecida, para enseñar y planear de una mejor forma, su asignatura.

De manera que se pretende que el estudio del curriculum, en esta investigación aporta al área conceptual y teórica que el profesor tiene como base de su trabajo y esta área didáctica sirva para aportar al ámbito práctico porque ayuda a ver en el proceso mismo, las estrategias para realizar procesos formativos y también de evaluar los mismos.

El estudio de la didáctica hace que el profesor se pregunte: ¿Qué enseñar?, ¿Por qué y para qué enseñar?, ¿cuándo?, ¿cómo y dónde enseñar? (Casarini, 2013)) Y responda estos cuestionamientos con su planeación didáctica, que lejos de ser una “camisa de fuerza” le sirve de orientación para la práctica en el aula; ha de mostrar flexibilidad, pero previsión, además de formas para evitar la improvisación que puede dañar el proceso de aprendizaje del estudiante por la falta de cohesión y vinculación con objetivos claros de enseñanza y aprendizaje.

De manera que, si los procesos están planeados, al ejecutar y al evaluar también se facilita el proceso, mucho más si se tiene claridad sobre cómo hacerlo desde el enfoque por competencias.

2.5. Nueva tendencia en evaluación del aprendizaje, enfoque en *learning outcomes*

Los procesos formativos en las escuelas han evolucionado, como ha evolucionado lo ha hecho la escuela, por eso desde punto anterior se señalaba el proceso que ha sufrido el enfoque basado en competencias, desde el proceso formativo y ahora se muestra el enfoque que se prioriza actualmente en la evaluación del aprendizaje, que por su término anglosajón es llamado enfoque

en *learning outcomes* y su traducción literal como resultados de aprendizaje, otros autores como Tobón (2019) lo refieren como aprendizajes esperados.

El trabajo educativo basado en el enfoque en resultados de aprendizaje (*Learning outcomes*) se mostró como una necesidad en toda Europa, presentando como prioridad en los documentos del proceso de Bolonia (Adam, S. 2004; p.3), solo que en este contexto tienen ya más de dos décadas de haberlo integrado tanto a sus diseños curriculares, como a su implementación y evaluación.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 2006) ha promovido la revaloración de las tendencias pedagógicas en la educación superior y muestra la forma en cómo ha comenzado desde la propuesta de la declaración de Bolonia, en 1999.

Por lo que para comprender mejor esta reflexión se muestran los primeros intentos por definir los resultados del aprendizaje, como “aquellas declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje”. (ANECA 2013.)

Así definidos, los resultados de aprendizaje se presentan con claras similitudes con las competencias, de manera que para algunos contextos podrían representar lo mismo, solo que la forma de nombrarlos los diferencia y hace más claros y comprensibles para cualquier persona y desde cualquier paradigma educativo.

“Los resultados del aprendizaje de los estudiantes se definen en términos de conocimientos, competencias y habilidades que un estudiante ha alcanzado al final (o como resultado) de su compromiso con un conjunto concreto de experiencias de educación superior” (Council for Higher Education CHEA, E.E.U.U. s/f).

Adam (2004), por otra parte, menciona que los resultados de aprendizaje (*Learning outcomes*) se pueden trabajar en tres niveles: el local, desde la propia Institución de educación superior; el nivel nacional, desde los marcos de cualificación; y el nivel internacional que apunta a un mayor reconocimiento y transparencia. Estos niveles aportan claridad para el tratamiento que se pretenda dar al concepto.

Por lo tanto, es un hecho que los resultados de aprendizaje no se descubren en este momento, sino que es un proceso que ya se ha trabajado, solo que, desde diferentes enfoques pedagógicos que han marcado un camino en su evolución, y también en otros países, sobre todo en Europa y Norteamérica, pero no en México y Latinoamérica.

En síntesis, el abordaje que se pretende dar a los resultados de aprendizaje (*Learning outcomes*) en esta investigación, enlaza el término con las referidas evidencias de desempeño que desde el enfoque socioformativo de las competencias ya se maneja, esta vinculación se presenta bajo la concordancia de diferentes referentes como CETYS Universidad (s/f) y González y Robredo (2016) que asemejan los dos términos hasta la afirmación de que en esencia son lo mismo.

El interés inicial en los *Learning Outcomes* en Inglaterra, durante los primeros años de la década de los noventa, fue en gran medida estimulado por la forma en la que fue usado para identificar los requerimientos de la formación profesional nacional (NVQ National Council for Vocational Qualifications, por sus siglas en inglés, y Consejo Nacional de cualificaciones profesionales por su traducción al español). Más tarde, de forma natural los procesos de formación profesional nacional se desarrollaron cuando se dieron cuenta que el mismo conocimiento y la habilidad usualmente apoyaba un rango de desempeño interior del área ocupacional. (Melton, 2013, p.30).

Melton (2013), menciona

Con tan claras similitudes entre los *learning outcomes* y las competencias no es nada sorprendente que fuera propuesto que los LO para los propósitos de NVQ debieran ser expresados en términos de criterio de desempeño y declaraciones de rango y resulta que los *Learning outcomes* tan definidos (como las competencias) pudieran ser descritos como objetivos de dominio referenciado. La principal diferencia entre los *learning outcomes* y las competencias fueron que los resultados de aprendizaje (*learning outcomes*) no procurarían dar testimonio a la competencia profesional u ocupacional. (p.30)

Es decir, que los resultados de aprendizaje, serían evidencias claras de desempeño que mostrarían el aprendizaje obtenido en el proceso formativo y comprobado en los procesos de evaluación para dar cuenta a lo largo de la vida, no para un examen o para una medición tradicional del aprendizaje memorístico, sino que, con mucha mayor profundidad se enfocarían en lo realmente importante, los desempeños a lo largo de la vida, las soluciones de problemas en todo momento y ámbito, no solo en lo profesional o laboral sino en todos los sentidos, de manera integral.

Según Jenkins y Unwin (2001),

1. En el resultado se espera que sea posible aplicar el conocimiento para la resolución de un problema.
2. En el resultado no hay una declaración específica del área o contenido por la cual se va a producir el rendimiento, y este puede ser diferente en cada estudiante y su contexto o necesidad.
3. No hay un nivel de rendimiento expresado explícitamente para cada resultado, solicita mínimos que se expresan en la forma de evaluar el producto, pero los estudiantes pueden llegar a diferentes resultados cumpliendo los mínimos o más.

De manera que es claro que el enfoque evita la fragmentación del aprendizaje y pone un énfasis especial en el desarrollo de la habilidad y la actitud, como elementos conjuntos, no como espacios apartados que sobrevaloren o subvaloren a las personas, son elementos que rompen el paradigma de la nota o calificación porque hacen esperar mucho más que solo la cantidad.

De acuerdo con (Ewell, 2005, citado por Nusche, 2008),

Los resultados en educación superior no siempre son solo resultados de aprendizaje, los estudiantes pueden beneficiarse de experiencias de educación superior de múltiples formas, tales como un mejor estatus social, mayores tasas de empleo, compromiso cívico, oportunidades para seguir estudiando, o simplemente llevando una vida más plena benefician la calidad y la evaluación, pero no son resultados de aprendizaje directo (p. 41).

Esto equivale a que las prácticas de evaluación abordadas desde el enfoque tradicional tampoco se puedan integrar como resultados de aprendizaje aun cuando tengan un número como denominación, y que podría equipararse con el término “resultado”, de manera que tampoco se podría considerar el número y su asignación como un resultado de aprendizaje, estos van más allá en distancia, consistencia y profundidad.

El resultado de aprendizaje no es solo una suma de elementos que se podrían o no articular académicamente, ni un conjunto parcial de aprendizajes favorecidos por la memoria de algunos estudiantes, tampoco es repetir los esquemas o fórmulas sin sentido. Todo esto no es un resultado de aprendizaje, ellos implican un aprendizaje más profundo y significativo que se puede mostrar y demostrar en diferentes formas.

A partir de la revisión teórica realizada, en la presente investigación, se asumen los siguientes conceptos:

1. Evaluación del aprendizaje: Se entiende como el proceso complejo que permite evidenciar los logros de aprendizaje de los estudiantes en un proceso metacognitivo continuo en el que es igual de importante el proceso y el resultado y en el que el desempeño muestra la habilidad, el conocimiento, la actitud desde una visión integral y no fragmentada.

2. Proceso formativo: Es considerado como el proceso de intervención didáctico-curricular que el profesor concretiza en el aula y en el que, por esta misma intervención, el estudiante crece, madura y desarrolla sus competencias, en este caso, por el entorno universitario, sus competencias profesionales.

3. Evidencia de desempeño: se toma como el producto concreto y tangible que se deriva de la evaluación del desempeño en un contexto definido y que le da sentido y significado al aprendizaje del estudiante.

Estos tres conceptos se retoman en las experiencias de estudiantes y profesores convencionales, así como del Programa “Una Apuesta de Futuro” que se explican más adelante

En la relación de estos conceptos, ha de surgir la idea de moverse a un enfoque pedagógico que rescate las evidencias de desempeño como parte del proceso de aprendizaje y como capacidad de logro, quizá sea el mejor momento para que en la educación superior se asuma un concepto diferente, que pueda hacer que la práctica también retome un sentido más completo y complejo del aprendizaje y la evaluación, como el proceso que consolida y que abona elementos significativos y de mejora a la formación de los educandos.

CAPÍTULO III.
MARCO CONTEXTUAL

En el Capítulo III, se presenta la referencia contextual de la institución en donde se llevó a cabo la investigación, es importante mencionar que el contexto universitario es particular y específico, sin embargo, presenta varias características aplicables a cualquier institución con elementos similares, como su sistema de gobierno, su financiamiento, su relación con la instancia acreditadora a nivel nacional y estatal como es la SEP, su tamaño y cobertura, entre otras.

El contexto en el que se ha desarrollado la presente investigación ha puesto especial énfasis en los grupos de estudiantes convencionales y estudiantes becados, en este caso por un programa especial denominado “Una Apuesta de Futuro” con una importante labor social, así como sus interacciones, en las que también es necesario revisar el ámbito académico de la evaluación del aprendizaje, por ello se presentan como sujetos de estudio junto con los profesores, estos últimos también divididos en profesores de grupos convencionales y del programa ADF, de manera que sea posible dar respuesta a los objetivos planteados para esta investigación.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2013) ha enfatizado el aprendizaje, desde el estudio de la presentación de sus resultados, no es una tendencia nueva, pero sí novedosa en el sentido que busca enfatizar lo que las competencias llaman evidencias de desempeño, que desgraciadamente se han quedado en la planeación educativa, pero en el desarrollo se han desdibujado y en la evaluación se olvidan completamente, por muchos factores de tipo humano, de organización, por falta de tiempo, etc.

El aprendizaje en la actualidad es una necesidad que marca el rumbo de mejora o deterioro de cualquier sociedad y la escuela tiene como misión potenciarlo, no dirimirlo, es un deber y una responsabilidad moral de todos los docentes promoverlo en su labor cotidiana y con todos sus estudiantes. Y, por lo tanto, más que la cantidad de conocimientos, lo realmente importante es la

calidad de los saberes (SEP, 2017), de manera que las personas sepan resolver problemas rutinarios de manera eficiente.

La SEP (2017) refuerza la idea, además, de que el estudiante no se conforme con aprender lo mínimo, sino aspirar a metas altas y de excelencia en el aprendizaje, para lograr un aprendizaje integral, y esto puede suceder en los diferentes niveles educativos y en los variados contextos en los que se sitúa, logrando verdaderos aprendizajes significativos, a lo largo de la vida y con el fomento a un espíritu de crecimiento.

La UPAEP es una institución de educación superior, mexicana, particular de identidad católica, fundada el día 7 de mayo de 1973 por una comunidad de estudiantes y profesores universitarios, surge por el apoyo solidario de amplios sectores de la sociedad poblana, constituyéndose como un auténtico modelo de solidaridad social. Es una universidad católica que buscó promover la formación con valores desde las diferentes disciplinas académicas. El 1° de agosto de 1975, el Gobernador del Estado de Puebla autorizó la creación de la UPAEP, al otorgarle reconocimiento de validez oficial a los estudios de tipo Medio Superior y Superior, mediante el Acuerdo 2370 (UPAEP, 2013).

Está ubicada en la 21 sur 1103, colonia Santiago en la zona centro de la ciudad de Puebla en México, ya que desde su origen fue pensada como una universidad urbana, lo que la diferencia de otras instituciones de la ciudad. Es un campus ubicado en una colonia urbana, misma que se ha adaptado a la vida universitaria y que vive todos los días con estudiantes, profesores y todos los miembros de la comunidad en una armoniosa convivencia, compartiendo cultura, ciencia, arte y religión, como se puede observar en la figura 7:

Figura 7. Mapa del Campus Central

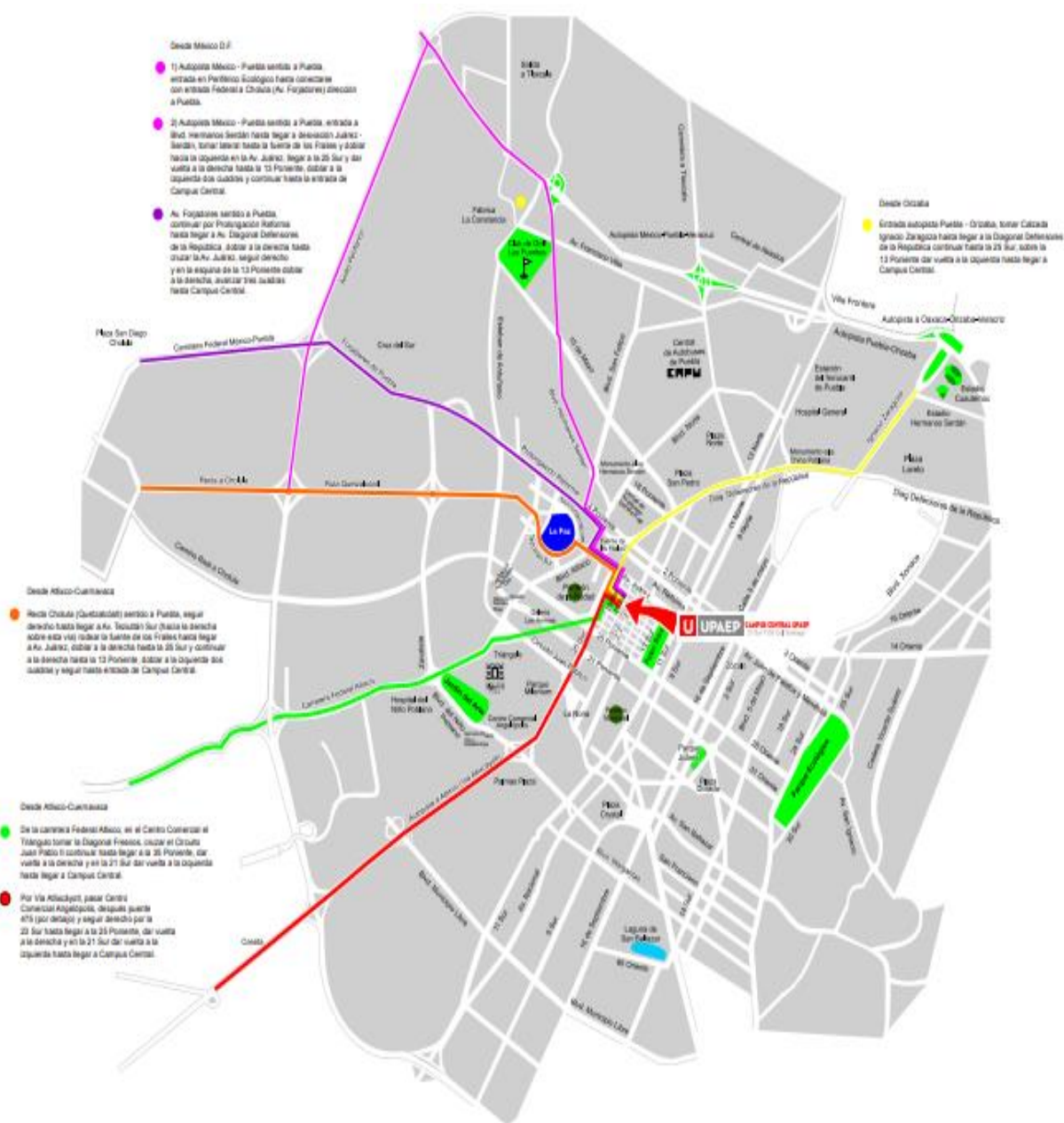


Fuente: UPAEP (2018b), perímetro inmediato 2018

La colonia o Barrio de Santiago es, incluso, conocida como una sección de Puebla a la que le dan vida los universitarios, ya que además emprenden proyectos de diferente naturaleza, como pastoral universitaria, arquitectónica, de salud, embellecimiento, cultura, entre otras. Los estudiantes de diferentes programas académicos y proyectos sociales participan en estas actividades en apoyo al crecimiento de la zona.

La universidad está en constante renovación y adquisición de infraestructura, aulas, laboratorios, espacios de estudio, esparcimiento, aprendizaje de artes, idiomas, atención de la salud, entre otras, lo que apoya y fortalece la formación integral, es un campus urbano nutrido de instalaciones, así como posibilidades de acceso y llegada que se pueden observar a continuación (ver Figura 8).

Figura 8. UPAEP, Vías de acceso



Fuente: Conoce UPAEP, s/f.

La Universidad está ubicada en el Estado de Puebla, que representa 1.75% del territorio nacional, es un estado con 217 municipios, su capital es Puebla, tiene una población de 6 168 883 habitantes, el 5.2% del total del país. 72% urbana y 28% rural; a nivel nacional el dato es de 78 y

22% respectivamente (Cuéntame INEGI, s/f). Al centro de la República Mexicana como se puede observar en la figura 9:

Figura 9. Ubicación geográfica del Estado de Puebla



Fuente: CUÉNTAME INEGI, s/f.

Puebla es un estado con gran riqueza histórica y cultural, con énfasis en la actividad comercial, aunque también destaca en turismo, gastronomía, cultura y arte, además de ser uno de los estados con mayor número de universidades del país.

En la actualidad las universidades, preocupadas por los procesos académicos y formativos, así como por mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación están migrando a enfoques que privilegian las acreditadoras institucionales nacionales e internacionales como FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior) y WASC (*Western Association of Schools and Colleges*), mencionadas por ser de las más importantes.

Aunque estos reconocimientos son importantes, las instituciones han de hacer estas migraciones y ajustes principalmente por el bien de sus estudiantes y egresados, porque el fin del proceso sea el aprendizaje y tangencialmente se obtengan los reconocimientos institucionales de calidad académica y universitaria.

Estos organismos evaluadores y acreditadores realizan una labor de verificación de los niveles de efectividad de los procesos, cerciorándose de que cada elemento está evidenciado en el logro y no solo en un listado de cotejo de presencia o ausencia de elementos en sí, en el que se enfocaba anteriormente la evaluación de instituciones educativas con el enfoque en capacidad.

En México, CETYS Universidad, logró la primera acreditación internacional con WASC (*Western Association of Schools and Colleges*) (CETYS, s/f), el Tecnológico de Monterrey de igual forma cuenta con la acreditación internacional de la Asociación de Escuelas y Universidades del Sur de Estados Unidos (*Southern Association of Colleges and Schools, SACSCOC*) (Tecnológico de Monterrey, s/f) y la UDLAP está acreditada a nivel internacional por la *Southern Association of Colleges and Schools, Commission of Colleges (SACSCOC)* (UDLAP, s/f) y otras instituciones como la UPAEP, entre otras, se encuentran en este proceso, en la mayoría de los casos con la idea de priorizar procesos de formación integral y actualización que se cimienta en una evaluación centrada en desempeños, evidencias y resultados de aprendizaje claramente demostrados, haciendo evidente una cultura de calidad académica, énfasis en la formación integral, fortalecimiento de la vinculación, interés en la investigación y la propagación de la ciencia, la tecnología y en general una ampliación del saber en los diversos campos del conocimiento.

3.1. Programa convencional de formación universitaria en UPAEP

En UPAEP se cuenta con 10,278 estudiantes en Licenciatura en 65 programas académicos en las diferentes modalidades, escolarizada, no escolarizada y mixta, provenientes de todos los estados de la República Mexicana, aunque con mayor énfasis de los estados del centro, sur y sureste (UPAEP, 2018).

Así mismo, la Universidad cuenta con 1377 profesores de los cuales, 971 son hora clase y 406 de Tiempo Completo (UPAEP, 2019). De los profesores de Licenciatura, el 93% cuenta con Posgrado, 33% de éstos con Doctorado (UPAEP, 2018).

El proyecto de formación convencional parte de un diseño curricular realizado por la academia en el que se planea cada una de las licenciaturas (o posgrado) ofertadas en la Institución y se diseñan pedagógicamente todos sus elementos, plan de estudios, mapa curricular, fundamentación y en particular las asignaturas, su contenido, metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como los recursos, humanos, materiales y técnicos que se emplearán en el desarrollo.

Los profesores cuentan con el apoyo de la Universidad para acceder, voluntariamente, a cursos de capacitación docente, conferencias, pláticas e incluso el estudio de diplomados, especialidades, maestrías y doctorados en el ámbito educativo para mejorar o profundizar en su labor docente; así como un acompañamiento desde diferentes áreas, procesos pedagógicos e innovación educativa, formación y capacitación del talento, el centro de investigación y asesoría curricular y bienestar laboral

Para la capacitación docente se cuenta con el Departamento de Capacitación y Desarrollo del Talento que ofrece cursos, talleres, conferencias y diplomados, presenciales o en línea, a desarrollar en diferentes áreas:

- Liderazgo transformador.
- Innovación y actualización.
- Identidad institucional
- Cultura global.
- Gestión y tecnología
- Formación docente.

Cada una de estas áreas oferta diferentes opciones y se va actualizando, dependiendo de las necesidades y requerimientos de la Institución y de la matriz de formación de cada puesto.

También se cuenta con el apoyo del departamento de soporte, asesoría y acompañamiento para el uso de la plataforma educativa institucional Blackboard, coordinado por el departamento de Innovación y desarrollo digital para el apoyo de todos los docentes de la universidad. Todo esto para hacer de la labor de los profesores un proceso comprometido con la calidad académica y la formación integral universitaria con el uso de herramientas tecnológicas.

De las implementaciones pedagógicas más recientes en la Institución destaca la propuesta de establecer planes de evaluación basado en resultados de aprendizaje, lo que enfatiza un cambio en la evaluación del aprendizaje y al mismo tiempo fortalece y da claridad de las competencias a desarrollar en los futuros profesionistas, este planteamiento aún se encuentra en su fase inicial, por ello no se dispone de más información.

Así como los profesores cuentan con todos los apoyos antes mencionados, los estudiantes, que se denominan convencionales en esta investigación, también cuentan con diferentes apoyos y recursos en la universidad para fortalecer y dar seguimiento a su proceso formativo.

En primera instancia están los directores de sus carreras, que atienden de manera integral cuestiones académicas y administrativas, algunos Decanatos cuentan con otras figuras que coordinan diversas áreas, quienes también proporcionan asesoría y seguimiento cuando los estudiantes lo requieren; y los profesores de asignatura o tiempo completo que tienen el contacto más cercano en las aulas con todos los estudiantes, ellos de manera directa proporcionan asesoría académica y orientación personal a quien lo solicite.

Para los estudiantes que pudieran tener problemas académicos, incluyendo la reprobación de asignaturas, además de las asesorías de corte disciplinar que puede dar el profesor de asignatura, los estudiantes cuentan con el PASE que es el Programa de apoyo y seguimiento al estudiante, en el que un equipo de orientadores brinda tutorías en el ámbito psicológico y académico, de acuerdo con las necesidades y requerimientos de la comunidad estudiantil.

Los estudiantes que tienen problemas de reprobación, por conducto de este programa, pasan a un Comité de permanencia (UPAEP, s/f) en donde hacen compromiso para aprobar las asignaturas reprobadas y para elevar sus niveles de desempeño.

3.2. Programa “Una Apuesta de Futuro” en UPAEP

La UPAEP preocupada por el acceso a la educación de todos los jóvenes, crea un programa social llamado “Una Apuesta de futuro”, que ofrece becas a estudiantes de diversas comunidades.

Los jóvenes pertenecientes al programa “Una Apuesta de Futuro” son elegidos para participar en la presente investigación por la singularidad que tienen sus procesos formativos y de evaluación, así como por la personalización que se prioriza en el mismo programa, siendo este un factor que contribuye al éxito en el aprendizaje, de aquí la importancia de describir su contexto, además para analizar sus experiencias y observar su efectividad.

El programa “Una Apuesta de futuro” es un programa social que surge en la UPAEP en el año 2006, como una iniciativa para fortalecer el desarrollo de las comunidades rurales del estado de Puebla, ofrece formación, educación, y posibilidades de desarrollo a los jóvenes, futuro de nuestro México”. (UPAEP, 2011. p. 10)

Al inicio se visitaron comunidades para seleccionar a los estudiantes, con un perfil específico, como: contar con certificado de bachillerato, con un promedio mínimo de 8, tener entre 17 y 24 años, ser originario de la comunidad visitada, elegir una carrera afín con las necesidades del lugar de origen, y por encima de todo tener el compromiso de regresar a devolver algo a su comunidad; contra el escepticismo de muchos, este sueño se empezó a dibujar en muchas caras. (UPAEP, 2011. p. 10).

Los primeros jóvenes que recibió la UPAEP en 2007 provenían en su mayoría de la microrregión nororiental del Estado de Puebla, de los municipios de Jonotla, Zoquitlán, Tuzamapan de Galeana, Cuetzalan, Ocoyucan y Santa Rita Tlahuapan. Estas comunidades dedicadas a la siembra, en algunas de ellas dedicadas al cultivo de granos como el café, maíz y frijol, frutas, así como la cría de las aves de corral y cerdos, además de la pesca de especies implantadas como truchas y mojarra.

En 2019 el programa cuenta con 59 estudiantes y realiza esfuerzos para que en el 2023 puedan tener acceso 100 estudiantes. Estudian, en su mayoría, licenciaturas del área de la salud, la mayor parte de ellos estudian medicina, pero también hay estudiantes de ingeniería en Agronomía, Psicología, Gastronomía, Contaduría y Alta Dirección, Fisioterapia, Odontología, Diseño Gráfico y Digital, Economía, Administración Financiera y Bursátil, Administración de Empresas, Nutrición, Medicina Veterinaria, Psicopedagogía, Enfermería, Idiomas, Enseñanza y Diversidad Cultural, Inteligencia de Negocios, Ingeniería de Software, Ciencias Políticas, Derecho e Ingeniería Civil; y son becados al 100% para cubrir los gastos de sus estudios y manutención a lo largo de su estancia en la universidad.

En cuanto a sus procesos académicos, los jóvenes del Programa ADF pasan por diferentes evaluaciones para su admisión, en donde se cercioran de que posean algunas competencias básicas para la vida y convivencia en la universidad; cuando ya pertenecen a su licenciatura son evaluados en el sentido académico, como todos los demás estudiantes convencionales, con un sistema por parciales y con las mismas exigencias, estrategias y nivel de calidad que lo hacen los demás.

Los jóvenes estudiantes del Programa ADF ingresan a sus cursos y los comparten con los demás estudiantes convencionales, reciben las mismas clase, procesos formativos y evaluaciones que ellos, sin embargo, como complemento, ellos realizan un proyecto de apoyo a su comunidad en el que aplican lo que van aprendiendo en su licenciatura, independientemente de la disciplina el aporte social es ya de hecho muy importante.

Cabe mencionar que estos proyectos son parte de sus responsabilidades como becarios del Programa ADF, pero no se asienta en ningún documento como una nota o calificación obtenida, sino solamente como un requisito complementario para acreditar su licenciatura.

CAPÍTULO IV.
MARCO METODOLÓGICO

En el capítulo IV, se presenta el marco metodológico aplicado a esta investigación, considerando el enfoque, el diseño, los métodos de acercamiento a la realidad y de análisis de datos, los instrumentos con sus respectivas categorías e ítems, el proceso de juicio de expertos y pilotaje para su validación y los participantes, todos estos elementos vinculados entre sí, en busca de la respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación, que dados por su propia naturaleza ontoepistémica le imprimen el sello característico de la visión cualitativa, la interpretación y el análisis personal que detalla a la realidad humana de la educación

4.1. Enfoque metodológico

Esta investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo destacando el enfoque fenomenológico para analizar los procesos y prácticas evaluativas de los profesores con relación al proyecto curricular y la forma en la que llevan a cabo en los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje, confirmando lo que Sandín (2003) y Pérez Serrano (2001) afirman de este tipo de investigación, que se concentra en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, es subjetiva y orientada a descubrir los procesos sociales de manera natural y sin control, no es generalizable y asume a la realidad como algo dinámico y holista.

Con relación a este paradigma se asume, en la presente investigación una postura ontoepistémica basada en el humanismo como fundamento del desarrollo humano, educativo y social, de ahí que la base del análisis parte de conceptos de persona, educación y sociedad apegados al mismo y en el que se coincide con la universidad de estudio.

Esta investigación se enfocó en el estudio de la evaluación del aprendizaje vivido en las aulas desde la perspectiva de los profesores y estudiantes y con base en la apreciación de estos

procesos se busca analizar el trabajo didáctico en las vivencias del aula, así como desde el análisis de los documentos curriculares y didácticos, entrando en el estudio de la construcción de la realidad social, como lo promueve Corcuf (2013) en su propuesta metodológica.

La investigación se estructuró desde la postura epistemológica subjetivista y la perspectiva teórica interpretativa fenomenológica, empleando la técnica de la entrevista a profundidad para la recogida de datos y derivado de ello se procedió a la explicación de las experiencias individuales y subjetivas de los participantes, como lo sugiere Leyva (2012) y se logró describir, analizar y explicar las experiencias de los participantes en el proceso formativo.

La idea central del paradigma cualitativo en la presente investigación, es que el investigador utilice su propia experiencia para tratar de acercarse al estudio, análisis y conocimiento de la realidad en el proceso de evaluación del aprendizaje y lo analice en el sentido formativo, docente, personal y social que muestran los profesores como constructores de los ambientes de aprendizaje propicios y también desde sus propuestas de evaluación, de manera que la implicación que se tiene en el tema permita volver “lo familiar extraño” y aprehenderlo de una forma diferente a lo habitual (Bouvet, 2016, p.45), criticarlo, reflexionarlo, analizarlo y reconstruirlo en busca de la explicación y aportación al campo de conocimiento de la evaluación del aprendizaje.

Al emplear la perspectiva teórica fenomenológica de la investigación cualitativa se retoma la intencionalidad del investigador en el análisis del objeto de estudio, lo que Husserl (citado por Sandín, 2003, p. 62) refirió como una “reflexión fenomenológica” en la que la interpretación de este tiene sentido por la propia experiencia del investigador, de manera que ello permita conocer la forma en que los profesores realizan e interpretan el proceso y la práctica de la evaluación del aprendizaje.

El método que siguió la presente investigación estuvo orientado a la comprensión fenomenológica y aportó al objetivo interpretativo de la investigación buscando comprender el significado de la acción evaluativa de los profesores universitarios, de manera que se encuentren los patrones, características y esencia de su labor en el aula y esto permitió explicar, comprender y reelaborar la complejidad del proceso y la práctica de la evaluación del aprendizaje.

De manera que la investigación se enfocó en la reflexión y análisis del proceso cotidiano en el ambiente natural del aula permitiendo el análisis de los datos que los informantes proporcionen, “hablando por ellos mismos” hasta la descripción detallada de los mismos para lograr caracterizar los procesos y prácticas de evaluación de los profesores y responder a los cuestionamientos y supuestos presentados.

La investigación fenomenológica, por sí misma naturalista, buscó enfatizar la vivencia subjetiva de los participantes, profesores y estudiantes universitarios, así como un análisis que ayudó a descubrir a conciencia lo que la subyace, como herramienta y objetivo propio de este tipo de investigación y encontrarlo en las experiencias docentes vividas en las aulas.

De acuerdo con Taylor y Bogdán (1987, p. 16): En la presente investigación, se pretende ejercer el rol del fenomenólogo, “que quiere entender el fenómeno social desde la perspectiva del actor, en este caso, el profesor, y estudiar sus palabras y conductas”. “Y suspenda su juicio o ideas preconcebidas acerca del fenómeno para comprenderlo a través de las voces de los informantes” (Sandín, 2003, p.152) desde donde investigador buscará desentramar la realidad sucedida en los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje que promueven los profesores universitarios para analizar la relevancia que tienen en el aprendizaje y explorar desde la propia experiencia, la vivencia del estudiante y el profesor, para interpretar y explicar procesos subsecuentes, desde marcos de reflexión profunda, seria y pertinente.

Por otra parte, para analizar los datos se realizó un análisis inductivo, ya que de acuerdo con Gibbs, Amo y Blanco (2012) los datos cualitativos están cargados de significado y por ello es importante examinarlos cuidadosamente y desprender de ellos todo lo que pueda aportar a las teorías estudiadas. De hecho, los autores indican que “la forma más común de dato cualitativo utilizada en el análisis de texto puede ser una transcripción de entrevistas o notas de campo de un trabajo etnográfico u otras clases de documentos” (p. 21).

Gibbs, Amo y Blanco (2012) sugieren que se empleen elementos prácticos del análisis cualitativo, como fundir la recogida y el análisis de los datos que sean realizados al mismo tiempo y esto permita al principio tener una cantidad grande de datos para el análisis y que poco a poco, después de esas descripciones enriquecidas y detalladas, se pueda pasar a una explicación de lo que está sucediendo y se puede dar encontrando patrones de manera inductiva.

Para la investigación, este análisis inductivo ayudó a interpretar la serie de datos arrojados por las entrevistas particulares a profesores universitarios, y posteriormente se desprendió una explicación que apoyó el análisis de las prácticas de evaluación de los profesores, “con énfasis en lo nomotético que pone de relieve lo que las personas, acontecimientos y entornos tienen en común y explicarlo en función de los rasgos comunes” (Gibbs, Amo y Blanco, 2012. p. 24) y a partir de ahí se construyó, por medio de la interpretación, una realidad desde el punto de vista de los participantes.

De manera que, para continuar con el trabajo metodológico propiamente dicho, es importante recordar los objetivos de la investigación para relacionarlos con el procedimiento por lo que se presenta el material esquematizado en la Tabla 3, de constancia metodológica:

Tabla 3. Tabla de Consistencia metodológica

PREGUNTAS	¿Cuáles son las características de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje que los profesores realizan durante el proceso formativo de estudiantes universitarios?			
	¿Cuáles son las nociones de evaluación del aprendizaje que tienen los profesores universitarios?	¿Cuáles son las características de los procesos y prácticas evaluativos propuestos en el proyecto curricular y que los profesores realizan en el proceso formativo?	Cómo se articulan los procesos y prácticas evaluativas para la construcción de evidencias de desempeño en el proceso formativo de los estudiantes.	¿Cómo personalizan los profesores los procesos de evaluación del aprendizaje con los diferentes tipos de estudiantes (convencionales y del Programa ADF, como se han denominado en la investigación
OBJETIVOS	Caracterizar los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje que se manifiestan en el proyecto curricular y que los profesores realizan en el proceso formativo de los estudiantes universitarios.			
	Analizar las nociones de evaluación del aprendizaje que tienen los profesores y los estudiantes universitarios.	Contrastar las características de los procesos de evaluación del aprendizaje manifestadas en el proyecto curricular (plan y programas de estudio) de la Institución con las prácticas empleadas por los profesores en el proceso formativo con estudiantes universitarios.	Relacionar los procesos con las prácticas evaluativas que realizan los profesores para analizar su contribución en la construcción de evidencias de desempeño	Comparar las acciones que los profesores proponen e implementan para la evaluación del aprendizaje de estudiantes convencionales y los del Programa ADF.
MÉTODO	CUALITATIVO-FENOMENOLÓGICO INTERPRETATIVO NATURALISTA ANÁLISIS INDUCTIVO			
INSTRUMENTO	ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD, ANÁLISIS DE DOCUMENTOS Y ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN EL PROGRAMA ADF	INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA.	ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla de consistencia permite recordar las categorías del estudio que son: La evaluación del aprendizaje, con énfasis en sus procesos o planteamientos teóricos y conceptuales desde la visión del profesor, hasta sus prácticas que refieren al desarrollo en el aula, así como su análisis en lo didáctico y lo curricular; el proceso formativo, como segunda categoría de análisis en el estudio, visto como el marco de actuación de los profesores, insistiendo en que la evaluación es un proceso continuo y no únicamente sumativo; para concluir con una tercer categoría del estudio que son las evidencias de desempeño, mismas que se investigan desde la forma en que son favorecidas por los profesores en los procesos de evaluación antes mencionados

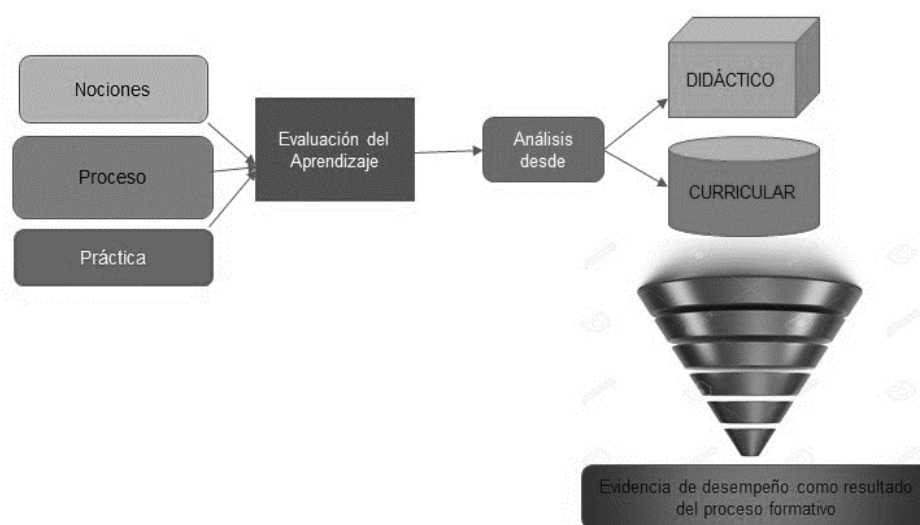
4.2. Diseño de la investigación

El diseño de investigación, como ya se mencionó, enfatiza el rol fenomenológico del investigador para interpretar la caracterización del proceso y prácticas de evaluación del aprendizaje, desde el punto de vista del profesor, pero también relacionando lo que los estudiantes piensan y realizan en sus clases.

Considerando la relevancia del objeto de estudio en la investigación es importante mencionar la asociación de este rol del fenomenólogo vinculando su experiencia para la comprensión, análisis e interpretación de lo que los participantes de manera natural realizan en las aulas, en donde es visible una cantidad de elementos que circundan los procesos de evaluación del aprendizaje. La experiencia del investigador, así como de los participantes hacen posible que se analicen los matices resultantes de los procesos de evaluación del aprendizaje y las implicaciones pedagógicas que emanan de ellos, de ahí la necesidad de este tipo de diseño.

Este diseño se esquematiza en la Figura 10:

Figura 10. Estrategia analítica



Fuente: Elaboración propia.

La estrategia analítica que aquí se presenta se fundamentó en examinar la relación existente entre la noción de la evaluación del aprendizaje y la forma de operarla en lo cotidiano de las clases de los profesores, es decir, qué características se desprenden de los procesos desde las nociones que tienen así como desde sus propias prácticas en las aulas y si esta forma de evaluar el aprendizaje logra que se generen evidencias de desempeño, todo esto analizado a la luz de los procesos didácticos y curriculares.

Además, se integró un proceso de codificación, primero de tipo artesanal y posteriormente con ayuda del programa Atlas Ti, para el análisis de la información, más adelante en el capítulo correspondiente al análisis de resultados se explica con mayor detalle.

De manera que, siguiendo este diseño de investigación, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Se aplicó una entrevista semiestructurada con profesores universitarios de diferentes decanatos, para analizar, primero la noción de evaluación que ellos tienen y, en segundo lugar, analizar la forma en que están llevando a cabo los procesos y las prácticas evaluativas con sus estudiantes en la universidad.

2. Se entrevistaron estudiantes de los diferentes Decanatos, coincidentes con los de los profesores, para analizar primero las nociones que tienen sobre evaluación y aprendizaje y posteriormente indagar sobre su visión acerca de las prácticas evaluativas realizadas por sus profesores.

De ambos instrumentos se realizó un análisis que permitió la contrastación de los procesos y prácticas de evaluación de los docentes, analizando los enfoques bajo los cuales trabajan la

construcción de evidencias de desempeño y cómo ello abona en el proceso formativo de los estudiantes universitarios.

3. Simultáneamente, se realizó un análisis de los documentos del proyecto curricular oficial para revisar la coherencia entre el plan y programas de estudio (proceso de evaluación) y lo realizado en las aulas (prácticas de evaluación).

4. Para el análisis en profundidad, se realizó una triangulación entre los datos aportados por profesores, estudiantes y el proyecto curricular de manera que se logró analizar la coherencia entre ellos, así como realizar un análisis comparativo entre los procesos de evaluación que emplean los profesores de estudiantes convencionales y las experiencias que se emplean con los estudiantes del programa “Una Apuesta de Futuro” confirmando las categorías analíticas y aportando algunas emergentes.

5. En este proceso se buscó la posibilidad de realizar una reflexión sistemática, profunda y clara de la situación actual de la evaluación del aprendizaje en esta Institución a partir del análisis de los testimonios y su interpretación para, derivado de ello, poder mostrar la forma en que el proceso y las prácticas de evaluación del aprendizaje permiten consolidar el aprendizaje y promover la construcción de evidencias de desempeño elaboradas a partir de esa relación, todo ello en el nivel universitario.

Los pasos, antes mencionados, se realizan coincidiendo con la postura ontoepistémica de la presente investigación, por la cual se asumen las concepciones del enfoque socioformativo de las competencias, la visión humanista que se promueve en la Institución de estudio y al mismo tiempo con las que se coincide de manera personal, dado que son las que suscitan un desarrollo integral y

holístico de la persona humana, promoviendo para ella la autorrealización, mediante los procesos de aprendizaje.

Es importante considerar esta visión ontoepistémica en la investigación doctoral porque la visión ontológica y epistemológica que los profesores manifiestan en su pensar y en su actuar docente es justamente la que matiza sus procesos y prácticas formativas y de evaluación, muchas veces con procesos basados en esquemas tradicionalistas o con concepciones pobres de la ciencia y del conocimiento (Martínez, Pérez, Ojeda y Ascanio, 2016). De manera que un estudio profundo de cualquier área educativa requiere un sustento de este tipo que apunte la reflexión y posteriormente la argumentación de los hallazgos.

En este sentido, vale la pena recordar que los conceptos que se abordan coinciden con el enfoque cualitativo fenomenológico que se pretende desarrollar en la presente investigación ya que se consideran desde una concepción humanista, socioformativa:

En la investigación, la persona se entiende en sentido integral, no fragmentado, lo cual coincide con la visión de la Universidad que considera a la persona como “la criatura, síntesis única de materia y espíritu, que dotado de inteligencia y voluntad no es un objeto más de la naturaleza, sino una Persona, un sujeto libre y responsable con una vocación única e intransferible que trasciende al tiempo y a la historia (UPAEP, 2013, p. 4).

Por educación, en esta investigación, se entiende aquel proceso de formación y desarrollo de la persona, que lo lleve a su desarrollo armónico y perfeccionamiento, lo cual desde una concepción personalista (García-Hoz, 1998), coincide con lo que se entiende en la Universidad:

Proceso permanente de actualización ordenado y jerarquizado, de todas las potencialidades y capacidades de la persona humana, para que llegue a su plenitud y madurez, desarrollando

sus cualidades individuales y cumpla su vocación personal; a la vez que promueva el mejoramiento de las circunstancias sociales e históricas en que vive (UPAEP, 2013, p. 6).

Además, estos conceptos entendidos en la realidad educativa, como todo aquello que existe y se interrelaciona para generar experiencias de aprendizaje a nivel formal, informal y no formal. Una realidad que, de acuerdo con López-Calva (2008) puede ser compleja, relacional y multidimensional, difícil de comprender, pero en la que es necesario que se vea como una perspectiva integradora y articuladora de procesos inteligentes, responsables y razonables.

Una realidad educativa en la que el docente cumple el rol de promotor de ambientes de favorables para el aprendizaje; y el estudiante, quien desempeña un papel activo, proactivo y dinámico en busca de su propio desarrollo y crecimiento personal, profesional y social.

En síntesis, esta postura ontoepistémica fundamenta el enfoque metodológico elegido, el diseño y la elaboración de los instrumentos de indagación, la interpretación de los mismos y la generación de conocimiento con base en los hallazgos, mismos que refieren a las categorías de estudio desde los siguientes fundamentos:

- La evaluación del aprendizaje, entendida como el proceso complejo que permite evidenciar los logros de aprendizaje de los estudiantes en un proceso metacognitivo continuo, integral y articulado. Logrado por el estudio y análisis de las aportaciones de los siguientes autores: de Gibbs y Simpson (2005), Villardón (2006), Quezada (2012), Garcia Fraile Et al. (2017), Tobón (2006), Cano (2008) y Casanova (1998).
- Los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje, priorizando los primeros la parte teórica o planteamiento del curso que generan los profesores y las segundas, la aplicación

directa en el aula, es decir, refieren al proceso formativo desde la intención y desde el desarrollo del mismo.

- Las evidencias de desempeño, consideradas como como el producto concreto y tangible que se deriva de la evaluación del aprendizaje en un contexto definido con su correspondiente sentido y significado, que evidencia el desarrollo y la adquisición de las competencias; este concepto se realiza con base en las aportaciones teóricas de los siguientes autores: Tejeda (2011), Hernández Mosqueda (2013) y Díaz Barriga-Arceo y Barroso (2014).

Y de estas categorías se desprenden las que se abordan en los instrumentos y sus correspondientes subcategorías que buscan dar respuesta a las preguntas, supuestos y objetivos de investigación.

4.3. Instrumentos de indagación

4.3.1. Entrevista

Para la presente investigación se llevó a cabo entrevista semiestructurada en la que se decidió de antemano el tipo de información que se requería y con base en ello se estableció un guion de preguntas. Los cuestionamientos se elaboraron de forma abierta lo que permitió recoger información más rica y con más matices que lo que se podría lograr en una entrevista estructurada.

La entrevista se concentró en el esclarecimiento de los procesos de evaluación empleados por los profesores y se realizó con la guía de las preguntas del entrevistador para abordar sistemáticamente los elementos que aportaron información valiosa y profunda al estudio.

4.3.1.1. Entrevista con profesores

Para la entrevista con profesores, se presentan tres grandes áreas de estudio, la primera con el abordaje de la evaluación, cuenta con tres categorías analíticas y 10 subcategorías; la segunda que aborda el curriculum, cuenta con una categoría analítica y dos subcategorías y la tercera que se concentra en las experiencias de estudiantes con proyectos integradores y la información que tienen del programa “Una Apuesta de Futuro”, con dos categorías y dos subcategorías, de todas ellas se desprenden 23 ítems.

En la primera área se abordó la noción que los profesores tienen acerca de la evaluación del aprendizaje, así como las prácticas de evaluación que ellos realizan e indagó acerca de la teoría que subyace a su práctica, la cual se podrá contrastar con su conceptualización y su forma de realizarla, instrumentos, periodicidad, efectividad y la significación que se puede inferir acerca del sistema de evaluación en relación con la percepción de los estudiantes. También en este mismo bloque se indagó acerca de las evidencias de desempeño, desde la conceptualización y tipos hasta cómo se miden y resguardan. En esta sección de la entrevista también se abordó el concepto y la importancia de la retroalimentación.

En la segunda área, se analizó el conocimiento que los profesores tienen acerca del curriculum, cómo fue diseñado y cómo se operacionaliza formalmente, así como la forma en la que se puede verificar la construcción de evidencias de desempeño.

En la tercera área, se preguntó a los profesores sobre el empleo de proyectos integradores aplicados en la realidad, así como el conocimiento de la procedencia de sus estudiantes para saber en qué medida influye el que sepan que los estudiantes pertenecen al programa “Una Apuesta de futuro” o no y si los proyectos que los estudiantes realizan en sus comunidades o en el contexto real se están evaluando desde la perspectiva de evidencias de desempeño.

En la Tabla 4, se puede observar esta información esquematizada que explica la consistencia del instrumento.

Tabla 4. Tabla de consistencia del instrumento para profesores

PROFESORES

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS
1. EVALUACIÓN. Este concepto se aborda desde la perspectiva de Gibbs y Simpson (2005), Villardón (2006), Quezada (2012), García Fraile et al. (2017), Cano (2008) y Casanova (1998) como el proceso complejo que permite evidenciar los logros de aprendizaje de los estudiantes en un proceso metacognitivo continuo en el que es igual de importante el proceso y el resultado y en el que el desempeño muestra la habilidad, el conocimiento, la actitud desde una visión integral y no fragmentada.		
Nociones sobre evaluación	Concepto de evaluación	1. ¿Qué es para usted la evaluación?
Prácticas de evaluación	Teoría o paradigma educativo que subyace al concepto Estrategias de evaluación	2. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes? ¿Qué estrategias emplea para evaluarlos?
	Razones de apropiación	3. ¿Por qué evalúa de esa forma? 4. ¿Qué lo ha llevado a evaluar de esa forma y no de otras?
	Periodicidad y temporalidad	5. ¿Realiza evaluación inicial, intermedia y final? o ¿diagnóstica, formativa y sumativa? y ¿De qué forma la realiza?
	Efectividad de esas prácticas de evaluación	6. ¿Considera que la forma de evaluar que emplea en este momento es efectiva para verificar si se han alcanzado los objetivos o propósitos del aprendizaje?
	Significatividad de la evaluación	7. ¿Qué tan significativas son para sus estudiantes, sus prácticas de evaluación? 8. ¿La evaluación que usted realiza considera los conocimientos previos de sus estudiantes?
Evidencias de desempeño	Conceptualización	9. ¿Qué es para usted una evidencia de desempeño? (¿Cómo conceptualiza este término?)
	Tipo de evidencias de desempeño que maneja en sus clases	10. ¿Usted solicita la entrega de algún tipo de evidencia de desempeño a sus estudiantes? ¿De qué tipo? ¿Puede mencionar algún ejemplo?
	Medición o evaluación de las evidencias.	11. ¿Cómo evalúa la evidencia de desempeño que presenta su estudiante? ¿Qué y cómo lo hace?
	Resguardo	12. ¿Usted guarda las evidencias de desempeño generadas por sus estudiantes o les pide a ellos que lo hagan? ¿Tienen un repositorio digital o físico?

2. CURRICULUM

De acuerdo con Casarini (2013), se ubica al curriculum como proyecto, constituyéndose como un camino para la construcción y el desarrollo del aprendizaje. La idea de proyecto permite vislumbrar al curriculum como instrumento para la transformación de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, y una guía para el profesor.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS
Diseños curriculares	Conocimiento de evaluación en el diseño curricular	14. ¿La Institución le da a conocer el mapa curricular, plan de estudios, perfil de egreso y programa de asignatura cuando usted va a impartir un curso? y ¿En qué medida esto favorece un mejor diseño de la evaluación del aprendizaje?
		15. ¿La forma en la que evalúa le permite verificar el aprendizaje del estudiante?
	Relación entre curriculum formal y real.	16. Con base en lo que me respondió ¿considera que hay coherencia entre lo que enseña y lo que está planteado en el programa de su asignatura?
		17. ¿Tuvo que hacer ajuste a la evaluación que originalmente había planteado? ¿Cuáles fueron esas adecuaciones?
		18. ¿Existe coherencia entre lo planteado en el programa de asignatura y lo que desarrolla en su aula? ¿Por qué y cómo se puede verificar esta coherencia?
		19. ¿De la manera en cómo usted concibe la evaluación está permitiendo que el estudiante desarrolle las competencias marcadas en su perfil de egreso?
20. ¿Los resultados de la evaluación le ayudan a tomar decisiones con respecto a la clase, a la infraestructura o al presupuesto que la Institución le brinda?		

3. PROYECTOS INTEGRADORES Y PROGRAMA ADF

Los proyectos integradores son aquellos que permiten evaluar todos los aspectos de una asignatura, involucrando contenidos, contexto, habilidades, conocimientos, actitudes, valores, desempeños y logros que el estudiante que lo realiza pone en juego para verificar su desarrollo, madurez y crecimiento como persona y como profesional.

El programa ADF beca al 100% a los estudiantes provenientes de poblaciones rurales del estado de Puebla (Sierra Norte y Nororiental), Oaxaca, Veracruz, Chiapas, Tlaxcala, entre otros, para su manutención y estudios en la universidad, tiene más de 10 años que se realiza y muestra resultados favorables de los estudiantes egresados en sus comunidades, ya que una vez concluidos sus estudios los egresados regresan para aplicar lo aprendido en beneficio de los integrantes de sus familias y comunidades.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS
Programa ADF	Conocimiento acerca de la procedencia de sus estudiantes.	21. ¿Ha tenido estudiantes del programa “Una Apuesta de Futuro”? si es así, ¿la evaluación que realiza es igual o diferente a los otros estudiantes?

Proyectos sociales	Proyectos realizados por los estudiantes	22. Usted conoce los proyectos sociales que realizan los estudiantes del programa “Una Apuesta de Futuro”? ¿Considera que esos proyectos podrían emplearse para evaluar su asignatura?
		23. ¿Estos proyectos son empleados para la evaluación formativa o sumativa en su asignatura?

Fuente: Elaboración propia.

Estas preguntas, sirvieron como guía para el entrevistador, quien pudo reformular o adecuar los planteamientos según se iban obteniendo las respuestas o pudo solicitar mayor información para corroborar alguno de los puntos, en caso necesario.

4.3.1.2. Entrevista con estudiantes

Por otra parte, se realizaron también entrevistas con estudiantes con la idea de relacionar la información y perspectiva que tienen ellos con respecto a las acciones del profesor en el aula, en busca de elementos que propicien una sistematización más efectiva de la evaluación del aprendizaje y probablemente encontrar en la perspectiva del estudiante algo que brinde indicios de la consolidación del aprendizaje por medio de la evaluación.

La entrevista para estudiantes cuenta con cuatro categorías: Proceso de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, desarrollo de evidencias de desempeño y proyectos aplicados, con 12 subcategorías y 19 ítems: En la primera categoría se investigó acerca del concepto propio que el estudiante tiene sobre su proceso de aprendizaje y la forma en que la evaluación que realiza el profesor puede apoyar él mismo. En la segunda categoría se indagó sobre su concepción acerca del proceso evaluación del aprendizaje y también sobre la forma en la que es realizada por los profesores, desde la perspectiva del estudiante.

En la tercera categoría, la indagación se concentró en la producción de evidencias de desempeño, realizando preguntas, por ejemplo, sobre el proceso de generación y resguardo de

estas, así como de la relación con un proceso de planteamiento curricular, que, aunque los estudiantes no conocen desde este sentido, si lo pueden reconocer o ubicar dentro del ejercicio docente. Para este fin el entrevistador tuvo que ser lo suficientemente hábil en la elaboración de las preguntas para que los estudiantes no expresaran desconocimiento.

Finalmente, en la cuarta categoría se abordaron los proyectos que los estudiantes realizan en comunidades o ámbitos de ejercicio real, de manera que fuera posible vincular esto con las evidencias de desempeño y el aprendizaje del estudiante.

A continuación, en la Tabla 5, se pueden analizar los elementos que dieron consistencia a la construcción del instrumento para estudiantes.

Tabla 5. Tabla de consistencia del instrumento para estudiantes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Proceso de aprendizaje	Concepto y proceso de aprendizaje	1. ¿Qué es el aprendizaje para ti? ¿Cómo describirías tu proceso de aprendizaje?
	Colaboración del profesor en tu proceso de aprendizaje	2. ¿Cómo favorecen los profesores tu proceso de aprendizaje?
		3. ¿La evaluación que realizan tus profesores te ayuda a consolidar tu aprendizaje?
Evaluación del aprendizaje	Concepto de evaluación	4. En tu opinión, ¿Qué es la evaluación?, ¿qué significado tiene para ti?
	Proceso de evaluación	5. ¿Cómo te evalúan tus profesores?
Desarrollo de evidencias de desempeño.	Manejo de competencias en el aula	6. ¿Tus profesores, te dicen al inicio del curso, qué competencias desarrollarás con la asignatura?
		7. ¿Tus profesores, al final del curso, evalúan las competencias que mencionaron al inicio?
	Coherencia curricular (diseño, desarrollo y evaluación)	8. ¿Eres consciente de las competencias que desarrollas a través de la asignatura?
		9. ¿Consideras importante saber qué competencia desarrollarás y al final del curso poder corroborar su desarrollo?
	Evidencias de desempeño	10. ¿Cómo estás evidenciando el haber logrado desarrollar las competencias profesionales en cada asignatura que estudias?

		11. ¿Consideras que esas evidencias ayudan a la consolidación de tu aprendizaje? ¿Por qué?
		12. ¿Los profesores han utilizado estrategias, técnicas e instrumentos variados para la evaluación de tu aprendizaje? ¿Cómo cuáles?
	Instrumentos, técnicas y estrategias de evaluación	13. ¿Consideras que las estrategias, técnicas e instrumentos que emplean tus profesores son significativas? ¿Ayudan a consolidar tu aprendizaje? ¿Por qué?
		14. Los profesores, ¿proporcionan una retroalimentación clara y oportuna que permita tu crecimiento y reflexión?
	Resguardo de evidencias	15. ¿Tus profesores guardan tus evidencias de aprendizaje o te piden a ti que lo hagas?
		16. ¿Trabajan con la plataforma Blackboard o alguna otra para el resguardo de evidencias? ¿Te parece una buena estrategia, sugerirías algún otro medio para hacerlo?
Proyectos aplicados en comunidades.	Trabajo en comunidad o en la realidad laboral	17. ¿La aplicación de las competencias en proyectos en comunidades o en la posible realidad laboral hace más significativo tu aprendizaje? ¿De qué forma?
	Proyectos sociales o de aplicación real y su impacto en el aprendizaje y evaluación	18. ¿Los profesores evalúan sus asignaturas con los proyectos que realizas en tu comunidad o de tipo laboral real? ¿De qué forma esto fortalece tu aprendizaje?
	Apoyo de otros miembros de la comunidad universitaria en el aprendizaje y evaluación.	19. El apoyo de otros compañeros o actores educativos (tutores, otros académicos, patrocinadores, etc.) fortalece tu formación y aprendizaje, ¿En qué forma?

Fuente: Elaboración propia.

4.4. Juicio de expertos y prueba piloto de instrumentos

Las guías de entrevistas para profesores y estudiantes, anteriormente presentadas fueron sometidas a un proceso de jueceo con cuatro expertos en los temas de evaluación del aprendizaje, tres profesoras y un profesor, hicieron una revisión minuciosa y dieron observaciones y comentarios que sirvieron para mejorar los instrumentos.

Por razones éticas y de confidencialidad se omiten los datos de identificación sobre los jueces, sin embargo, es importante mencionar que una de las jueces se desempeña en una universidad europea y realiza funciones relativas a la docencia, evaluación y formación de profesores; la segunda juez, labora en una universidad del norte de México y sus funciones se concentran en el área curricular; la tercera juez, labora en una universidad igualmente del norte de México, en el área de evaluación y medición del aprendizaje; y el cuarto juez laboró en una universidad del centro de México y es experto en evaluación del aprendizaje, de manera que se corrobora que son personas con la experiencia y conocimientos necesarios para ejercer esta función de manera sobresaliente.

Los cuatro expertos han mencionado la relevancia de la investigación y la pertinencia de las preguntas, la mayoría coincide en que no es necesario quitar ninguna de las secciones, pero sí reflexionar en el orden y en la redacción de las preguntas para evitar repeticiones innecesarias y un enfoque examinador o prescriptivo que pueda intimidar a los entrevistados.

Otro de los elementos valiosos en el proceso de juicio de expertos fue que ambos instrumentos tuvieran vinculación en las preguntas, aunque no fueran las mismas categorías, pero que permitan que se realice la comparación de los elementos más importantes de la evaluación del aprendizaje, el elemento fue verificado a raíz de esta recomendación.

Una consideración relevante en las reflexiones de los jueces fue sobre la efectividad de la evaluación, ya que en la investigación se asume una función verificadora, pero los profesores pueden tener una visión de mejora o apoyo del aprendizaje, lo que llevó a modificar algunas preguntas y su orden. También algunos comentarios para modificar específicamente la categoría de aprendizaje en el instrumento de estudiantes y la categoría del Programa ADF y proyectos

integradores en el instrumento de profesores, los cuales ayudaron para clarificar y especificar las preguntas.

Los jueces también recomendaron cuidar la forma en que se realizará el proceso de la entrevista en profundidad, tratando de ir de lo general a lo concreto y cuidar que el lenguaje no sea demasiado técnico, sobre todo con los estudiantes, porque podría ser poco claro para ellos. Todas sus aportaciones fueron muy valiosas y de gran utilidad para la mejora de estos.

Se realizó también la prueba piloto de los instrumentos que ayudó al proceso de validación, este se realizó con tres profesores y tres estudiantes de licenciatura que se aseguraron de comprender todas las preguntas y la forma en que eran realizadas. Todos los participantes profesores fueron elegidos al azar, pero pertenecieron a los tres decanatos más grandes de la Universidad que son el área de salud, el área de ciencias económico-administrativo y el área de ingenierías. Los estudiantes igualmente fueron elegidos al azar, pero uno de ellos fue del programa “Una Apuesta de Futuro” y los otros dos fueron estudiantes convencionales, lo que aseguró que fueran sujetos similares a los que se entrevistarán formalmente en el proceso de campo, todos ellos se encontraban aproximadamente en la mitad de su trayecto formativo.

Con los resultados de la prueba piloto se tomaron las últimas decisiones metodológicas, conceptuales y de redacción en relación con los instrumentos que confirmaron lo que los jueces ya habían comentado en sus observaciones, únicamente en el instrumento para estudiantes se realizó una acotación más porque los proyectos en comunidad son planteados para los estudiantes del Programa “Una Apuesta de Futuro”, pero no todos los estudiantes convencionales los realizan, es más sólo una minoría participa en ese tipo de proyectos de ahí que la pregunta sufrió una modificación en su planteamiento, se habló de proyectos en comunidad en caso de ADF y de

proyectos integradores para el caso de estudiantes convencionales, de hecho esta división se retomará en la discusión y conclusiones como un área de oportunidad en los procesos formativos.

4.5. Población de estudio

La población de estudio estuvo compuesta por los profesores y los estudiantes universitarios pertenecientes al nivel de licenciatura, en modalidad escolarizada y se organizaron de la siguiente forma:

Tabla 6. Participantes de la investigación

Decanato	Profesores	Estudiantes
Decanato de Ingenierías	Un profesor de Ingeniería Industrial	Un estudiante de Ingeniería Industrial
Decanato de Ciencias Económico-Administrativas	Un profesor de Administración de empresas.	Un Estudiante de Administración de Empresas.
Decanato de Ciencias de la Salud	Un profesor de Medicina	Un estudiante de Medicina
Decanato de Ciencias Sociales	Un profesor de Economía.	Un estudiante de Economía.
Decanato de Artes y Humanidades.	Un profesor de Psicología	Un estudiante de Psicología
Programa: “Una Apuesta de Futuro”	Dos profesores del programa.	Dos estudiantes pertenecientes a ADF de licenciatura.
Total	Siete profesores.	Siete estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 6, los participantes pertenecen a los diferentes decanatos que existen en la universidad y aunque no muestran una representatividad como la que se busca en estudios de tipo cuantitativo, si fue importante indagar si había algunas diferencias entre las aportaciones de los profesores y estudiantes pertenecientes a ellos, ya que en algunos casos las expectativas no coinciden con la realidad docente que se vive y ciertos paradigmas que se tienen

alrededor, por ejemplo, de la dificultad o facilidad de las áreas de estudio en ingenierías o la complejidad de la comprensión de la conducta humana en áreas psicológicas, entre otros.

Por otra parte, para poder interpretar el significado de las claves de los participantes profesores, estudiantes se puede consultar la Tabla 7, en ella se definen las claves con las cuales fueron nombrados los participantes dependiendo de su rol, su decanato, la licenciatura de procedencia y el orden en el que se llevaron a cabo las entrevistas para facilitar localización, pero conservar la confidencialidad de los datos.

Tabla 7. Significado del identificador de los participantes

Sujeto	Decanato o departamento	Licenciaturas	Orden de entrevistas
P= Profesor	CS= Ciencias de la Salud	MED= Medicina	01 primera entrevista
E= Estudiante	CS= Ciencias sociales	ECO= Economía	02 segunda entrevista
	AYH= Artes y Humanidades	PSI= Psicología	
	ING= Ingenierías	II= Ingeniería Industrial	
	EA= Económico- Administrativo	LAE= Administración de Empresas	
	ADF=Apuesta de Futuro		

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, para la ubicación de los profesores participantes, en la tabla 8 se puede verificar la presentación de las claves de identificación, con el género del participante, la fecha y el lugar en los que se realizó la entrevista y si los datos que aportó forman parte del corpus de la investigación:

Tabla 8. Profesores participantes

Número consecutivo	Código	Sujeto	Fecha/lugar	Corpus
01	PINGII01	Masculino	5 de marzo 2019. Oficina	Sí
02	PEALAE01	Femenino	4 de marzo 2019. Oficina	Sí
03	PCSMED01	Femenino	5 de marzo 2019. Oficina	Sí
04	PCSECO01	Femenino	9 de marzo 2019. Oficina	Sí
05	PAYHPSI01	Femenino	8 de marzo 2019. Oficina	Sí
06	PADF01	Masculino	1 de febrero 2019. Oficina	Sí
07	PADF02	Femenino	28 de mayo 2019. Oficina	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Es preciso mencionar que fue completamente al azar que la mayoría de los participantes fueran mujeres, ya que como se observa en la tabla anterior fueron cinco profesoras y dos profesores, además de que es un hecho que la población femenina es mayoría en ambos sectores.

De manera similar, en la tabla 9 se pueden observar los estudiantes participantes en las entrevistas, los cuales coinciden con los decanatos de los profesores para poder hacer la comparación, en todos los casos, los estudiantes confirmaron haber tomado clases con el profesor entrevistado lo que hizo aún más cercano el cruce de la información.

Tabla 9. Estudiantes participantes

Número consecutivo	Código	Sujeto	Fecha/lugar	Corpus
08	EINGII01	Masculino	1 de marzo de 2019. En salón	Sí
09	EEALAE01	Femenino	12 de marzo de 2019. En oficina	Sí
10	ECSMED01	Femenino	12 de marzo de 2019. En cafetería	Sí
11	ECSECO01	Femenino	21 de marzo de 2019 En oficina	Sí
12	EAYHPSI01	Femenino	28 de febrero de 2019. En biblioteca	Sí
13	EADF01	Masculino	20 de mayo de 2019. En oficina	Sí
14	EADFC02	Femenino	20 de mayo de 2019 En oficina	Sí

Fuente: Elaboración propia.

4.6. Consideraciones éticas

En esta investigación se declara un trato confidencial y anónimo de todos los datos que se han proporcionados por todos los participantes, así como un manejo ético y apegado a la realidad, por lo que se solicitó a los participantes su consentimiento informado para llevar a cabo las entrevistas y su grabación, (Ver anexo 3) asegurando que en ningún momento y en ninguna circunstancia se mencionarán sus identidades en el proceso y resultados de la investigación.

CAPÍTULO V.
ANÁLISIS DE RESULTADOS.

En el Capítulo V, se presenta el análisis de los datos, la forma en la que los datos fueron preparados, su categorización y codificación, así como la recopilación de algunos de los testimonios obtenidos en las entrevistas con los participantes, mismos que, a juicio del autor, muestran componentes del objeto de estudio y permiten hacer un análisis del mismo para responder a las preguntas y objetivos de la investigación. El proceso se inició con un análisis artesanal, pero se complementó con el uso del software Atlas Ti y con procesos de triangulación de la información.

5.1. La preparación de los datos

Los datos que aquí se analizan surgieron de la tabla de consistencia realizada en el planteamiento del proceso metodológico para la construcción de los instrumentos en seguimiento a las dimensiones y categorías a priori desprendidas del referente teórico presentado anteriormente.

Los datos obtenidos de las entrevistas fueron transcritos y el tipo de transcripción fue del nivel de “sólo lo esencial”, de acuerdo con Gibbs, Amo y Blanco (2012) y fue realizada directamente por el entrevistador, lo que permitió un mayor y más profundo análisis de los datos desde el momento de la transcripción. En algunos momentos, se utilizó, la herramienta en línea gratuita “Speechnotes”, a través de la dirección: <https://speechnotes.co/es/>, lo cual facilitó el trabajo.

El siguiente paso fue la corrección de las transcripciones, con los signos de puntuación faltantes y algunas letras o palabras que podrían haberse omitido en el dictado en la computadora, lo cual es muy común en herramientas como la utilizada;

Posteriormente se imprimieron las transcripciones para realizar la identificación de los códigos y su relación con las categorías, el proceso realizado fue manual, de tipo artesanal, pero

más tarde integrado al programa Atlas Ti, que aportó algunas figuras y gráficos para mostrar algunas conclusiones de manera más esquemática.

Los participantes en la investigación, profesores y estudiantes fueron identificados por medio de una clave identificadora además de una numeración consecutiva, lo cual permitió ubicarlos, pero resguardar sus datos personales y asegurar la confidencialidad.

De acuerdo con la estrategia analítica de la presente investigación, en un primer momento se abordó el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas tanto de profesores como de estudiantes después del proceso de codificación, se realiza el análisis comparativo de Gibbs, Amo y Blanco (2012), en el que, por medio de tablas cualitativas se mostraron las asociaciones existentes con su correspondiente interpretación. En las tablas se muestran los datos por dimensiones, subdimensiones y categorías, en ellas se colocaron algunos testimonios textuales, como lo recomienda Gibbs, Amo y Blanco (2012), cuando la información sea muy relevante y de resumen cuando el testimonio sea demasiado largo y solo se desee mostrar parte de su contenido.

Posteriormente, en listas de cotejo se presentó el análisis del contenido de los programas académicos oficiales, para revisar la coherencia entre los testimonios de los profesores y la planeación marcada en el diseño curricular de las asignaturas.

Finalmente se realizó una triangulación entre estas dos informaciones y lo que los estudiantes aportaron como elementos importantes para la consolidación de su aprendizaje, de donde, junto con todo el marco de la investigación, se derivaron las características de la evaluación del aprendizaje de los profesores universitarios buscadas como objetivo de la investigación y que serán comentadas al final, en las conclusiones del escrito.

5.2. Procedimiento de análisis

Para dar inicio a este procedimiento se presenta la codificación, con su respectiva conceptualización, así como la organización de la información y el análisis de cada uno de los instrumentos.

5.2.1. Codificación

Se entiende por codificación “aquel modo en que se define de qué tratan los datos que está analizando. Implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva” (Gibbs, Amo y Blanco 2012).

De acuerdo con Gibbs, Amo y Blanco (2012) en la investigación se empleó una codificación guiada por los datos, ya que los códigos, sí surgen directamente de las respuestas de los profesores y estudiantes y coinciden en gran medida con las categorías analíticas. El proceso no ha sido sencillo, pero ha aportado relevancia al estudio el escuchar las voces de los interlocutores directamente en la investigación empírica y realizar una clasificación y análisis que ha servido para la interpretación. A continuación, se presenta como fueron organizados los datos obtenidos en las entrevistas, sus categorías y códigos para una mejor comprensión.

5.2.2. Organización de la información

La información fue organizada de acuerdo con el orden de la tabla de categorías a priori, las subcategorías y los códigos que se derivaron. La tabla 10 muestra la organización de manera sintética, la mayoría de ellos serán analizados de forma particular, solo los que tenían mayor relación se analizaron juntos y se vinculan con los testimonios que arrojaron las entrevistas:

Tabla 10. Categorías a priori del instrumento de profesores

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
EVALUACIÓN	NOCIONES	Conductista, constructivista, socioformativo
	ESTRATEGIAS	Tradicional, activas, innovadoras.
	MOMENTOS	Inicial, Intermedia, final
	EVIDENCIAS	Cuantitativo, cualitativo
	RETROALIMENTACIÓN	Positiva, innecesaria, mínima
CURRICULUM	CONOCIMIENTO DE CURRICULUM	Solicitado, dado por la Institución, participación en rediseño
	ADAPTACIONES	Realizadas, sobre todo en evaluación
	DECISIONES SOBRE EL CURRICULUM	Para reforzar temas, para usar otras formas de evaluar
PROGRAMA ADF/ PROYECTOS INTEGRADO-RES EN COMUNIDADES	CONOCIMIENTO ADF	Conocido
	CONOCIMIENTO PROYECTOS SOCIALES	Conocidos, pero sin profundidad, desconocidos.
	UTILIDAD PARA LA EVALUACIÓN	Alta utilidad, nula utilidad
	APOYO DE OTROS ACTORES ACADÉMICOS	Resulta muy valioso

Fuente: Elaboración propia.

Es importante aclarar que la guía de entrevista fue planteada con base en estas categorías, anteriormente presentadas en la tabla 10, sin embargo, en el análisis de los datos se explican aquellas categorías que fueron más relevantes para responder las preguntas de investigación y contrastar los supuestos.

Y en la tabla 11 se muestra la categoría emergente del instrumento de profesores que se presentó en el dato empírico.

Tabla 11. Categorías emergentes del instrumento de profesores

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA EMERGENTE	CÓDIGOS
EVALUACIÓN	Compromiso docente	Dedicación en horas Capacitación

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan algunos testimonios significativos, con su correspondiente interpretación y análisis, los cuales serán retomados con profundidad en la discusión y conclusiones.

5.2.3. Primer momento: análisis de entrevistas

Las categorías y subcategorías anteriormente mencionadas en los dos instrumentos fueron analizadas de manera detallada y se colocó la información más relevante, así como una interpretación y análisis que contribuyen a la comprensión de la realidad educativa investigada.

5.2.3.1. Primera fase: análisis de resultados por categorías analíticas/Profesores

De la información proporcionada en las entrevistas de los profesores participantes, como responsables del proceso de evaluación se encuentra como elemento importante que hay que destacar que la noción de evaluación del aprendizaje que los profesores tienen, ya que en todos los casos, esta apuesta por el desarrollo de procesos de aprendizaje, sin embargo, todos muestran una noción diferente, con una adhesión a diferentes paradigmas pedagógicos con un cierto grado de intencionalidad, pero no en todos ellos, en algunos el uso de uno o de otro paradigma proviene de su propia experiencia escolar.

Es de alta relevancia, encontrar nociones que, aún en esta época en la que la tecnología y la capacitación pedagógica tienen a los profesores en grandes encrucijadas didácticas, se mantienen en una postura conductista, en donde lo relevante es la medición o dictaminación que enfatiza la parte cuantitativa antes que la verificación del aprendizaje, esto se puede observar en las respuestas de dos profesores:

“Evaluación, en pocas palabras es un dictamen” (PINGII02)

“Los profesores tenemos que medir qué tanto los alumnos están logrando el objetivo que se persigue con cada asignatura” (PEALAE01)

También es importante resaltar que los profesores del área de la salud y del área de psicología tienen una perspectiva diferente de la evaluación, considerando la importancia que esta tiene en el desarrollo de la persona y puede ser que la influencia de su formación les dé una mirada con base socioformativa, los testimonios, a continuación, lo muestran:

“La evaluación es un proceso de autorregulación continua. Proceso dinámico” (PCSMED02).

“Si se cumplió el objetivo de que se descubra y se inspire para su plan de vida” (PAYHPSI01).

Y la perspectiva que también puede codificarse por las respuestas de los profesores se manifiesta apegada a un paradigma constructivista, en donde la consideración de aportaciones transversales y multidisciplinarias, que consideran los conocimientos previos y la construcción de un aprendizaje con base en ellos, se asoma en la elaboración de proyectos integradores profesionales:

“La elaboración de proyectos sociales o profesionales de los estudiantes enriquecen su formación universitaria de forma transversal” (PADF01)

Como se puede observar, en los testimonios anteriormente presentados, en torno a la categoría de la evaluación, el referente empírico muestra respuestas antagónicas, ya que algunos profesores piensan que es necesario priorizar la medición, resaltando la parte cuantitativa de la evaluación; sin embargo, otros reconocen la importancia de la comprensión y la visión cualitativa de la evaluación promoviendo procesos constructivistas y solo unos pocos le dan importancia a una visión integradora y holística.

La manifestación de respuestas que muestran adhesión al paradigma socioformativo parece

tener su origen en procesos de autorregulación más desarrollados tanto por parte del profesor como por parte del estudiante, sin embargo, parecen carecer de conciencia pedagógica y presentarse como un suceso ocasional, no sostenidamente fundamentado en un proceso psicológico.

En cuanto a las estrategias de evaluación y los momentos en los que éstas son empleadas, se encuentra una diversidad de respuestas en la práctica evaluativa por parte de los profesores, lo que manifiesta una preocupación por atender los procesos de aprendizaje de una manera alternativa a como se ha realizado tradicionalmente, lo que está sujeto a discusión es la razón por la cual lo están realizando, nuevamente la intencionalidad de los procesos se asoma en el referente empírico como un elemento de influencia decisivo en la actuación del profesor.

Dos de los siete profesores entrevistados, manifiestan abiertamente un tradicionalismo del que, además, no quieren desprenderse, porque, desde su propia visión y experiencia, es la mejor forma de asegurar que los estudiantes han aprendido algo, aunque solo sea por memorización y otros procesos poco significativos y pasajeros. Así como el uso de estrategias de evaluación tradicionalistas, como se puede observar en sus testimonios:

“Empleo exámenes individuales y en algunos casos por equipos, a veces empleo otras, quizá los voy adecuando para que no sean tan memorísticos, pero siempre acabo utilizando los exámenes”
(PEALAE01)

“Quizá mis estrategias son demasiado y tradicionales, de alguna manera pues evaluó como me evaluaron a mí, aunque trato de dividirla, una parte de conceptos, una parte de preguntas abiertas y una parte de ejercicio, entonces pues yo considero así saber si me entendieron el concepto en la pregunta abierta veo si saben aplicarlo” (PCSECO01)

Los otros cinco profesores emplean otras estrategias más activas y constructivas, que no se pueden declarar completamente socioformativas, pero que manifiestan algunos rasgos que podrían aportar a este enfoque, y se puede verificar al ver qué estrategias aplican para evaluar:

“Tareas, reportes, lecturas, ensayos como las tradicionales, pero también proyectos finales o presentación de casos” (PINGII02)

“Aplico evaluación ética, actitudinal, práctica, análisis de videos o de casos clínicos” (PCSMED02)

“Preguntas, mapas al final de la clase, elaboración y análisis de casos relacionados con pruebas estandarizadas por las cuales tendrán que pasar al titularse” (PAYHPSI01)

En estos testimonios también se puede observar que la asociación con la disciplina médica y del área de ingenierías muestran una propuesta diferente a la de los profesores del área administrativa, que puede deberse en mayor o menor medida a su contacto con la concepción de la persona o los procesos de creatividad e innovación.

Con relación a los momentos de evaluación, la evaluación diagnóstica aparece como poco relevante, incluso con poca utilidad, ya que menos de la mitad de los profesores entrevistados la aplica y cuando lo hace es de forma asistemática, como se puede observar en sus testimonios:

“Diagnóstica, no mucho, porque las materias que doy tocan temas nuevos, no tienen como tal un antecedente” (PEALAE01)

“Sí les hago preguntas, que conocen del tema, un sondeo general”. (PCSECO01)

Con relación a la evaluación formativa, es necesario replantearla como aquella que, de acuerdo con el referente teórico en autores como Cano (2008), Tobón (2019), Casanova (1998), entre otros, se presenta como la que fortalece y resignifica los aprendizajes, la que los hace más duraderos y significativos. La mayoría de los profesores la emplea, pero no en todo su potencial ni con estricta conciencia de su importancia y utilidad.

Por su parte, la evaluación sumativa es la empleada consistente y sistemáticamente por todos los profesores, afortunada y sorpresivamente, en la mayoría de los casos enlazada con los

procesos formativos, lo que da cierta integralidad al procedimiento global. En sus testimonios mencionan ambos tipos de evaluación:

“Aplico mayormente sumativa” (PINGII02)

“Intento aplicar formativa, pero lleva mucho tiempo y es mucho trabajo, casi no me da tiempo de hacerla (PADF02)

En síntesis, en las subcategorías de estrategias y momentos de evaluación se encuentran las siguientes ideas:

- Los profesores manifiestan, mantener prácticas que ellos mismos vivieron en su formación, lo que tiene, hasta cierto punto, una lógica, sin embargo, es de aquí de donde se pueden desprender grandes áreas de oportunidad para repensar los procesos, ya que denotan preocupación por emplear otras estrategias.

- Los profesores tienen herramientas personales que manifiestan creatividad e innovación además de un criterio de activación para el estudiante, promoviendo un esquema significativo, constructivo, humanista y con bases socioformativas (Kuri y Reyes, 2020, p. 72).

- Ninguno de los profesores, de manera explícita manifiesta su adhesión al enfoque socioformativo, sin embargo, en algunas prácticas se puede observar de manera implícita, un buen punto de partida para situarlo como área de desarrollo.

- El antagonismo en las respuestas de los profesores en el rubro de la evaluación diagnóstica se puede interpretar como una carencia de importancia otorgado a este tipo de evaluación en relación con los conocimientos o habilidades previamente desarrolladas por el estudiante, tenga o no relación con el contenido nuevo. En general se le atribuye poco valor.

- En las respuestas de algunos profesores se manifiesta poco interés en aplicar la evaluación de manera continua, dando mayor importancia a la evaluación final o sumativa, esto además por la laboriosidad que ello implica.

Las estrategias empleadas por los profesores nuevamente manifiestan un antagonismo que es necesario analizar dadas las condiciones actuales de la educación, pero se hacen evidentes esquemas pedagógicos y de desarrollo humano que reclaman una nueva visión estratégica de los procesos educativos, en especial, el proceso de evaluación del aprendizaje (Kuri y Reyes, 2020, p. 73).

La necesidad de promover una visión más profunda del aprendizaje que lleve al estudiante al logro de procesos metacognitivos es evidente y no se va a poder lograr si el profesor no está consciente de la necesidad pedagógica de emplear otras estrategias de evaluación del aprendizaje y en un proceso continuo, pues es él quien está a cargo de esta parte y quien promueve o no los resultados finales.

Hasta aquí, se ha analizado el qué y el cómo, es decir el concepto y la estrategia y ha resultado interesante, pero poco novedoso, sin embargo, el ¿por qué? puede traer una explicación más contundente de la práctica evaluativa de los profesores en la universidad, ¿Qué los hace permanecer o cambiar su noción, tipo, momento y estrategia de evaluación?, la respuesta ha sido, en general, “lo que necesitan sus estudiantes”, su propia experiencia en el campo docente y el análisis de lo que ha dado los mejores resultados en las aulas.

Y, en torno a este aspecto, es importante señalar que todos los profesores entrevistados han cambiado su forma de evaluar a lo largo de su desempeño docente, algunos por ensayo y error y otros por capacitación en este ámbito, es interesante que ninguno manifieste un cambio en

retroceso, es decir que se retomen procesos tradicionalistas y no se vea la necesidad de cambiarlos. Así mismo cada profesor ha buscado formas para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, antes mencionadas y también con relación a lo que se requiere de ellos al egresar de sus licenciaturas, como se muestra en sus testimonios, a continuación:

“Yo era de evaluar con proyectos en la industria...después empecé a evaluar con exámenes y tareas, ahora he regresado a evaluar con proyectos ligados al ámbito real”. (PCSECO01)

“Antes era casi casi con el examen en cada parcial, pero yo siento que los mismos alumnos nos van guiando” (PEALAE01)

“Lo he modificado en los últimos años, no siempre evaluaba así, si he estado en cuestión de prueba y error” (PAYHPSI01)

“Cuando yo empecé mi práctica docente, hace ya casi 30 años, pues era totalmente la forma tradicional de evaluar, ahora no, el ser intuitiva y capacitarme en el área me ha hecho cambiar” (PADF02).

Es importante mencionar en este punto que la universidad ofrece a los profesores todo un esquema de formación del talento (ver anexo 4), en el que cada uno de ellos, de acuerdo con la retroalimentación proveniente de la evaluación docente, puede inscribirse a cursos, conferencias, congresos, webinars, talleres, entre otros, que los preparan en diferentes rubros de capacitación, de manera que la institución también está comprometida y atenta a estas necesidades de formación docente.

En síntesis, las subcategorías de permanencia en el concepto y paradigma fundamental, los profesores coinciden en la necesidad e importancia de cambiar su concepto y paradigma de base en relación con los procesos de evaluación del aprendizaje, para el beneficio del estudiante tratando de involucrarlo más con la realidad. Además, destaca que los profesores han cambiado intuitivamente y por participar en procesos de capacitación.

La idea inicial en el instrumento planteaba dos posiciones al respecto de las subcategorías, una era que siempre hubieran evaluado de la forma en la que lo hacen ahora y otra en la que hubieran cambiado con los años y la práctica, y, significativamente, todos los profesores han cambiado su forma de evaluar con los años en busca de un mejor y más adecuado proceso, este es un elemento esperanzador en el ámbito de la evaluación del aprendizaje, porque pone de manifiesto la importancia y necesidad que los profesores observan en esta área.

Un elemento más, implicado en este punto, es que muchos de los profesores hacen los cambios de paradigma sin una conciencia pedagógica profunda de las razones, es decir, se mantienen en una sinergia institucional, local o nacional que lo que hace es que no se potencie en toda su magnitud el aprovechamiento. Este sería un punto por retomar en posibles líneas de investigación futuras, el trabajo concreto de capacitación en el ámbito de la evaluación del aprendizaje es inminentemente necesario.

Por otra parte, en lo que concierne al tipo de evidencias de evaluación que los profesores solicitan en el nivel universitario, destacan las del tipo cuantitativo y las que tienen relación con el conocimiento, pero no necesariamente con el aprendizaje, lo cual se puede observar desde su conceptualización, en este primer testimonio manifestando más una evidencia de conocimiento, lo que denota inicialmente, confusión del término:

“Evidencia de desempeño es mostrar pues el avance del conocimiento de los chicos, mostrarlo a lo mejor en papel o a lo mejor en digital...” (PCSECO01)

Otros profesores, refieren el concepto como la acción que confirma el logro, derivado del aprendizaje, se alejan de una visión que solo le da importancia al saber y enfatizan el hacer o buscan equilibrar ambos, como se puede leer en sus testimonios:

“Puede ser un proyecto que solicite en la asignatura y por medio de una rúbrica o lista de cotejo

el estudiante pueda saber qué deberá contener” (PEALAE01)

“Lo que logran desarrollar, a veces se hace por medio de trabajos, a veces por casos clínicos, o revisión de bibliografía” (PCSMED02)

Las respuestas dadas en las entrevistas muestran la confusión que tienen los profesores en cuanto a lo que son las evidencias de desempeño, ya que las respuestas hacen alusión en mayor medida a las evidencias de conocimiento, sin embargo, los profesores las refieren como tal, sin percatarse de la importancia del desarrollo de la habilidad además del conocimiento y de la actitud en un complemento integral de la competencia.

La otra perspectiva que se manifiesta muestra a la evidencia de desempeño en un sentido más integral, en la que el constructo equilibra el desarrollo de un producto en el que pueda manifestar claramente el aprendizaje del estudiante *in situ*, cumpliendo la misión del saber universal (*universitas*) y el desarrollo de la aplicación de ese conocimiento a una realidad palpable.

La complicación en esta área se da cuando se intentan cubrir ciertos estándares en relación con la profundidad de las evidencias requeridas, cuando sería necesario concentrarse en desempeños, como elementos integradores y no solo en conocimientos, que son elementos que fragmentan el aprendizaje.

La relación con los supuestos que esta categoría atiende en la investigación está en la relación que las evidencias de desempeño tienen con el proceso formativo de los estudiantes, sin embargo, hay que añadir lo que esta confusión manifestada en las entrevistas con los profesores y cómo esto puede influir en la contrastación entre estos elementos y el aprendizaje. Además, sería importante buscar la forma en que los profesores pueden evitar tener esta confusión tanto teórica como práctica.

Todo lo anteriormente señalado, tiene su base en el diseño curricular que las universidades presentan y en la sistematización que esto mismo brinda al docente, de ahí que los resultados de esta subcategoría son importantes referentes para analizar la congruencia que existe entre los procesos curriculares (de diseño y desarrollo), este punto apoya un diálogo pedagógico que a su vez nutre el proceso formativo de los estudiantes y que en la investigación da evidencias de la toma de decisiones académicas, educativas y curriculares en busca de la consolidación de un paradigma educativo, siendo el socioformativo recomendado como un trabajo docente que beneficia la formación integral del estudiante.

En este mismo sentido, es importante considerar la necesidad de que los profesores participen del diseño curricular para que esto aporte consistencia pedagógica y curricular a sus prácticas docentes y evaluativas, de acuerdo con lo referido en las entrevistas y les permita hacer cambios o ajustes con mayor conciencia de las razones y necesidades, esta participación hará que las decisiones y acciones se lleven a cabo con mayor fluidez para beneficio del estudiante, dos testimonios, particularmente han sido importantes es este ámbito:

“Cuando hacemos el rediseño, como participamos la mayor parte de los profesores que estamos impartiendo clases en la escuela de economía, a veces escuchamos la manera en cómo unos evalúan y vamos tomando como ideas, “Ah, pues esto le está funcionando, suena interesante, lo puedo adaptar a mi curso” (PCSECO01)

“Tener la información curricular permite que yo sepa con qué conocimientos tendrían que venir, en qué nivel están, me permite tener ese conocimiento del alumno, de otros proyectos que realiza al mismo tiempo, etc.” (PAYHPSI01)

“A veces no me dan el programa de asignatura o el perfil de egreso, pero yo lo solicito para conocer hacia dónde tengo que ir” (PCSMED02)

La participación de los profesores en el diseño curricular es fundamental para que se manifieste una coherencia en el desarrollo curricular, promoviendo procesos vinculados,

estructurados y con un mayor encuadre. Y las adecuaciones que se realizan, dado el contexto de flexibilidad en que se manejan, no se presentan como error, sino como una oportunidad de mejora, lo cual es deseable en cualquier Institución educativa.

En algún momento, en las instituciones educativas las cuestiones curriculares se elaboraban para cumplir con los requerimientos oficiales de las autoridades educativas del país, pero se manifestaba como un discurso que en ocasiones no se llevaba a cabo en su totalidad. En la actualidad se ha cambiado a un esquema de transparencia en los procesos oficiales que además concuerdan con lo desarrollado por las instituciones educativas, de manera que verdaderamente se utilicen estos insumos para orientar la labor cotidiana que realiza el profesor y para que todo lo relativo a la evaluación del aprendizaje sea planeado y organizado de manera que vierta sus beneficios en la formación de los estudiantes universitarios, de ahí la importancia de trabajar con esta categoría en la presente investigación.

Continuando con el ámbito curricular, pero ahora enfocando las adaptaciones curriculares, se puede observar que los profesores sí las realizan, con la idea de promover un mejor ambiente de aprendizaje para los estudiantes, sin embargo, si esto se planeara con procesos más reflexivos se podría plantear desde el diseño, además la flexibilidad podría apoyar a la mejora, pero sustancialmente, es decir, de fondo y no solo de forma, la orientación pedagógica podría ser más clara y con resultados contundentes.

La mayoría de los profesores entrevistados mencionan la necesidad de hacer adaptaciones tanto a los contenidos como a la evaluación, pero en muchos de los casos parecen ser solo adaptaciones superficiales, no de fondo. Algunos otros manifiestan la intención de emplear otras estrategias, en beneficio del estudiante.

“Sí hago adaptaciones en los porcentajes de evaluación y la libertad de cátedra me lo permite, En la evaluación no todos los grupos son iguales, por lo tanto, no se puede usar siempre lo mismo” (PINGII02)

“Varios de los elementos del programa cuando se llena la guía institucional no se pueden cambiar, la evaluación es una de ellas, pero para equilibrar las propuestas, yo sí modifico algunos porcentajes o la estrategia para que no sea siempre lo mismo, proyecto o examen” (PLAE01)

“Sí cambio de orden los contenidos para promover su retención y también los porcentajes en busca de que sea un proceso más integral” (PADF01)

El curriculum es reconocido por los profesores como un elemento formal en el proceso educativo y, además, conocerlo es necesario para poder operarlo. Es significativo que la mayoría de los profesores entrevistados han participado en los procesos de diseños o rediseños curriculares lo que los hace cercanos de su contenido, con una aceptación y apropiación sensible y que, además, es recomendable que la institución continúe favoreciendo y fortaleciendo para darle integralidad.

En lo concerniente a los proyectos integradores o de aplicación en la realidad o en comunidades, en el caso de estudiantes del Programa “Una Apuesta de Futuro”, son vistos como una excelente posibilidad para mejorar la evaluación y favorecer la construcción de evidencias de desempeño, aunque en este momento no son considerados como parte de la calificación obtenida en las asignaturas, se toman solamente como parte del compromiso del estudiante con su comunidad, sin embargo, tienen un alto potencial como sistema verificador del desarrollo de competencias, por lo cual se podrían considerar para ello.

Los profesores entrevistados, incluso refieren no haberlos pensado con esa perspectiva, pero si visualizarla al momento de reflexionar sobre ello, a continuación, en los testimonios se pueden

encontrar datos más precisos del pensamiento de los profesores, en una primera instancia sobre el conocimiento que tienen sobre la existencia de estos proyectos:

“No conozco los proyectos, en general los chicos del programa ADF son retraídos y difícilmente platican sobre ello” (PINGII02).

“No todos, sólo sé que a veces hacen actividades y venden cosas o tienen días que hacen jornadas o cosas así...” (PCSMED02)

“A veces ni me entero de que son de ADF déjame decirte, me entero, a veces por casualidad...” (PEALAE01)

Los profesores, en general, manifiestan un desconocimiento de los proyectos que realizan los estudiantes del programa ADF, esto es una importante área de oportunidad tanto para el programa ADF como para los procesos de evaluación propuestos por la academia, ya que mencionan la importancia del análisis que se tiene que hacer antes de querer evaluar en sus proyectos, sea por el tipo de asignatura o por el tipo de proyecto que se elabore y por el alto nivel de incidencia que pueden tener en el aprendizaje de los estudiantes. El punto es que hay que sistematizar el acercamiento de los profesores a estos proyectos y evitar las casualidades para convertirlas en causalidades.

Otro grupo de profesores los percibe de manera diferente, con una alta posibilidad formativa no solo para los estudiantes del programa ADF sino para los estudiantes convencionales:

“Los conozco y considero que sus proyectos, no solo posibles, sino necesario evaluar en ellos” (PADF01)

“Sí, claro, ya con toda esa labor que hacen ya no hace falta más, más bien tú cuéntales a tus compañeros en qué nivel lo estás haciendo” (PAYHPSI01)

La información que aporta el referente empírico muestra que los profesores requieren revisar de manera más integral las actividades que trabajan con los estudiantes; Algunos de ellos

ni siquiera habían pensado que podrían evaluar integralmente como lo propone el enfoque socioformativo, con este tipo de proyectos, mucho menos hacer que los estudiantes del programa “ADF” inviten a sus compañeros, estudiantes convencionales, a aprender con ellos y a movilizar de manera diferente sus aprendizajes, de ahí la gran oportunidad de fortalecer los procesos formativos en la universidad.

Este aspecto es prioritario en los resultados de la investigación debido a que la vinculación de la solicitud de proyectos por parte de los profesores con una conceptualización de la evaluación integral y socioformativa podría ser un elemento que apoye el éxito en el aprendizaje del estudiante, de manera que podría ser incluso una parte de las características que el profesor necesita reforzar como parte de su rol de evaluador, siempre considerando el contexto y las necesidades.

Aunado a todos estos hallazgos, se presentó el surgimiento de una categoría emergente derivada de las entrevistas con los profesores y hace referencia al compromiso docente que se ve reflejado en el interés del profesor por capacitarse en elementos pedagógicos que mejoran su práctica docente, así como el tiempo que dedican a preparar sus clases y a revisar, calificar o dar asesorías, algo que los estudiantes también reconocen.

Por su parte, los profesores, lo manifiestan en sus testimonios, desde un sentido de profundización en los procesos formativos y de acercamiento a sus estudiantes, mostrando el interés por ellos y por su aprendizaje al generar espacios y elementos de atención o uso de diferentes estrategias para evaluarlos y retroalimentarlos:

“Replanteo, profundizo, incito a más preguntas, genero más ejercicios, meto talleres, incremento la retroalimentación”. (PINGII02)

Y voy haciendo revisión personalizada con todos, aunque son actividades en grupo, a cada uno le digo a ver ven. se acerca, le pregunto si tiene alguna duda y revisamos si no tiene duda, ok sale

vas, adelante. Si me tardo, pero vale la pena para que ellos queden tranquilos y yo también. (PAYHPSI01)

Y desde otro ángulo, el compromiso docente de los profesores se hace evidente mostrando interés por capacitarse, continuamente y aprovechar las opciones de formación docente que ofrece la institución, así como los procesos de retroalimentación y seguimiento docente, denotando su interés en la consolidación de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes:

“Pues sí he tomado varios cursos aquí en la universidad Porque nos dan un montón de capacitación y a manera personal hay muchos elementos utilizando tecnología” (PEALAE01)

“Yo era novata en el área, ya conforme fui aprendiendo, pues sí, tendrá como unos diez años que la evaluación ha sido dinámica, he tenido que cambiar algunos conceptos” (PCSMED02)

El compromiso docente es arrojado por el dato empírico como un referente importante en la labor evaluativa, por lo que ha de ser considerado también en el proceso de caracterización que se tiene como objetivo general en la presente investigación. Cabe mencionar, que es de suma importancia encontrar esta categoría emergente en las aportaciones de los profesores ya que es una motivación personal que se manifiesta como un fuerte motor de una invaluable labor por vocación y convicción, así como por un profesionalismo y disciplina personal.

5.2.3.2. Segunda fase: análisis de resultados por dimensiones y categorías a priori Estudiantes

En este apartado se realiza un proceso semejante al que se ha realizado con la información proporcionada por los profesores, pero en este caso con la información proporcionada por los estudiantes. Se inicia con la tabla 12 de categorías a priori.

Tabla 12. Categorías a priori del instrumento de estudiantes

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
PROCESO DE APRENDIZAJE	PROCESO DE APRENDIZAJE	Concepto experiencial o práctico y concepto cognitivo
	PAPEL DEL PROFESOR EN SU APRENDIZAJE	Completo apoyo, apoyo medio
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	CONCEPTO	Conductual, comprensión y aplicación
	PROCESO Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE, EMPLEADAS	Estrategias tradicionales, activas e innovadoras
DESARROLLO DE EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO	MANEJO DE COMPETENCIAS	Sí las dan a conocer, no las presentan
	COHERENCIA CURRICULAR	Existe coherencia, existen diferencias.
	EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO	Sí evalúan desempeños, evalúan tradicionalmente
	RESGUARDO DE EVIDENCIAS	Para aclaración de notas, siempre se guardan.
PROYECTOS APLICADOS EN COMUNIDADES	TRABAJO EN COMUNIDAD O EN LA REALIDAD	Sí me pidieron proyectos de aplicación real pero no cuentan para calificación, No me pidieron realizar proyectos. Participé en proyectos fuera de clase
	PROYECTOS SOCIALES	No he participado, sí he participado.
	APOYO DE OTROS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA	

Fuente: Elaboración propia

También es pertinente comentar que la retroalimentación surgió como categoría emergente del instrumento de estudiantes (ver tabla 13), ya que la mayoría de los estudiantes la refiere como un aspecto clave en su aprendizaje, aunque a los profesores ya se les había preguntado acerca de ello y se realizó un análisis de sus respuestas en las que la presentan como un elemento positivo, los estudiantes hicieron un énfasis especial en su necesidad e impacto para su aprendizaje, así como la necesidad de profundizar y de potenciar este proceso.

Tabla 13. Categoría emergente del instrumento de estudiantes

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
APRENDIZAJE	RETROALIMENTACIÓN	Descubrimiento del error o elemento problemático, sencilla, profunda

Fuente: Elaboración propia

A partir de la información presentada anteriormente en las tablas 12 y 13, se realiza un análisis de mayor profundidad en cada categoría y subcategoría, así como los datos más relevantes.

A continuación, en primera instancia, se muestran los resultados sobre lo que los estudiantes conciben como aprendizaje y la forma de lograrlo, aunque algunos de ellos muestran ciertas dificultades en definirlo con precisión, si muestran ideas de aquello que, de acuerdo con su criterio, necesitan para que este sea más significativo y permanente, así como lo que los profesores podrían hacer para auxiliarlos en esta actividad.

Para los estudiantes aprender es un proceso experiencial que tienen que aplicar para que verdaderamente logren consolidarlo, en las entrevistas expresaron muchos ejemplos de cómo en las clases los profesores propician una aplicación del contenido que los lleva a un nivel de aprendizaje más profundo y significativo.

“Aprender, Es aprender algo que no sabía, conocer algo que no sabía...Primero observo como se hace, luego trato de relacionar, lo comprendo y luego lo aplico” (ECSECO01)

“Aprender sería aplicar los conocimientos, bueno comprender primero, entender y poder aplicar los conocimientos que me son transmitidos por un maestro o que yo adquirí a través de lecturas, videos o de diferentes métodos, que yo pueda comprenderlos y pueda aplicarlos” (EEALAE01).

“El aprendizaje para mí, aparte de lo que vemos en un salón de clases es lo que vemos día a día para formarte como persona, cuestiones que pueden venir de la vida cotidiana o sea no sólo verlo como algo que alguien te dice si no practicarlo y sentirlo” (EAYHPSC01).

Estas respuestas sorprenderían a los profesores si las escucharan, ya que al ser conscientes de que los estudiantes tienen una mirada que rebasa el examen, el aprobar y el memorizar un contenido, podría cambiar la perspectiva tradicionalista que algunos conservan, contrario a lo que en la actualidad se requiere.

No en todos los casos se presenta esta visión en los estudiantes, también se dan otras perspectivas que no es posible dejar de analizar por sus implicaciones, como se puede observar en el siguiente testimonio se prioriza una mirada cognoscitiva, que no es errónea, pero que se mantiene fragmentada y difícil de operar para las necesidades del contexto actual:

“El aprendizaje para mí es la obtención de conocimientos mediante estrategias que los profesores implementan ya sean exposiciones, talleres o una simple prueba” (EINGII01)

Los estudiantes no manifiestan preferencia por esta visión tradicionalista, pero sí muestran actitud de abnegación, así como no tener intención de cambiar esta perspectiva. Y es que cualquiera podría pensar que los estudiantes tienen poca conciencia de su propio proceso de aprendizaje, cuando se les pregunta acerca de él parecen tener dudas en sus respuestas, lo que hace pensar que se tiene que trabajar consistentemente con el plan del profesor, siendo ambos conscientes del proceso y de los logros que quieren promoverse a lo largo del proceso formativo y quizá esto cambie los resultados en el proceso de evaluación.

En ninguno de los casos las respuestas manifiestan una conciencia, ni siquiera mínima, de la existencia de un proceso profundo e integral para el desarrollo de los pilares propuestos por Tobón (2007) en el enfoque socioformativo, lo que hace inferir que es hasta que se enfrentan a los problemas en la vida laboral cuando le dan forma a lo que van aprendiendo.

En este sentido, los estudiantes se mantienen a la expectativa de los procesos de enseñanza de los profesores y rara vez muestran proactividad hacia procesos más activos, quizá por la fase

personal que viven y la situación global que prioriza lo fácil e inmediato, no obstante, muchos de ellos sí reconocen la agilidad de un proceso más planeado y organizado por su profesor, elemento que se retomará en la discusión y conclusiones.

Los estudiantes presentan dos vertientes en la noción de aprendizaje, una orientada a lo práctico o aplicado y otra centrada en la adquisición de conocimiento por memorización, de los siete estudiantes entrevistados, aproximadamente un 40% se preocupan por que estos aprendizajes puedan emplearse en su futuro laboral o profesional, pero cerca del 15% permanecen en la idea de que el examen que prioriza lo cuantitativo es lo que importa en este momento de su vida estudiantil, el 45% restante manifiesta una mezcla de los dos conceptos, es decir, lo aplicado o práctico y el examen o pruebas, sin tener una preocupación por el momento en el que tengan que demostrarlo o evidenciarlo.

Lo anterior podría deberse a la noción que tienen ellos mismos de la evaluación y a las formas en las que sus profesores realizan este proceso. Los estudiantes entrevistados coinciden en que muchos profesores aplican exámenes para evaluarlos, pero notoriamente la mayoría de ellos piensa que la evaluación es una oportunidad para demostrar lo aprendido en la resolución de problemas y de la forma en la que lo podrán realizar al salir al campo laboral, cuestión que no se evalúa en los exámenes aplicados en este momento de su vida estudiantil.

Este punto sorprende, sobre todo cuando los profesores parecen no confiar en que esto les preocupe a sus estudiantes, sin que necesariamente se los hayan preguntado; dan por hecho que existe una visión de pérdida de valores y desconfianza en una juventud con ideas radicales posmodernas, de utilitarismo y existencialismo que los lleva a despreocuparse de puntos como éste, sin embargo, los estudiantes entrevistados lo manifiestan naturalmente en sus testimonios, desde

un punto de vista basado en la comprensión y en la evaluación integradora, la noción de evaluación del aprendizaje que manifiestan los estudiantes, es:

“Es una reafirmación de los aprendizajes que tuviste a lo largo de un semestre, es como demostrarle al profesor que no solo estuviste ahí copiando en una libreta... Los profesores te dan una problemática de una situación real, en este caso puede ser de una industria, y todo lo que has aprendido a lo largo de la asignatura se aplica para resolver ese problema específico” (EINGII01)

“Dar a conocer lo que aprendiste... El Punto de partida para saber si necesitas algo más o reforzar o practicar. Mis profesores emplean para evaluar: participaciones, proyectos, ir a las escuelas, poner en práctica, exponer en el mismo momento, sin preparar nada y es padre, porque te retan” (EAYHPSI01).

“Evaluar es un proceso en el que además de expresar lo que aprendiste, lo demuestras, como lo vas a hacer cuando salgas de la universidad” (ECSECO01)

“Yo creo que es saber utilizar lo que te dieron y poder usarlo en tu campo laboral” (EADF01)

Aunque son pocos los profesores que emplean estrategias constructivistas o socioformativas en el aula, como la solución de problemas y pocos lo vinculan con las habilidades que tendrán que desarrollar una vez que terminen sus estudios universitarios o no lo hacen evidente, este hecho hay que potenciarlo y hacerlo más evidente para los estudiantes, de manera que ellos lo observen claramente en la forma en la que los profesores los evalúan y no solo parezcan procesos de medición, concentrados en lo cuantitativo, como se observa en los siguientes testimonios:

“Casi todos mis profesores me evalúan con examen o con exposición, pero como somos muchos, nadie pone atención, pocos profesores lo hacen de otra forma” (ECSMED01)

“La mayoría utiliza evaluaciones escritas, algunos, muy pocos emplean otras herramientas, pero digamos que la más común es el examen” (EEALAE01)

La mayoría de los estudiantes, en cuanto escuchan la palabra evaluación la relacionan con exámenes y la asociación viene de las prácticas de evaluación empleadas por sus profesores, algunos incluso no solo en el nivel universitario, sino también en los anteriores y los estudiantes

manifiestan decepción del proceso, sobre todo al analizarlo conscientemente en el momento de la entrevista.

Los estudiantes tienen un referente de la evaluación que han asociado a lo largo de su vida estudiantil y que son los exámenes o pruebas, sobre ellos, no todos manifiestan descontento, pero sí una parcialización del proceso, mismo que no descubren hasta que desde fuera se les refiere o hasta que el sistema laboral reclama de ellos el siguiente paso que involucra resolución de problemas.

Aunque los estudiantes convencionales entrevistados son de semestres avanzados, en algunos casos tienen poca noción de cuánto requerirán del proceso actual de estudio en el ámbito laboral, las áreas humanistas como la psicología parece tenerlo mayormente asumido, igual que los profesores, con la posibilidad de que el conocimiento de la persona y su desarrollo los oriente más en esa práctica. Por su parte los estudiantes del programa ADF tienen una visión más prospectiva situada en lo laboral, posiblemente debido a que las vivencias en sus proyectos sociales contribuyan en hacerlos más conscientes de esa necesidad.

Por otra parte, en lo relacionado con la evaluación basada en competencias y su vinculación con las evidencias de desempeño, los estudiantes manifiestan que la evaluación generalmente favorece procesos de consolidación del aprendizaje, sobre todo por las estrategias empleadas por sus profesores, esto relaciona este elemento con lo preguntado a los profesores y el uso de estrategias activas y/o prácticas.

Algo que destacó en las entrevistas con los estudiantes es el desconocimiento de las competencias a desarrollar en las asignaturas, aunque estas están referidas en las planeaciones,

ellos mismos y sus profesores se enfocan en la asignación de porcentajes y en las formas de evaluación, dejando la mínima importancia, casi nula, a la conciencia de la competencia.

Y algo que los estudiantes sí refieren como un elemento fundamental es la retroalimentación, ya que es una forma de reafirmar y consolidar el aprendizaje, cabe destacar que no todos los profesores la dan, pero los estudiantes manifiestan necesitarla, como se puede observar en sus testimonios a continuación, relacionándola con la construcción de evidencias de desempeño:

“Hay profesores que te llaman y te dicen en lo que te equivocaste o qué te faltó y casi siempre es oral” (ECSMED01)

“Normalmente lo que hacen es que nos regresen nuestro trabajo con observaciones y ya si tú estás de acuerdo o no puedes acudir con ellos para que te digan algo más detallado y ellos te pueden dar una asesoría” (EINGH01)

“La mayoría no te da retroalimentación, sólo los profesores que son más dedicados en su trabajo” ((EADF01)

Los entrevistados muestran la necesidad de un proceso de retroalimentación oportuno y claro, con el que no todos cuentan, o si lo hacen es en un nivel superficial, este análisis produjo este concepto como categoría emergente, que los estudiantes asocian a su aprendizaje y como potenciar sus beneficios en el proceso y su consolidación.

El otro elemento investigado en el instrumento de los estudiantes refiere a la forma en que la evaluación de sus profesores promueve la consolidación del aprendizaje y las evidencias de desempeño, a lo que respondieron lo siguiente:

“Los proyectos finales que yo pienso que son una buena herramienta porque aplicar todo lo que aprendiste en el curso, más que nada, si es una materia aplicada” (ECSECO01)

“La profesora nos muestra cómo aplicar una entrevista y la hacemos en el salón con los compañeros y al final lo estoy proyectando a futuro, no solo ahorita como para decir quiero mi 10, sino también quiero ver más allá. No solo la calificación” (EAYHPSI01)

Es importante señalar que la utilización de este tipo de evidencias se muestra como un elemento significativo para la consolidación del aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, muestran poca vinculación con el concepto de evaluación, como si existiera una disociación entre los términos, cuando lo ideal sería que existiera una relación.

De forma semejante, cuando se les preguntó acerca del conocimiento que tienen acerca de las competencias que van a desarrollar en sus asignaturas, los estudiantes comentan que tienen la planeación del profesor, pero esto no garantiza la conciencia de la importancia de las competencias a desarrollar. Por otra parte, para ellos sí sería importante conocerlas y hacer un proceso consciente de su desarrollo.

“Las competencias que vas a desarrollar en el curso, están en su planeación, pero cuando la leen en el salón se enfocan en los porcentajes y en los trabajos y no en ellas, pero al final no es muy claro que sea eso lo que evalúen” (EEALAE01)

“Los profesores no te dicen las competencias como tal, se enfocan en los porcentajes y la evaluación, pero sí sería importante saberlas para ir vinculando todo lo que aprendes” (EINGII01)

Los elementos de esta sección son parte central del análisis, ya que cuando se encuentran correctamente vinculados pueden ser una fuente de apoyo a procesos complejos y metacognitivos que propicien aprendizajes profundos y consolidados, como lo refiere el enfoque socioformativo de Tobón (2007). Es notorio que una buena estrategia acompañada de la conciencia clara del estudiante sobre la competencia que le ayudará a desarrollar, aunado a un proceso de retroalimentación oportuno favorecerá las evidencias aprendizaje que todo profesor buscaría lograr en sus procesos y prácticas docentes.

Algunos profesores sí están empleando estrategias innovadoras, activas y varios de ellos quizá socioformativas, aunque no lo hacen conscientemente y al mismo tiempo, en la comunicación de sus planes no hacen énfasis en las competencias que se van a desarrollar, sino que se centran en

la parte cuantitativa y en los exámenes o instrumentos de memorización o de medición del conocimiento, esta desvinculación puede ocasionar un rompimiento en el hilo conductor del proceso formativo y evaluativo lo que deriva en dejar de favorecer un proceso y un producto de aprendizaje más profundo y significativo.

Esto, en la práctica escolar cotidiana muestra desventajas, puesto que los estudiantes pueden alcanzar su desarrollo o no alcanzarlo y no ser significativo ni vinculado con su aprendizaje, además y quizá lo más grave, sea que sus calificaciones no lo demuestren, esta inconsistencia podría verse como un proceso natural, sin embargo, la realidad actual y las exigencias laborales del momento no están como para vivir en un proceso de acomodación ante esta situación.

En la actualidad se requieren procesos de aplicación expedita en la solución y enfrentamiento de situaciones límite o de contingencias y por ello se hace más importante tener los elementos que ayuden, tanto a estudiantes como a profesores, a tener una clara evidencia de aprendizaje y los proyectos integradores podrían ser la que ayude a lograrlo, a continuación, algunos testimonios destacados con relación a estos:

“Creo que le veo más sentido a mi carrera desde los proyectos sociales o sea creo que cualquier organización lleva el proceso básico de la administración, que a veces lo vemos tan sencillo, pero el llevarlo a la práctica no es tan fácil” (EEALAE01)

“Por eso me anoté en proyecto social y de investigación con mi maestra, para poder estar cerca y aprender de lo que hace ella” (EAYHPSI01)

“Participé en un proyecto con personas de la calle y me gustó mucho, aprendí como persona, muchísimas cosas y también como psicóloga, como que te dan a conocer la realidad, o sea no es como una práctica es una vivencia real” (EAYHPSI01)

“El proyecto no era parte de mi materia, pero cuando yo la cursé ya conocía algunas herramientas de mi carrera por mi trabajo social y eso fue de gran utilidad para mí, los demás ni siquiera sabían de ellas y yo iba adelantada en eso por mi proyecto ADF” (EADF2)

Todos los estudiantes encuentran positivo trabajar con proyectos de aplicación, que pueden ser sociales o no y que presentan como parte de la evaluación formativa y sumativa de sus asignaturas. Y en sus testimonios se muestra el interés y la pasión que estos desarrollan por su carrera.

A pesar de que no están escritos todos los testimonios de los estudiantes es muy singular observar la relevancia que los proyectos de aplicación tienen para su aprendizaje, algunas áreas utilizando más herramientas tecnológicas y de simulación como por ejemplo en ingeniería, pero otros completamente integrados a la problemática social como los del programa ADF o el área de psicología, muestran el gran potencial que tienen y la gran importancia que adquieren para la consolidación del aprendizaje en los estudiantes.

Al contrastar esta categoría y subcategoría con las respuestas de los profesores es muy interesante observar que los profesores no le atribuyen tanta importancia al punto de los proyectos sociales o de aplicación y solo los utilizan en algunos casos y para algunas asignaturas, sabiendo este potencial podrían emplearse de manera sistematizada y flexible para más áreas, incluso interdisciplinariamente. Al menos dos profesores mencionaron no haber pensado en emplear los proyectos integradores o de ADF para evaluar su asignatura, sin embargo, al reflexionarlo lo vieron como una buena opción y una oportunidad de crecimiento y formación en sus estudiantes Este punto se retomará en la discusión y conclusiones.

En suma, de la aportación de los dos instrumentos, el de profesores y el de estudiantes, se encuentran los siguientes datos cuantitativos, que recuperan las menciones relacionadas con las principales características de los procesos y prácticas de la evaluación del aprendizaje y que concentran su visión en la Tabla 14.

Tabla 14. Concentrado de resultados de las categorías principales con relación al objetivo de investigación

Resultados		Menciones	Resultados		Menciones
PROFESORES	Concepto de evaluación y prácticas tradicionales	7	Aprendizaje memorístico y evaluaciones tradicionales	9	
	Evidencias de conocimiento	3			
	Procesos de enseñanza y evaluación claros y planeados	2	Aprendizaje constructivo	2	
	Evaluación como proceso integral	3	Aprendizaje metacognitivo	3	
	Prácticas activas	4	Claridad en las competencias a desarrollar.	3	
			Estrategias de evaluación novedosas	3	
			Estrategias de aprendizaje metacognitivas	3	
			Retroalimentación	5	
	Evidencias de desempeño	4	Evidencias de desempeño	4	
	Proyectos integradores, de aplicación o sociales.	3	Proyectos de aplicación	5	
No había pensado en los proyectos integradores como elemento de evaluación	2				
Coherencia curricular entre diseño y el desarrollo)	4	Coherencia curricular en la presentación de competencias y su evaluación.	1		
(desarrollo con adaptaciones en la evaluación)	2				

Fuente: Elaboración propia.

Cabe aclarar que algunas menciones se dan de manera antagónica en un mismo participante, es decir, puede tener una noción tradicional, pero al mismo tiempo aplicar algunas estrategias activas, por esa razón el conteo puede aparecer duplicado o ser discordante con el número de entrevistados.

5.2.3.3. Tercera fase, análisis de documentos

En un tercer momento de la investigación se realizó el análisis de algunos de los programas académicos de las asignaturas mencionadas por los profesores en las entrevistas (ver tabla 15), de manera que se pudieran revisar las estrategias de evaluación propuestas y así analizar la coherencia entre los elementos mencionados por el profesor y lo planteado en el diseño curricular.

Este análisis se presenta en una lista de cotejo en la que se integra el testimonio y la evidencia del contenido del programa, y se muestra el ejercicio como un proceso de verificación y de análisis.

La lista de cotejo ha sido construida con la idea de verificar la coherencia que existe entre lo que el profesor encuentra ya planteado en el programa de la asignatura, que es verificado por un departamento pedagógico-curricular especializado en la Institución y que es presentado y avalado por la Secretaría de Educación y lo que realmente está aplicando en las aulas.

En las observaciones se puede encontrar un análisis que recupera las ideas que están fundamentadas en el enfoque socioformativo referidas a las estrategias mencionadas por el profesor y si el programa ya manifestaba alguna adhesión al mismo o no, mismas que serán recuperadas en la discusión y conclusiones de esta investigación.

Tabla 15. Análisis de contenido de programas académicos oficiales

Asignatura	Estrategias de evaluación del programa académico	Estrategias mencionadas por el profesor.	Observaciones
Introducción a la macroeconomía	Reportes de lectura y mapas conceptuales 10% Exposición de temas asignados 5% Participación en clase 10% 3 laboratorios 30% 3 evaluaciones parciales 30% Examen Final 15%	Investigación de noticias económicas para atraer atención de los estudiantes con sus respectivos comentarios de aplicación. Examen departamental y los propios del curso	Algunos de los elementos coinciden, pero hay disparidad en la parte más activa, como serían los laboratorios, participación y elaboración de mapas conceptuales.
Anatomía Patológica	Pruebas parciales escritas de respuesta estructurada: 40%	Algoritmos, obras de teatro, portafolio de evidencias, evaluación final y artículos.	La mayoría de los elementos coinciden y aunque los laboratorios no fueron

	Prueba final escrita de respuesta estructurada: 30%		También exámenes, casos clínicos y a veces herramientas tecnológicas	mencionados, se infiere que son empleados para la comprobación de casos clínicos o ejercicios de las evaluaciones.
	Portafolio de evidencias: 15%			
	Prácticas de laboratorio: 15%			
Inteligencia de negocios	Mapas conceptuales	10%	Examen teórico, ejercicios, simulación, trabajo en equipo, proyectos, manejo de software (aplicaciones especiales para la asignatura) casos e investigación.	En este caso coinciden parcialmente los elementos mencionados, sin embargo, si se hace evidente el empleo de nuevas estrategias innovadoras que faciliten el aprendizaje de los estudiantes y que no están mencionadas en el diseño curricular del programa.
	Reportes	10%		
	Resolución de casos	10%		
	Exámenes parciales	30%		
	Proyecto final	40%		
Diseño de experimentos	Evaluaciones	60%	Tareas, reportes, lecturas, ensayos, proyectos finales y casos, dependiendo la materia.	En este caso existe coincidencia en la mayoría de los criterios mencionados en el programa oficial y llama particularmente la atención que el profesor menciona la posibilidad de cambiar dependiendo de la asignatura y del grupo.
	Ejercicios	10%		
	Tareas	10%		
	Proyecto final	20%		
Psicología organizacional	Asistencias y Participación	10%	Preguntas de indagación, mapas conceptuales, casos, examen, trabajo final, investigación, lectura.	Hay coincidencia de todo lo que dice el programa, aunque la profesora comenta que a veces mezcla creativamente las estrategias o implementa otras para beneficiar a sus estudiantes.
	Foros y Comunidades	10%		
	Reportes de Avance	20%		
	Reporte de Análisis en el área de Capacitación. Carpeta electrónica. Evidencias y Reporte de Aplicación			
	Práctica de Lectura	60%		

Fuente: Elaboración propia

De la tabla 15 se desprende un análisis que pareciera algo simple, sin embargo, la complejidad radica en la consistencia que el trabajo docente tiene una vez que el profesor media el aprendizaje en el aula y lo hace con una intencionalidad concreta y explícita. Aunque por los resultados de las entrevistas anteriormente presentados sería posible encontrar algunas inconsistencias en este rubro, justamente esto nutre la discusión del elemento. En este punto cabe aclarar que, en muchas ocasiones, los profesores que participan en el diseño curricular no son los que posteriormente imparten la asignatura, lo que puede ser un elemento no contemplado, pero que puede influir en la concordancia o discordancia presentada.

No hay una respuesta significativa que muestre una diferencia entre decanatos, tampoco por los años de experiencia docente de los profesores, el posible motor de los cambios en la planeación propuesta viene del análisis de cada profesor por el tipo de grupo y sus necesidades, lo cual es preciso y hasta necesario, ya que cada grupo y cada persona que lo integra es diferente, razón por la cual las variaciones son explicables. Sin embargo, el que la esencia del programa y su intencionalidad no cambie es un elemento importante sobre todo ante las instancias verificadoras, hablese de SEP o de Organismos Acreditadores.

Algo relevante en relación con esta consistencia es que al estar entrevistando a los profesores aparecieron reflexiones que las mismas preguntas fueron generando y que hacían que los profesores retomaran las verdaderas razones de hacer esas adaptaciones a la evaluación del aprendizaje en su programa. Algunos de ellos incluso, sincerándose, expresaron no haber reflexionado sobre ciertas posibles acciones que mejorarían sus cursos y harían más significativos los aprendizajes derivados de los mismos; o no haber preguntado a sus estudiantes sobre la aceptación de estas prácticas de evaluación, lo cual podría potenciarse en ámbitos reflexivos de capacitación en la misma Institución.

Los profesores que manifiestan haber participado en el diseño del curriculum, en ocasiones prefieren dejar el planteamiento un tanto general, para poder realizar ciertas adecuaciones al conocer a sus grupos y sus integrantes, con lo que pueden realizar ciertas adaptaciones que mejoran el rendimiento de los mismos, así como la posibilidad de cambiar las formas, dependiendo el contenido de la asignatura, pero en el ámbito pedagógico se sugiere dejar una línea clara de acción siguiendo un paradigma formativo en el que está inmerso la Institución en los procesos de acreditación y consolidación del curriculum, de ahí deriva la importancia de clarificarlo.

Las nuevas tendencias educativas marcan el rumbo de la evaluación claramente hacia la promoción de evidencias de desempeño en el nivel universitario, a nivel global se está convirtiendo en una necesidad imperante y ya sea que se nombren: resultados de aprendizaje, niveles de logro, evidencias de desempeño, competencias o *learning outcomes*, términos ya tratados en el referente teórico de la presente investigación, el reto ahora sería lograr pasar del discurso a la acción y promover su consolidación y fortalecimiento en la actividad y proactividad docente.

Finalmente, derivado del acercamiento al campo y de los datos obtenidos de las entrevistas, así como de la experiencia del investigador, se muestra la caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje como se propuso en el diseño cualitativo y enfoque fenomenológico de la investigación.

Las siguientes tablas muestran, las categorías, las palabras claves derivadas de las entrevistas, las principales características del proceso y los atributos que lo definen, empezando por la categoría del concepto de evaluación en la tabla 16, a continuación:

Tabla 16. Caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje. Categoría: concepto de evaluación

Categoría	EVIDENCIA/ ENTREVISTA	CARACTERÍSTICA DE LA EVALUACIÓN	ATRIBUTOS
CONCEPTO DE EVALUACIÓN	PROCESO DE MEDICIÓN	Asignación de una nota numérica, necesaria para los procesos escolares.	La medición numérica es un elemento administrativo imposible de eliminar del esquema escolar, sin embargo, no trabajarlo solo por la cantidad, sino con una mayor conciencia y enfocados en una mayor verificación de un verdadero y profundo aprendizaje integral sería lo sugerido. Así como el empleo de diversas estrategias de evaluación que permitan niveles de mayor objetividad y al mismo tiempo mayor profundización.
	PROCESO INTEGRAL	Proceso de comprobación del aprendizaje del estudiante por medio de la	Para lograr un proceso integral de evaluación, algunas características rescatadas de las entrevistas refieren un alineamiento de los

presentación de evidencias de desempeño y conocimiento.	propósitos, el contenido y la evaluación; la verificación del aprendizaje, para tomar decisiones en caso de que no se haya logrado; el cambio de estrategias por procesos más activos y metacognitivos; el cambio de paradigma tradicional, que deje de destacar lo conductista, por el socioformativo (Tobón, 2010), que prioriza el aprendizaje profundo, complejo y aplicable; Verdadera conciencia de la finalidad de la evaluación.
---	--

Fuente: Elaboración propia

Los elementos que derivan en la primera categoría ya son contemplados en el fundamento teórico de la evaluación en la Universidad, sin embargo, la clave sería corroborar que esto se transfiere al ámbito práctico.

En la tabla 17, se muestran los conceptos derivados de la categoría de estrategias de evaluación, los elementos que se enfatizan en ellas atienden a la apropiación del aprendizaje y su relación con la realidad, así como el involucramiento del estudiante:

Tabla 17. Caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje. Categoría: Estrategias de evaluación

Categoría	EVIDENCIA/ ENTREVISTA	CARACTERÍSTICA DE LA EVALUACIÓN	ATRIBUTOS
ESTRATEGIAS	BÚSQUEDA DE APROPIACIÓN DEL APRENDIZAJE	Comprobación de procesos formativos dados por productos que muestran de manera tangible el logro promovido por las interacciones con el profesor.	La realización de actividades de aprendizaje que demuestran verdadero sentido estratégico, que en concordancia con el modelo educativo institucional que favorecen el pensamiento estratégico, crítico y creativo, resultado de esa apropiación de los aprendizajes.
ESTRATEGIAS	RELACIÓN CON LA REALIDAD	Se refiere a procesos reales o simulaciones cercanas a la realidad que tienen mayor beneficio para el estudiante, porque lo acercan a los procesos que vive y vivirá cotidianamente al egreso de la universidad en su área profesional.	La participación de los estudiantes en proyectos tales como concursos, diseño de herramientas, estrategias o solución de problemas, simulación de proyectos, elaboración de prototipos, entre otros, es un proceso de evaluación integral, profunda y metacognitiva relacionada claramente con la realidad, como lo propone Tobón (2010) en el enfoque socioformativo, mucho más potente en significado para los estudiantes que participan, aplicando sus competencias de manera integral además de su

		capacidad de aprender y convivir con otros estudiantes y en otros contextos, porque muestran en sus desempeños lo que han aprendido y cómo lo integran.
INVOLUCRAMIENTO Y PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE	Se refiere a una participación concreta del estudiante en su propio proceso de evaluación del aprendizaje que puede materializarse en procesos de autoevaluación y coevaluación sistematizadas sean de forma escrita y presencial o de forma digital y a distancia.	La sistematización de los procesos de autoevaluación y coevaluación serían el involucramiento que el estudiante manifiesta como necesidad de participación, sin embargo, para que sean un proceso que aporte verdaderamente al aprendizaje requeriría procesos formales y en los que los estudiantes muestren una cultura de la evaluación y no una práctica asistemática que podría malinterpretarse en “calificaciones regaladas” o un humanismo malentendido de “aprobar sin esfuerzo” porque esto lejos de verificar el aprendizaje, lo ocultaría. Esta es una gran área de oportunidad no solo para esta institución, sino en general en los procesos evaluativos.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 18, se puede observar el concepto derivado en la categoría de evidencias de desempeño. Esta categoría, es particularmente importante porque es el elemento central que se pretende promover en la reflexión de los docentes, así como un aporte institucional.

La reflexión sobre la obtención de evidencias de desempeño en todos los grupos y áreas de formación de los estudiantes de licenciatura es imprescindible para asegurar no solo la capacidad sino la efectividad de los procesos formativos, esto implica una laboriosa acción por parte de los profesores, pero que podría tener una implicación y un impacto muy fuerte en la demostración de verdaderos aprendizajes, de ahí su relevancia.

Tabla 18. Caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje. Categoría: Evidencias de desempeño

EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO	CONSTRUCCIÓN DE EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO	Se refiere a la verificación de logro. En la observación del proceso ejecutado y evidenciado por el estudiante.	La presentación de un desempeño en cualquier disciplina o área de conocimiento sería la mejor evidencia de que el estudiante ha logrado consolidar su aprendizaje, estas evidencias no descartan una evidencia de conocimiento, pero no como la de mayor importancia, ya que al conocimiento se puede acceder de diferentes formas, pero el desempeño solo se demuestra en la acción.
-------------------------	---	---	---

Hay que estar conscientes de que este cambio implicaría que las estrategias de evaluación también cambien, ya que los exámenes difícilmente pueden medir el desempeño, solo alcanzan a medir la memorización o aplicación parcial de un contenido, pero no un desempeño.

Fuente: Elaboración propia.

En otro aspecto, en la Tabla 19 se puede observar la propuesta para el área de planeación y organización del curriculum, esta área tiene ya un avance institucional, ya que el proceso se ha fortalecido en los últimos años, sin embargo, el continuar esta estrategia consolidará los logros en este ámbito:

Tabla 19. Caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje. Categoría: Planeación y organización del curriculum

PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO	PROGRAMAS DE ESTUDIO REALES Y CREATIVOS	Que la planeación que se tenga en los programas de estudio formales e institucionales sea coherente con lo que se realiza en las aulas cotidianamente y que éstos tengan una alta carga de creatividad de acuerdo con las disciplinas que se tratan, involucrando desde el proceso formativo hasta la evaluación del aprendizaje.	Es necesario que el discurso entre la planeación y la realidad manifieste una congruencia evidente, que integran procesos flexibles y que permitan adaptaciones, pero que no se cambien radicalmente las ideas planteadas y que no se improvise. A nivel institucional, las autoridades escolares deben proveer los programas de asignatura a los profesores para tener las ideas que se plantearon en academia y estos sean el punto de partida de la coherencia en el aula. Por supuesto su participación en el proceso cambia la perspectiva impositiva que se puede malinterpretar en algunas universidades
---	---	---	---

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente a lo ya planteado en las tablas anteriores, en la tabla 20 se pueden observar los elementos derivados de la categoría de proyectos integradores o de aplicación, que es otra de las áreas de gran valor por la aportación institucional que puede representar, al compartir este tipo de proyectos no solo con estudiantes del programa ADF sino con estudiantes convencionales, presentándose como una gran oportunidad de consolidación de aprendizajes:

Tabla 20. Caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje. Categoría: Proyectos integradores o de aplicación

PROYECTOS INTEGRADORES Y DE APLICACIÓN	PROYECTOS REALES	Se trata de establecer la realización de proyectos integradores como estrategia de evaluación del aprendizaje, de manera que acerquen al estudiante a la realidad de su disciplina, la elaboración de este tipo de trabajos apoya en la consolidación de su aprendizaje y permite al profesor evaluar integralmente	Los proyectos serán un elemento integrador de aspectos teóricos y prácticos en los que se puede evaluar integralmente el aprendizaje del estudiante, considerando los aspectos prácticos, metodológicos, teóricos fundamentales, pero también desde un punto de vista de aprendizajes profundos y metacognitivos que el profesor podrá mirar desde un enfoque socioformativo de la educación. Como se mencionó en la discusión de los resultados, los profesores ven un potencial en este tipo de trabajo, pero no ha sido abordado en toda su magnitud, una de las ideas generadas en el ingreso al campo fue integrar a los estudiantes convencionales en proyectos sociales como los que se realizan en el Programa “Una Apuesta de Futuro” de manera que ambos tipos de estudiantes se vean beneficiados con las actividades y haya mayor impacto social del que ya se tiene contemplado y con el enfoque socioformativo, antes mencionado se promovería una mayor profundidad y aprendizajes metacognitivos.
--	------------------	---	--

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la tabla 21, se presenta el último aspecto obtenido del acercamiento al campo que refiere a la actitud o a la mentalidad (Lewin, 2020) con la que el profesor afronta los desafíos en el aula, elemento de suma importancia para obtener resultados positivos en el proceso y la práctica evaluativa:

Tabla 21. Caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje. Categoría: actitud

ACTITUD	APERTURA AL CAMBIO	Se considera el punto medular por el cual puede haber un cambio en los procesos formativos y de evaluación.	Es necesario que los profesores tengan una actitud propositiva y abierta al cambio por la mejora, no solo con la trillada frase de “querer es poder” sino como el primer paso para lograrlo.
---------	--------------------	---	--

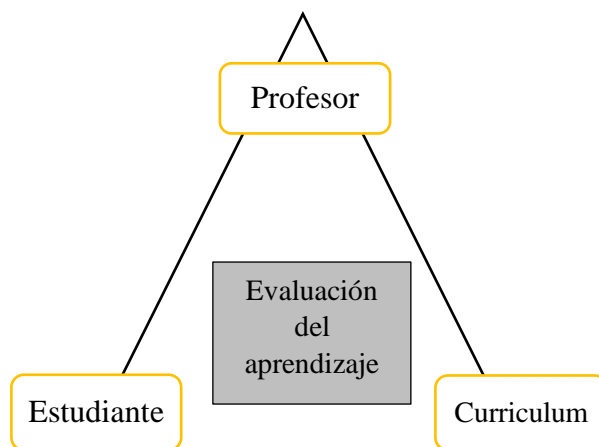
Fuente: Elaboración propia.

Es posible que en otros contextos puedan surgir otras características o presentarse otros enfoques pedagógicos, lo valioso de las aportaciones es que serán más fácilmente asumidas mientras más se reconozcan como propias por todos los actores educativos y miembros de la comunidad.

5.2.4. Segundo momento: triangulación de los datos

En un segundo momento se realizó una triangulación de los elementos aportados por el profesor, es estudiante y el curriculum, de acuerdo con Flick (2014) con la idea de abordar las relaciones existentes entre estos tres elementos analizados en la presente investigación y que se muestran en la figura 11:

FIGURA 11. ESQUEMA DE RELACIONES EN LA TRIANGULACIÓN



Fuente: Elaboración propia.

Se muestra aquí una relación que permite reflexionar sobre las características que tienen las prácticas de evaluación del profesor en sus interacciones con los estudiantes y con el curriculum, en el segundo nivel de triangulación de datos propuesto por Flick (2014, p.68) y que responde a preguntas como las siguientes:

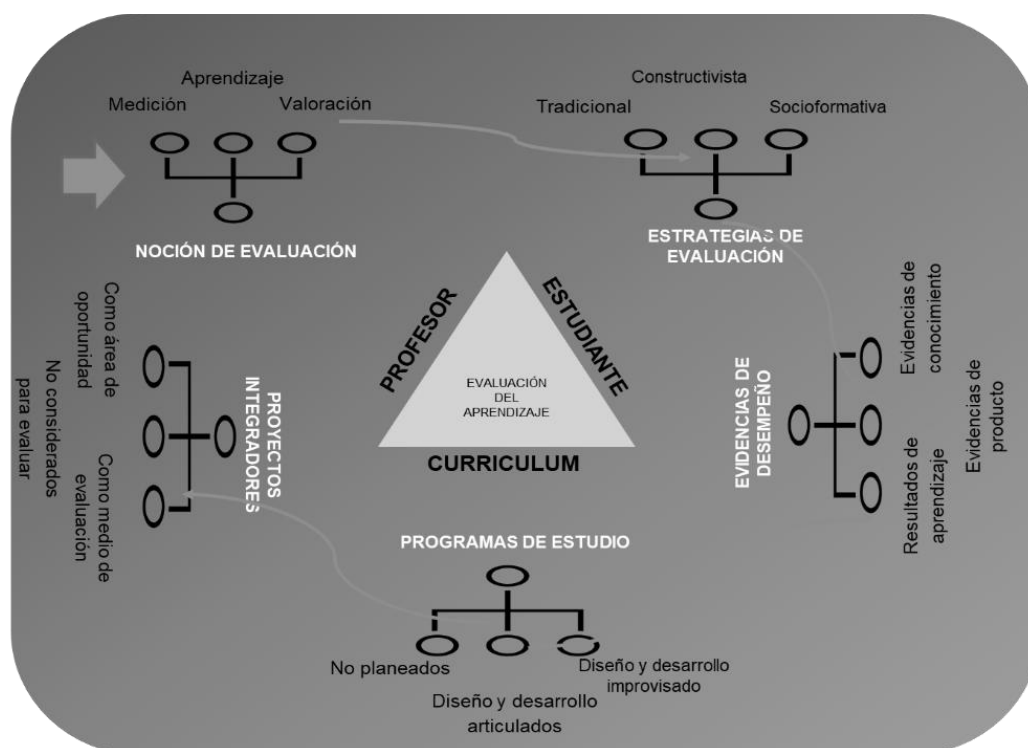
- ¿Cómo apoya la relación y coherencia entre los tres elementos el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Cómo, desde el planteamiento curricular, se puede apoyar una coherencia didáctica para generar evidencias de desempeño de los estudiantes universitarios?
- ¿Cómo aporta el papel del profesor en la promoción de esta visión de la evaluación?
- ¿Por qué la concientización pedagógica del profesor en las características que le atribuye a la evaluación del aprendizaje es importante en el proceso de formación del estudiante?

- ¿Qué relevancia tiene el que se evalúe por medio de proyectos de aplicación y no con otras estrategias?

Todas estas preguntas que se relacionan directamente con los objetivos de la investigación, al aportar ideas significativas y decisivas para la caracterización de las prácticas y procesos de evaluación del aprendizaje, de manera que destaquen los procesos integradores, holísticos, complejos y socioformativos, todo ello se muestra en los ejercicios de triangulación de datos.

Es necesario acotar que la triangulación de datos obtenidos de los tres elementos centrales de análisis de la presente investigación, profesor, estudiante y currículum se da con relación a las cinco principales categorías detectadas: noción de evaluación, estrategias de evaluación, evidencias de desempeño, programas de estudio y proyectos de aplicación y que derivado de un conjunto de reflexiones es que se muestran estas relaciones, a continuación, el primero en la figura 12:

FIGURA 12. TRIANGULACIÓN DE ELEMENTOS



Fuente: elaboración propia.

En las categorías y subcategorías que se encuentran alrededor de los 3 ejes de la evaluación del aprendizaje se observan conexiones internas de vinculación múltiple, es decir, todos los elementos se relacionan entre sí, solo que en un análisis más profundo se puede observar cierto orden en las relaciones que apoyan en mayor o en menos medida el éxito del proceso evaluativo

Los principales vínculos existente que se pueden visualizar en la realidad de la acción docente cotidiana pueden inferirse de la siguiente forma:

1. A partir de la noción de evaluación del aprendizaje se seleccionan las estrategias de evaluación, mismas que al estar enfocadas en evidencias de desempeño y plasmadas así en los programas de estudio se consolidan en el producto final que sería un proyecto integrador de aplicación realizado por el estudiante y en el que verterá todo el aprendizaje obtenido a lo largo del proceso formativo.

2. Otro camino podría darse a partir de la definición de estrategias de evaluación centradas en proyectos integradores de aplicación y ligadas a la noción de evaluación que un profesor tiene, de manera que esto permite plasmar en el programa de estudios las evidencias de desempeño que el estudiante generará, este enlace en los elementos sitúa el foco en la acción docente planeada y organizada con bases pedagógicas sustentadas.

3. Otro ejercicio de vinculación podría situarse iniciando en la noción de evaluación de un profesor que parte de centrarse en evidencias de desempeño y concretada en la elaboración de proyectos integradores lo que lleva a generar una estrategia focalizada que apoye un programa de estudios fortalecido en esta visión.

Por otro lado, la relación entre las subcategorías denota la forma en cómo la noción de valoración que se puede tener sobre la evaluación va relacionada con un enfoque socioformativo y

se puede materializar en los proyectos integradores de aplicación como un medio de evaluación, sin embargo, esto debe ser promovido por los profesores, si ellos no lo plantean así, no se generará de manera espontánea.

También es importante señalar que cualquier institución que requiera integrar sus procesos evaluativos de manera coordinada y efectiva, necesita asegurar que sus profesores tienen un conocimiento y apropiación de lo que manifiesta el curriculum, desde su diseño, porque de otro modo la articulación se puede perder al pasar al desarrollo curricular. Una de las mejores formas de hacerlo sería que ellos mismos participen de proceso de construcción del proyecto curricular, como lo aportaron en las entrevistas en esta investigación y que este se realice en un trabajo colegiado y en academia, de modo que el profesor se sienta integrado y no ajeno a estos procesos, y de esta forma también pueda manifestar su conocimiento, pensamiento y propuestas, y saber que son escuchadas y tomadas en consideración, así como verificar y consolidar el conocimiento y la apropiación del modelo educativo institucional.

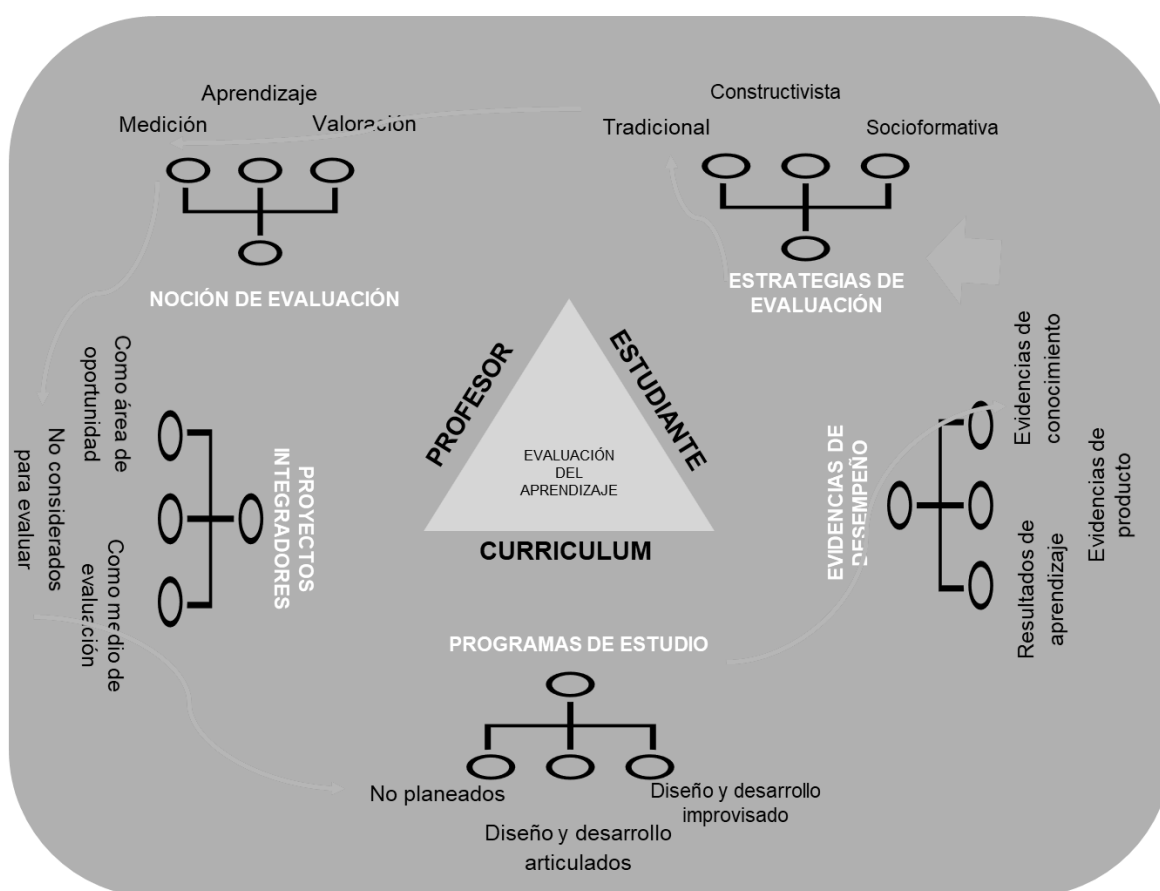
Los proyectos integradores, de aplicación en la realidad o los proyectos sociales de aplicación en las comunidades tendrán mejores resultados mientras la acción de los profesores y los estudiantes estén coordinadas y con plena intención de lograr la aplicación de sus competencias en la solución de situaciones de su área disciplinar presentadas en la vida cotidiana y que serán más ágilmente resueltas mientras la mediación docente sea más coordinada, planeada y dirigida propiciando un proceso profundo y metacognitivo.

En este sentido, y en el caso de esta Universidad, el Programa ADF es un excelente referente, los estudiantes incluso, podrían compartir actividades e intercambiar experiencias con los grupos de estudiantes convencionales, diferente forma de ver a los dos grupos de estudiantes,

que esperan que sean procesos inversos, en los que la ayuda siempre ha surgido de los grupos de estudiantes convencionales

En este segundo ejercicio de triangulación, se presentan los procesos adversos, ya que también pueden presentarse y el dato empírico lo confirma, si las estrategias de evaluación se fundamentan en una visión tradicionalista en la que predomina la medición, los profesores pueden concentrarse en evidencias que requieren mayormente procesos de memorización que no necesariamente deban estar excluidos, pero sí minimizados en importancia en la elaboración de proyectos integradores. esto se puede observar en la relación de las líneas rojas en la Figura 13:

Figura 13. Segunda relación de la triangulación de elementos



Fuente: Elaboración propia

Lo anterior se puede desprender de un diseño improvisado o no planeado y que no busque o culmine en la elaboración de proyectos integradores como una estrategia de evaluación. Y entonces cualquier profesor corre el riesgo de apegarse a procesos como el descrito desviando su eficiencia pedagógica al momento de evaluar.

O simplemente, los profesores se conduzcan en procesos improvisados y esa misma improvisación sea causa de procesos poco articulados que no lleguen a un destino previamente planeado que priorice todos los aspectos antes mencionados que fortalecen el aprendizaje de los estudiantes antes, durante y después de la evaluación.

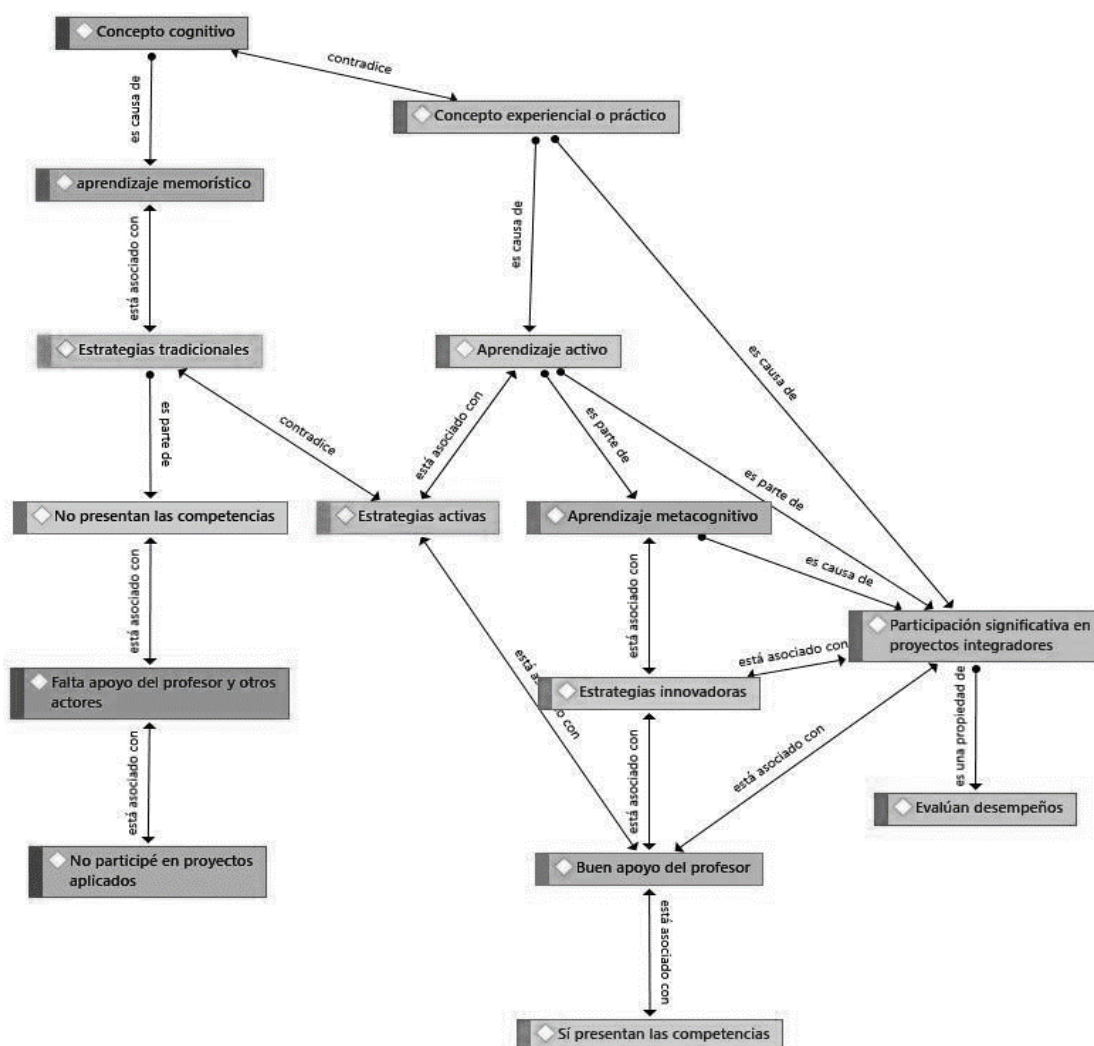
En conclusión, la coordinación de estas tres dimensiones: currículum, profesor y estudiante es vital para lograr resultados diferentes en la evaluación del aprendizaje que vayan más allá de la memorización y las relaciones que se deriven de ellos dependerá del enfoque y sistematización que se procure en cada universidad.

CAPÍTULO VI.
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta nube se puede observar la relevancia de palabras como conocimiento, tradicional y escrita, pero antagónicamente como se muestra en el análisis de resultados también se encuentra la palabra “proyectos” que se presenta como una forma más integral de evaluar. Así mismo las palabras escrita y sumativa aparecen en la nube como relevantes, mostrando que se les ha dado prioridad a estos tipos de evaluación.

Por otra parte, en relación con los vínculos o relaciones de las categorías del instrumento de estudiantes, se muestra la siguiente figura, también realizada con apoyo del software Atlas ti:

Figura 16. Red de relaciones/Estudiantes



Fuente: Elaboración propia, empleando el software Atlas Ti.

Es necesario aclarar un detalle relativo a las relaciones antes presentadas y es que no se muestra una diferenciación entre las respuestas de los estudiantes convencionales y los del Programa “Una Apuesta de Futuro”, tampoco en relación con las respuestas de los profesores, debido a que la evaluación del aprendizaje en el ámbito académico es la misma para todos.

Todos los profesores que han tenido grupos en donde hay estudiantes de los dos tipos refieren no hacer diferenciación en la evaluación del aprendizaje en el aula y esto es positivo, en el sentido de que ninguno de los estudiantes requiere alguna ayuda particular, ni un tratamiento diferenciado puesto que tienen las mismas capacidades y habilidades para desarrollar como lo hace cualquier persona, sin embargo, debido al tipo de programa sí se tiene un equipo de profesores, tutores y asesores que se encuentran cerca de los estudiantes para brindarles el apoyo necesario.

Lo que sucede con estos estudiantes es lo que Coll (2016) llama “La finalidad última de la personalización, en la que el aprendiz da un sentido personal a lo que aprende (p. 6)” por lo que la tarea del profesor es “ajustar la acción educativa a las características, necesidades e intereses del alumnado y para conseguir el ajuste, es necesario reconocer y respetar la voz y el protagonismo de los aprendices en la dirección y conducción del proceso” (p. 6).

Los profesores necesitan buscar la personalización de la educación (Coll, 2016b) y específicamente de la evaluación, “de manera que se diversifiquen las oportunidades, experiencias y recursos de aprendizaje, aunque no todos los estudiantes lo disfruten, cada uno lo hará a su manera” (p. 3).

Así mismo, en el ámbito institucional, los estudiantes del programa ADF no reciben clases en programas académicos especiales en su trayectoria de formación, realizan sus estudios integrados a grupos de estudiantes convencionales, todos los estudiantes tienen acceso a los

programas de apoyo, vocacional, personal, académico y espiritual independientemente de su procedencia y esto hace que el desarrollo sea equitativo para todos.

El proceso que sí se presenta diferenciado para los estudiantes del programa ADF es, primero, el de admisión, ya que cuentan con una selección muy detallada y profunda, que refiere evaluaciones de sus competencias y habilidades genéricas para que este factor no sea detonante de problemas posteriores en su formación académica universitaria. Se reciben solicitudes en promedio de 160 estudiantes provenientes de bachilleratos, de los cuales ingresan entre el 10 y 12 % quiere decir que se reciben entre 15 y 20 estudiantes, accediendo por diferentes etapas y filtros hasta tener los seleccionados.

Además del proceso de selección y como segundo proceso diferenciado, los estudiantes del programa ADF cuentan con tutores y un coordinador académico con los que están en constante comunicación; los estudiantes del programa los refieren como un apoyo enfocado en el ámbito personal, como agentes motivadores y una figura de alguien que los escucha y aconseja cuando lo necesitan, esto sí puede ser un factor que hace una marcada diferencia en el desempeño de los estudiantes que podría afectar incluso los niveles de retención en la universidad y sería además un elemento de personalización de la educación que se muestra en la actualidad como una necesidad en las universidades.

Sin intención de abordar enfoques cuantitativos en los datos, es necesario mencionar que los índices de deserción en las universidades pueden presentarse por diferentes causas, en la Universidad en la que se desarrolla la presente investigación se dan causas desde familiares y económicas hasta académicas o personales, pasando por el propio compromiso personal de culminar sus estudios, sin embargo el seguimiento y acompañamiento que se les pueda brindar a

los estudiantes en sus trayectos formativos, como es el caso del programa ADF sí podrían ser un factor que disminuya la deserción y pueda mejorar la concentración de los estudiantes en el aprendizaje y la propia formación. Los datos con respecto a la deserción de los estudiantes del programa son relativamente más bajos que los que se dan en estudiantes convencionales.

Y el otro elemento diferenciador de los estudiantes del programa ADF es la construcción y desarrollo de proyectos sociales en sus comunidades de origen, sin embargo este proyecto es parte de su evaluación formativa y sumativa del programa pero no es considerado para la evaluación de las asignaturas de sus estudios de licenciatura, el proyecto es parte de su aportación social y en este sentido se entiende su relevancia, es evidente que, devuelven a su comunidad un cúmulo de conocimientos y habilidades desarrollados a lo largo y al término de sus estudios, con lo cual desarrollan su profesión y atienden las necesidades de la misma desde su área disciplinar, sin embargo el potencial que tienen estos proyectos en su formación académica es muy grande y no se ha desplegado, ni se ha analizado la magnitud que podría tener, este punto se retomará en las conclusiones.

Para la Institución, el Programa ADF involucra uno de los procesos universitarios más potentes e importantes por su implicación social y de apoyo a las familias más vulnerables y con pocas posibilidades de acceso a la educación superior, porque el apoyo que se les ofrece a los estudiantes es completo, es decir, contempla beca de estudios, mantenimiento personal y el acceso a las oportunidades que tiene un alumno convencional, pero la institución ha visto el apoyo solo desde la visión unidireccional y como aportación de la presente investigación, la propuesta sería visualizar una relación bilateral en la que los estudiantes convencionales también pueden participar de los proyectos UAF y fortalecer su aprendizaje en ellos. Además, con la posibilidad de hacer enfoques inter y transdisciplinarios los beneficios podrían ser de suma importancia para todos.

Por otra parte, las investigaciones en el ámbito de la evaluación del aprendizaje han cobrado suma importancia por múltiples razones, pero entre todas ellas la más relevante es la aportación que esta fase pedagógica promueve en el crecimiento de la persona, en los diferentes sentidos de la vida alrededor de los procesos formativos, como son, el intelectual, el social, el cultural y el trascendente

En los antecedentes revisados para la investigación se encontraron varios argumentos y autores que han trabajado en el área de la evaluación del aprendizaje, pero destaca una en particular que abordó la implementación de autoevaluación y coevaluación por medios digitales, este elemento no fue abordado en la presente investigación, ya que ni los profesores ni los estudiantes las refirieron en las entrevistas, sin embargo por la relevancia que tiene el proceso como complemento a la evaluación se le ha considerado en las propuestas de la caracterización de la evaluación del aprendizaje, tomando como punto de referencia esta investigación de Vázquez, Martín y Fernández (2014).

De la misma forma, retomando las investigaciones y aportes teóricos de Cano (2008), presentadas en el fundamento teórico, será importante promover entre los profesores la adopción de un enfoque de la evaluación para el aprendizaje, de manera que, como los estudiantes lo mencionan en esta investigación, la evaluación no sea vista solo como la validación de la memorización, sino como algo más profundo integral y metacognitivo, relacionando lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

Otro de los elementos que se retoman de las investigaciones ya realizadas, Gil Flores (2012) y que también se ve reflejado en la presente investigación es la necesidad de la participación de los estudiantes, es decir un papel más activo y participativo, requerimiento que se escucha en las entrevistas, pero que los profesores no ven necesario en la cotidianeidad de sus clases.

Por otra parte, la necesidad de una relación entre la evaluación y el aprendizaje, que también mencionan en su investigación Núñez y Reyes (2014), y en la que hacían mención de los autores Gibbs y Simpson (2005), también fue notoria en esta investigación, ya que ellos indagan cuantitativamente y aquí se complementa con el enfoque cualitativo, tanto profesores como los mismos estudiantes dan cuenta en sus testimonios de esta necesidad y de la poca incidencia que hay en la realidad entre estos dos procesos.

Las evaluaciones sumativas pueden ser, en algunos casos, las últimas oportunidades de que un estudiante aprenda, cuanto más lo pueden hacer las formativas si los profesores, consciente y consistentemente, se lo proponen (Núñez y Reyes, 2014).

Cabe mencionar que ninguna de las investigaciones presentadas en los fundamentos teóricos se refería a la evaluación del aprendizaje en programas sociales como lo es el Programa ADF o en proyectos reales o de aplicación, por lo que este podría considerarse un aporte importante no solo para esta investigación, sino para futuras áreas de investigación derivadas de la presente, así como para la propia Institución sede.

De manera que, las investigaciones precedentes, así como las que se desprendan tienen un importante cometido en la evaluación del aprendizaje, seguir indagando en profundidad los procesos y prácticas evaluativas para continuar dando forma y sustento a los requerimientos de las nuevas generaciones, no sin antes considerar las experiencias, el contexto, las necesidades de los estudiantes y por supuesto el ámbito disciplinar-profesional del que se trate.

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones obtenidas del análisis de los datos, la triangulación de la información y la relación con la propia experiencia del investigador. El tipo de conclusiones que se presentan invitan a la reflexión de la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva formativa, así como al enfoque y priorización de la construcción de evidencias de desempeño. También en esta sección se encuentra la forma en que se dio respuesta a las preguntas de investigación y al cumplimiento de los objetivos de la misma, contrastando los resultados empíricos con el fundamento teórico, algunas recomendaciones y posibles líneas de continuidad de la investigación.

La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto, qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende (Sanmartí, 2007).

Después de todo el análisis, pareciera que la importancia del proceso de evaluación del aprendizaje en las universidades no se ha observado en toda su dimensión, ni se ha revisado como la oportunidad que se presenta a los profesores para que sus estudiantes integren y consoliden su aprendizaje, la mayoría de las veces es identificada como un proceso de medición enfocada mayormente en la cantidad y muy poco en la calidad y profundidad.

Sin embargo, en cada una de las fases de evaluación se pueden presentar oportunidades, por ejemplo en la evaluación diagnóstica se puede corroborar lo que el estudiante ya aprendió y está en proceso de potenciar con el nuevo proceso formativo; en la evaluación formativa, al momento de reforzar los aprendizajes que se han de lograr en el curso específico; y en la sumativa, cuando parece que no queda el tiempo suficiente para más logros, los estudiantes podrían presentar las evidencias integradoras de la consolidación de su aprendizaje y en el que su desempeño hablará por sí solo, esto en el ideal.

Aún después de ingresar al campo y revisar todas las evidencias, así como los fundamentos teóricos, el problema proviene de un punto en el que la educación formal ha caído y es la propensión por repetir patrones que dejaron de ser funcionales desde hace mucho tiempo y por los que la escuela pareciera no aprender (Boullosa, 2018). Se siguen procesos que han fallado desde hace años y en los que la medición cuantitativa predomina con ideas de descalificación o de mero cumplimiento, más que de comprobación de aprendizajes, las aulas siguen patrones que han demostrado pocos resultados en torno al crecimiento del estudiante.

Los profesores, en su mayoría, han hecho consciente la necesidad de un cambio de paradigma por las mismas demandas del entorno y de los estudiantes, lo han externado en sus respuestas a la entrevista, por lo tanto, el dato y la teoría sugieren profundizar en procesos capacitación y compromiso docente para avanzar hacia esa meta, así como fortalecer los fundamentos institucionales pedagógicos que en el modelo educativo de cada universidad apoya estos elementos, es posible que las universidades hayan iniciado el proceso, pero desde el punto de vista del investigador y con base en los hallazgos es urgente acelerar el paso para la promoción de la formación integral de las nuevas generaciones.

Además, y en conjunto con lo anterior, la investigación permite concluir que es importante la insistencia de los estudiantes en tener una participación más activa en su proceso de evaluación, por lo que el dato sugiere replantear procesos de autoevaluación y coevaluación, que otras investigaciones del área están revisando que fortalezcan una verdadera cultura de la evaluación en la que lo importante no sea solo la calificación sino que el número pase a segundo término para que lo realmente importante y valioso sea el aprendizaje que logra cada estudiante y del cual sea completamente consciente y pueda dar evidencias.

De esta forma y con base en lo que Aguerrondo (2009) plantea, los estudiantes se preocupan por mantener un constante aprendizaje a lo largo de su vida y será un aprendizaje integral, profundo y metacognitivo, que pueda aplicarlo más tarde en su vida profesional, y que mientras es estudiante pueda generar evidencias de desempeño que no dejarán lugar a dudas de que lo ha aprendido. Entonces, desde los hallazgos y la visión investigativa se concluye que el profesor y el estudiante tienen un termómetro común para saber si sus procesos evaluativos son adecuados y éste sería el aprendizaje, por lo que se recomienda priorizarlo.

Cuando una persona revisa su historia escolar y analiza los procesos que ha vivido con relación a la evaluación de su aprendizaje, podrá recordar innumerables exámenes, trabajos, tareas, asignaturas reprobadas, otras aprobadas, profesores exigentes y profesores intransigentes, buenas y no tan buenas experiencias, pero de cada uno habrá aprendido algo, de algunos quizá lo que no se deba hacer, pero de otros seguramente tendrá recuerdos que hasta habrán cambiado su vida. La evaluación del aprendizaje puede ser un elemento polémico, inevitable, pero es uno que debe considerarse objeto de estudio importantísimo en el ámbito académico.

Con relación a los objetivos de la investigación, el lograr caracterizar los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje empleados por los profesores de esta universidad no es más que el principio de un proceso que urge aplicar en la realidad de las aulas, con la finalidad de establecer procesos permanentes de evaluación y consolidación del aprendizaje que prioricen el desarrollo y aplicación de conceptos, su análisis desde el conocimiento y sobre todo su aplicación a la solución de problemas y situaciones de la vida cotidiana, además cargados de valores y actitudes positivas y propositivas hasta llegar a procesos metacognitivos de verdadera aprehensión y formación.

Este objetivo de la investigación tuvo su consolidación en las aportaciones del capítulo V en donde se integra la evidencia empírica y el fundamento teórico, así como en las recomendaciones aquí presentadas. Resultó evidente que hay inconsistencias entre los procesos y las prácticas de evaluación, por diversos factores, sin embargo, se recomienda a los profesores insistir en llevar a cabo los planteamientos creativos que generan con sus estudiantes asumiendo consistentemente el valor de las implicaciones positivas que estos pueden integrar al momento de su práctica.

Respecto a los objetivos específicos, el primero se enfoca en analizar las nociones que cada profesor y estudiante tienen con respecto a la evaluación del aprendizaje, a partir de los hallazgos de la investigación se concluye que el enfoque que cada profesor imprime en su labor evaluativa proviene de las nociones que ha formado, de ahí su relevancia y la incidencia en un cambio de conceptualización que se centre en lo verdaderamente importante que es el aprendizaje y deje lo accesorio, que es la calificación, en un segundo plano.

Aunado a lo anterior y como recomendación es conveniente plantear programas de capacitación docente con el sentido de encontrar el fundamento ontoepistemológico de la acción docente evaluativa en los procesos socioformativos, desaprendiendo los procesos tradicionalistas que se tienen fuertemente arraigados.

Por otra parte, en lo que respecta al objetivo de la investigación en el que se planteó el contrastar los procesos con las prácticas evaluativas planteadas en el proyecto curricular y que los profesores emplean en sus clases en lo cotidiano, es importante concluir por los hallazgos en la investigación, que el diseño curricular ha sido creado como una herramienta de apoyo y planificación, por lo que esa es la función que debe desempeñar, no tiene que ser una camisa de fuerza que constriñe, ni un faltante en la escuela que deje todo a la improvisación, el profesor será

quien, desde la construcción del proceso hasta la puesta en práctica, pueda mostrar su verdadera utilidad y contribución en la formación de los universitarios.

En este mismo sentido acerca de las cuestiones curriculares, no es posible dejar de mencionar, dada la situación mundial más reciente, que los profesores deben estar preparados para hacer adecuaciones curriculares en su proceso formativo y, aún más importante, a sus procesos de evaluación, ya que los procesos escolares en línea y presenciales no se podrían considerar con la misma estructura y fuerza en el aprendizaje, de ahí la necesidad de continuar investigando en esta línea.

Los hallazgos de la investigación permiten llegar a la conclusión de que la personalización del aprendizaje sugerida por Coll (2006) puede favorecer una mayor comprensión de los contenidos, pero la influencia de la disponibilidad de los recursos para poder aprender en las aulas o conectarse a distancia también complica la situación, esta puede alterarse debido a los recursos económicos para acceder a equipos de cómputo o para disponer de redes de internet, así como del conocimiento y la habilidad para emplearlos, no obstante las universidades deben estar preparadas para hacer frente a estas contingencias y apoyar al estudiante y sus procesos de aprendizaje.

Para la investigación, este enfoque psicológico es clave para un avance hacia procesos de evaluación más integrados, significativos, formativos y necesarios para la consolidación de un proceso formativo cargado de beneficios para los participantes en el proceso de aprendizaje y que se convierta en un proceso habitual, que con tantas dimensiones no deja de ser complejo, pero que es por mucho de los más valiosos para la persona y su crecimiento, esto con respecto al objetivo de la investigación en el que planteó la comparación de las acciones que los profesores proponen e implementan para la evaluación del aprendizaje entre los estudiantes convencionales y los del programa ADF.

Al respecto de la comparación de las acciones del profesor entre los estudiantes convencionales y los del Programa Una Apuesta de Futuro, que se propuso en los objetivos de la investigación y que se retomó en la discusión de los resultados, es prioritario promover una visión integral que beneficie a la formación integral de ambos tipos de estudiantes, el Programa ADF puede verse como un apoyo a los estudiantes que más lo necesitan, pero los estudiantes convencionales también necesitan aprender de ellos, en una relación de reciprocidad todos resultarán beneficiados.

Y nuevamente, son los profesores, los que habrán de detonar el trabajo colaborativo en sus asignaturas, en las estrategias formativas y sumativas que emplean tanto en el proceso formativo como en el evaluativo, el proceso bidireccional con este sentido puede traer importantes acciones en beneficio de todos, potenciando los valores, misión y visión de la Universidad.

Con relación a la vinculación de los procesos evaluativos realizados por los profesores y la contribución que éstos hacen a la construcción de evidencias de desempeño hay que enfatizar que el profesor es el principal agente de cambio, es él quien, desde un cambio de paradigma, podrá promoverlos de manera contundente, el proceso lo necesita y el estudiante lo reclama como parte de su aprendizaje y consolidación de su formación.

Y en este sentido también es importante que se consolide el compromiso de los profesores y se fomente su capacitación, porque este es otro punto que ha sido resaltado en los hallazgos y que contribuye a la construcción de evidencias de desempeño, desde los procesos de enseñanza planteados por el profesor y las prácticas las acciones logradas en el proceso de aprendizaje del estudiante

Como aportación para la Universidad, después de todo lo analizado, es necesario que se fomente la construcción de evidencias de desempeño como el mejor medio para evaluar el aprendizaje del estudiante, es una estrategia que no dejará lugar a dudas sobre el proceso de formación, apropiación y consolidación que el estudiante logre, por lo cual es deseable la elaboración de recursos que potencien su sistematización y uso entre todos los actores académicos.

La inclinación actual de las instituciones educativas por las acreditaciones internacionales y el mejoramiento de los procesos académicos, entre ellos, los de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el nivel universitario requieren inicialmente tener claridad en los conceptos fundamentales como aprendizaje, evidencias de desempeño y evaluación formativa, entre otros, de manera que, derivado del análisis realizado en la presente investigación se proponen estos para la Universidad en donde se ha realizado, a manera de aportación teórica:

En primer lugar, el concepto de aprendizaje: entendido como el proceso cognitivo, emocional y social que se da a lo largo de la vida y en el que un contenido se asume y se emplea para la solución de problemas reales. El proceso investigativo generado permitió llegar a este concepto con el apoyo del estudio teórico realizado, pero se incrementó con las aportaciones en las entrevistas con los estudiantes, dando cuenta de un interés genuino por su parte para ser participantes activos de su propio proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, el concepto de evidencia de desempeño, entendido como el elemento que manifiesta el aprendizaje desarrollado y que integra los conocimientos, las habilidades y las actitudes, de manera que, por medio de esta, el estudiante logra mostrar la transferencia hacia diferentes contextos que le requieren solución. En este concepto, el proceso investigativo desde el acercamiento al campo aportó en el sentido de lograr el reconocimiento de confusión del término, por lo que el concepto surge para apoyar a los profesores en la correcta apropiación y que esto

detone en procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje enfocadas y favorecedoras su construcción.

Y, en tercer lugar, el concepto de evaluación formativa, entendida como el proceso continuo de valoración de los aprendizajes que los profesores fomentan y apoyan con el seguimiento y retroalimentación, de manera que esto apuntala al estudiante en la consolidación del aprendizaje, sus procesos de transferencia y solución de problemáticas reales. Esta última aportación se hace en el sentido de innovación, entendida esta como la mejora de los procesos educativos, de manera que los profesores la reconozcan, la apliquen, y la mejoren con cada persona y grupo de personas con las que coincidan en su labor docente.

Para finalizar, las líneas de continuidad que se derivan de la investigación, están divididas por secciones de aplicación con ideas que se recomiendan retomar:

- La primera, en relación con las últimas tendencias pedagógicas: el análisis de las diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje con el enfoque de las nuevas tendencias pedagógicas; la influencia de la evaluación de resultados de aprendizaje en la formación universitaria, analizando el ejemplo de las universidades que ya los tienen desarrollado o que están en ese camino;
- La segunda en lo relativo al curriculum, su diseño y desarrollo: la articulación curricular del diseño y desarrollo de la evaluación del aprendizaje en las universidades, indagando cómo lo hacen y qué áreas de oportunidad tienen; así como el compromiso institucional que tienen todas las universidades en el planteamiento de un curriculum real y formal articulados
- La tercera, que tiene que ver con los grupos de estudiantes en programas especiales de becas o apoyos económicos: Fomentando el estudio de los procesos de evaluación del aprendizaje

en programas de estudiantes becados, por las diferencias en aprovechamiento que puede generar el compromiso de los estudiantes que cuentan con este beneficio;

- La cuarta, relacionada con las metodologías activas y participativas de innovación en la combinación de la formación académica con el beneficio social en la integración de proyectos de gran valía: y también, en relación con los procesos de evaluación del aprendizaje en la metodología “aprendizaje servicio” que integra los proyectos comunitarios o de aplicación que se pueden realizar en cualquier disciplina;

- La quinta, en relación con la evaluación del aprendizaje en contextos reales a nivel universitario, que vincule las prácticas profesionales de las licenciaturas, ya que son la oportunidad de aprender en contexto y además una posible estrategia de evaluación auténtica y situada para cualquier área universitaria;

- Y finalmente, la sexta, que aborda la cultura de la evaluación educativa que promueve procesos de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación y sus beneficios para el aprendizaje; así como la adaptación de los procesos formativos y evaluativos en línea, en atención a contingencias de cualquier tipo, entre otras.

REFERENCIAS

- Acosta, S. (2012) *Pedagogía por competencias. Aprender a pensar*. Trillas.
- Adam, S. (2004, julio). Utilizando los resultados del aprendizaje. En *Informe para el Reino Unido, el Seminario de Bolonia*, 1-2.
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Unesco. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf
- Aguerrondo, I. (2010) Enseñar y aprender en el siglo XXI. Seminario: Desafíos para la Educación- Una mirada a diez años. *Universidad Católica de Uruguay, Montevideo*.
- ANECA (2013) *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de Resultados de Aprendizaje*.
- Anijovich, R. (2010). *La retroalimentación en la evaluación*. R. Anijovich, (Comp.), La evaluación significativa. Paidós.
- Arias, W. L.; Oblitas, A. (2014, Julio-diciembre) Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología *Boletín Academia Paulista de Psicología*, 34(87), 455-471
- Arends, R. (2007) *Aprender a enseñar*. (7a. Ed) Mc. Graw Hill.
- Boullosa, P. (2018) *El colmo de la escuela es no aprender*. Operadora Mexicana de televisión S.A de C.V. <https://youtu.be/fEXcD488qRE>
- Bouvet, R. M. (2016) La educación como objeto de investigación: algunas claves de comprensión. En P. Ducoing (coord). *La investigación en educación: epistemología y metodologías*. México: Afirse/Plaza y Valdés, 43-49.
- Canabal, C y Margalef, L. (2017) La retroalimentación: la clave para Una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado*. 21(2), 149-170.
- Cano, E. (2008) La educación por competencias en la educación superior. *Revista del curriculum y formación del profesorado*. 12 (3), 1-16 Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa*. Escuela básica, 1, 67-102.
- Casarini, M (2013) *Teoría y Diseño Curricular*. (3ª Ed.). Trillas.
- Castillo, S. (2002) *Los compromisos de la evaluación educativa*. Pearson educación.
- Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) (s/f) Página principal. Consultada en marzo 2020. <https://www.cetys.mx/calidad-acreditada/>

- Coll, C. (2007). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 161, 34-39 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281692>
- Coll, C. (2016, julio) La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *EDUforics*, Anticipando la educación del futuro. <http://www.eduforics.com/es/la-personalizacion-del-aprendizaje-escolar-una-exigencia-de-la-nueva-ecologia-del-aprendizaje/>
- Coll, C. (2016b). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Dr.). *Reptes de l'educació a Catalunya*. Anuari d'Educació 2015, 1-36. Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino
- Conoce UPAEP (s/f). Consultado en Mayo 2020: <https://upaep.mx/conoce#ancla>
- Corcuf, P. (2013) *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates*, 1998-2010. Siglo XXI, 127-142.
- Council for Higher Education CHEA, (s/f) *Página principal*, consultada el 13 de octubre de 2016, http://www.chea.org/chea%20award/CHEA_Awards_All.html
- Cuéntame, INEGI (s/f), (Página principal), Información por entidad. *INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática)* <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/pue/default.aspx?tema=me&e=21>
- Diario oficial de la federación, Secretaría de gobernación*. (2018) ACUERDO número 18/11/18 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018&print=true
- Díaz Barriga-Arceo, F., & Barroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53 (1), 36-56.
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013) Investigación curricular en México (2002-2010) *Colección Estados del Conocimiento*. ANUIES-COMIE.
- Dugua, C. (2016) *La evaluación del aprendizaje en el nivel superior desde el enfoque por competencias*. (1ª. Ed.) Trillas.
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (2006) Propuestas para la renovación de las Metodologías educativas en la Universidad. Ministerio de Educación y Ciencia. *Cátedra UNESCO de Gestión y política universitaria y la Universidad Politécnica de Madrid*. España: Secretaria General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones. <http://www.uma.es/eees/images/pop/propuestas.pdf>
- Fernández Sierra, J. (2002) Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje. Universidad Internacional de Andalucía y Ediciones Akal.

- Ferreiro, R. (2012) La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación 2012. 10(2). <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art1.pdf>
- Flick, W. (2014) *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Folgueiras B., P. (2016). La entrevista. Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Fonseca, H., & Bencomo, M. N. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica. *Salud, Arte y Cuidado*, 4(1), 71-93.
- Frola, P. (2008) *Competencias docentes para la evaluación. Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje*. Trillas.
- García Fraile, J., González del Valle, P., Hernández Cervantes, L. y Gómez Torres, M. (2017) *Guía para el desarrollo de la planeación por competencias en la educación preescolar*. Trillas.
- García-Hoz, V. (1998) *La práctica de la educación personalizada*. RIALP.
- García Retana, J. A., (2012) La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24 Universidad de Costa Rica San Pedro, <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gibbs, G., Amo M., T., & Blanco C, M. del C. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gibbs, G. and Simpson, C. (2005) Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education* (1). 331. ISSN 1742240X. http://eprints.glos.ac.uk/3609/1/LATHE%201.%20Conditions%20Under%20Which%20Assessment%20Supports%20Students'%20Learning%20Gibbs_Simpson.pdf
- Gil-Flores, Javier. (2012). "La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes". *ESE. Estudios sobre educación*, 22, 133-153
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, S.L.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (2008) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. (6ª. Ed.) Ediciones Akal.
- González, R. y Robredo, J.A. (2016, Enero) Resultados de aprendizaje, herramientas que transforman la educación. [Capacitación docente] Puebla, México.
- Grisales-Franco, L. M. (2012) Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y educadores*. 15, (2), 203-218. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83424870004.pdf>

- Guzmán, J. C. (2011, junio) La calidad de la enseñanza en educación superior. *Perfiles Educativos* 33 número especial 2011, <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea12.pdf>
- Hernández Mosqueda, J. (2013, septiembre-diciembre) Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9, (4), 11-19 Universidad Autónoma Indígena de México <https://www.redalyc.org/pdf/461/46129004001.pdf>
- Horbath, J. y García, M.A. (2014, enero-junio) La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9, (1) 59-85 Universidad Militar Nueva Granada. <https://www.redalyc.org/pdf/927/92731211003.pdf>
- Jenkins, A. & Unwin, D. (2001). *How to write learning outcomes*. <https://www.ubalt.edu/cas/faculty/faculty-matters/How%20to%20write%20student%20learning%20outcomes.pdf>
- Kuri, S., Reyes, M., (2020). La evaluación del aprendizaje: entre las evidencias de desempeño y los conocimientos. *Revista A&H* (12), 63-77.
- Leyva, G. (2012) “La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y la teoría social actual”. En E. De la Garza y G. Leyva (eds). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. FCE/UAM, 134-191.
- López, C., Benedito, V., & León, M. J. (2016, agosto). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. la perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11–22. doi: 10.4067/S0718-50062016000400003
- López, C. (2015, agosto) Improvisar vs. planificar ¿Cuál es el límite de la flexibilidad? *Escritos en la Facultad* 11 (109). https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=571&id_articulo=11839
- López Calva, M. (2008). Formación humana y sociedad del conocimiento: De la ambigüedad a la complejidad. F. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(1), 53-71. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65411190003.pdf>
- Martínez Rizo, F. (2001, Octubre-diciembre) Evaluación educativa y pruebas estandarizadas, elementos para enriquecer el debate. *Revista de la Educación Superior*, 120 (30) Publicaciones ANUIES http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista120_S3A3ES.pdf
- Martínez, M., Pérez, M. E., Ojeda, E., & Ascanio, A. (2016, Septiembre-diciembre). Visión epistemológica de la ciencia en la praxis pedagógica: un estudio longitudinal con docentes de las maestrías en Enseñanza de la Biología y la Química. *Revista de Investigación*, 40(89), 123-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376156280007>

- Mejía Pérez, O. (2012, Enero-abril) De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare* 16 (1), 27-46
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281004.pdf>
- Melton, R. (2013) *Objectives, Competences & Learning Outcomes*. Routledge.
- Mertens, L. (1997) En: Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas, 1, *Cinterfor*.
[file:///C:/Users/amali/Downloads/formacion_basada_competencia_laboral%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/amali/Downloads/formacion_basada_competencia_laboral%20(1).pdf)
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, I. (1999) Estrategias de enseñanza y aprendizaje, formación del profesorado y aplicación en la escuela. Grao.
- Neus Sanmartí, J (1994) *Enseñar, aprender y evaluar, un proceso de regulación continua*. Ministerio de educación y cultura. Barcelona: Secretaría general de educación y formación profesional.
- Núñez, J y Reyes, C. (2014, Marzo). La evaluación del aprendizaje de estudiantes: validación española del Assessment Experience Questionnaire (AEQ) *Estudios sobre Educación*. (26). 63-77.
- Nusche, D. (2008, octubre-.diciembre) Assessment of learning outcomes in higher education: a comparative review of selected practices *Innovación Educativa*, 8, (45), 36-77 *Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal*,
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420818004>
- OECD (2019), Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Pérez Serrano, G. (2001) *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. I Métodos. (3ª. Ed). La muralla.
- Quezada, R. (2012) *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.
- Recalde, D. (2019) Una evaluación sin pero... *Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey*. https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/una-evaluacion-sin-pero?utm_source=Newsletter+de+innovaci%C3%B3n+educativa+%28docentes%29&utm_campaign=b4db296907-EMAIL_CAMPAIGN_2019_01_15_LDTEC_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_6e1a145e3e-b4db296907-236622681
- Rivas, M. (2008) Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. *Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid*. España: la suma de todos.
- Sandín, M.P. (2003) *Investigación cualitativa en educación*. (1ª. Ed) Mc. Graw Hill Interamericana.
- Sanmartí, N. (2007) 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Ediciones Grao.

- Secretaría de Educación Pública.* (2017) Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. *SEP*.
- Sesento, L. (2008) Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas [Tesis doctoral] *Centro de investigación y desarrollo del Estado de Michoacán*, Subdirección de estudios de posgrado. <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsg/index.htm>
- Taylor, S. J. y Bogdán, R (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados. Ediciones Paidós.
- Tecnológico de Monterrey (s/f) Acreditaciones, Sitio web, Consultado el 10 de junio de 2020 <https://tec.mx/es/nosotros/acreditaciones>
- Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38, doi:10.5944/educXX1.12175
- Tejada, R. (2011, 15 de mayo) Las competencias y su relación con el desempeño y la idoneidad profesional. *Revista Iberoamericana de educación*. 55(4) ISSN: 1681-5653
- Temas para la educación, (2009, mayo). Aprendizaje, definición, factores y clases. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 2 Federación de enseñanza C.C.O.O. de Andalucía. ISSN 1989-4023 <https://drive.google.com/file/d/1cL0NlgS2PsVw3CCnIFZ-GTwy98aYzTvK/view>
- Tobón, S. (2006) *Formación basada en competencias*. (2a. Ed.) ECOE, Ediciones.
- Tobón, S. (2007, Enero-diciembre) El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción Pedagógica*, 16, 14 – 28.
- Tobón, S. (2010) *¿Cómo abordar el modelo de competencias?* En la práctica docente. Conrumbo.
- Tobón, S. (18 y 19 de octubre de 2019) Evaluación socioformativa: impacto en la educación, la comunidad y las organizaciones. Conferencia magistral. Congreso Valora 2019 [En línea] *CIFE Centro universitario*. <https://www.cife.edu.mx/2019/11/15/congreso-valora-2019/>
- UDLAP (s/f) Acreditaciones. <https://www.udlap.mx/web/conocelaudlap/acreditaciones-y-membresias.aspx>
- UPAEP (2011) 10°. Aniversario del programa Apuesta de Futuro. Folleto conmemorativo.
- UPAEP (2013) Identidad, Ideario. <https://upaep.mx/identidad>
- UPAEP (2018) Informe del rector, período 2017-2018. <https://www.upaep.mx/ceremoniasinstitucionales/informes?id=2377>
- UPAEP (2018) La formación de Líderes que transforman a la sociedad, *UPAEP* 45 aniversario. Sesión de Claustro Universitario.

- UPAEP (2018b) Perímetro Inmediato Edificios UPAEP febrero, 2018.
https://upaep.mx/templates/conoceupaep/docs/campus_central_mapa_2017.pdf
- UPAEP (2019) Número de profesores en la universidad y sus adscripciones. Manuscrito no publicado. Departamento de Comunicación interna, Dirección general de Promoción y comunicación estratégica.
- UPAEP (s/f) PASE: Programa de apoyo y seguimiento al estudiante.
<https://www.upaep.mx/bienvenida/biografia/105-licenciaturas-categoria/ciencias-de-la-salud/nutrici%C3%B3n/783-tutorias-pase>
- Vázquez, E. Martín, E. y Fernández, M. (2014, Abril) El rol de las e-rúbricas en la evaluación de materiales digitales para la enseñanza de lenguas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Docencia universitaria*. 12 (1), 135-157. ISSN: 1887-4592
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24 57–76 <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>

ANEXOS.

ANEXO 1. Guía de entrevista para Profesores.

1. **Título:** Entrevista sobre la conceptualización y práctica de la evaluación en los profesores universitarios.

2. **Instrucciones para el entrevistador:**

Una vez que esté con los profesores se les presentará el objetivo de la investigación y el objetivo de la entrevista, para contextualizar (Nota: Es necesario para cada cita, realizar una grabación para facilitar la transcripción correspondiente, pero se usará una vez que se ha pedido autorización, si el entrevistado se niega a la grabación, se tomarán notas).

1. Se explica al participante que la entrevista consta de 22 ítems y se menciona a grandes rasgos en qué consistirá.

- El objetivo general de la investigación es: Caracterizar los procesos de evaluación del aprendizaje que los profesores universitarios utilizan para generar la construcción de evidencias de desempeño como resultados de aprendizaje.

- El objetivo de la entrevista es recabar información desde la perspectiva del profesor acerca de la evaluación del aprendizaje y cómo la realiza con sus grupos de estudiantes universitarios.

2. Se verifican los **datos generales** (que ya se tendrán capturados en el formato de entrevista):

- a. Grado académico: Licenciatura, especialidad, maestría, doctorado.
- b. Escuela o Facultad en la que imparte clases:
- c. Asignaturas que imparte.
- d. Género: Femenino, masculino
- e. Estado civil: Soltero, casado, divorciado, viudo.
- f. Años de experiencia docente: Entre 1 y 5, entre 6 y 10, entre 11 y 15, más de 15.

3. Se procede a realizar **las preguntas:**

Primera dimensión: Evaluación, en esta se abordan las categorías de conceptualización y práctica de la misma, así como la concepción y el uso de las evidencias de desempeño

1. ¿Por qué es importante la evaluación para usted? En su opinión, ¿Qué fines cumple la evaluación? ¿Cómo conceptualiza a la evaluación?
2. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes? ¿Qué estrategias emplea para evaluar a sus estudiantes?

3. ¿Por qué evalúa de esa forma? ¿siempre ha evaluado así o siente que se ha modificado su forma de evaluar en los últimos años?

4. ¿Qué lo ha llevado a evaluar de esa forma y no de otras?

5. ¿En qué momentos realiza evaluación; inicial, intermedia y final? y ¿Qué tipo de evaluación aplica: diagnóstica, formativa y sumativa?

6. ¿Considera que la forma de evaluar, que emplea en este momento, es efectiva para verificar, mejorar o apoyar el alcance de los objetivos o propósitos del aprendizaje?

7. ¿Qué tan significativas son para sus estudiantes, sus prácticas de evaluación?

8. ¿La evaluación que usted realiza considera los conocimientos previos de sus estudiantes?

9. ¿Qué es para usted una evidencia de desempeño? (cómo conceptualiza este término)

10. ¿Usted solicita la entrega de algún tipo de evidencia de desempeño a sus estudiantes? ¿De qué tipo? ¿Puede mencionar algún ejemplo?

11. ¿Cómo evalúa las evidencias de desempeño que presentan sus estudiantes? ¿Cómo lo hace? ¿Qué hace y cómo lo hace?

12. ¿Usted guarda las evidencias de desempeño generadas por sus estudiantes o les pide a ellos que lo hagan? ¿Tienen un repositorio digital o físico, le encuentra sentido a tenerlo? ¿qué finalidad cumple el guardar las evidencias y/o generar un repositorio?

13. ¿Usted brinda retroalimentación a los trabajos y desempeños de sus estudiantes?, ¿de qué manera lo hace?

Segunda dimensión: Curriculum, en esta se abordan categorías como el conocimiento del curriculum y la coherencia entre el formal y real, el profesor lo recibe (idealmente) cuando examina su programa de asignatura al inicio de su curso o de su participación académica en una Institución educativa.

14. ¿La Institución educativa le da a conocer el mapa curricular, plan de estudios, perfil de egreso y programa de asignatura cuando usted va a impartir un curso? y ¿En qué medida esto favorece un mejor diseño de la evaluación del aprendizaje?

15. ¿La forma en que evalúa le permite verificar el aprendizaje del estudiante?

16. Con base en lo que me respondió, ¿considera que hay coherencia entre lo que enseña y lo que está planteado en el programa de su asignatura?

17. ¿Tuvo que hacer ajuste a la evaluación planteada en el programa de asignatura? ¿Cuáles fueron esas adecuaciones?

18. ¿Existe coherencia entre lo planteado en el programa de asignatura y lo que desarrolla en su aula? ¿Por qué y cómo se puede verificar esta coherencia?

19. ¿De la manera en cómo usted concibe la evaluación permite que el estudiante desarrolle las competencias marcadas en su perfil de egreso?

20. ¿Los resultados de la evaluación le ayudan a tomar decisiones con respecto a la clase, a la infraestructura o al presupuesto que la Institución le brinda?

Tercera dimensión: Programas sociales o de aplicación, en particular las experiencias del programa “Una Apuesta de Futuro”. Esta categoría aborda el conocimiento que el profesor tiene acerca de que sus estudiantes provienen de este programa o no, así como de los proyectos sociales o de aplicación que los estudiantes convencionales o del programa realizan y el empleo de ellos en la evaluación de la asignatura.

21. ¿Ha tenido estudiantes del programa una Apuesta de futuro? si es así, ¿la evaluación que realiza a los estudiantes del programa “Una Apuesta de Futuro” es igual o diferente a los otros estudiantes de su grupo? Explique brevemente su respuesta, por favor.

22. Usted conoce los proyectos sociales que realizan los estudiantes del programa “Una Apuesta de Futuro”? ¿Considera que esos proyectos podrían emplearse para evaluar su asignatura?

23. ¿De qué manera piensa que el apoyo de otros compañeros u otros actores académicos (como tutores, otros profesores o su propia labor en asesorías fuera de clase) apoyan o fortalecen el aprendizaje de los estudiantes?

3. Se pregunta al entrevistado si tiene algún comentario acerca de las ideas tratadas en la entrevista o **algo más que agregar**.

4. Se ofrece un **agradecimiento** por su participación en la entrevista.

ANEXO 2. Guía de Entrevista para Estudiantes.

1. **Título:** Entrevista sobre la conceptualización y desempeño de los estudiantes en el proceso de formación y evaluación del aprendizaje

2. **Instrucciones para el entrevistador:**

Una vez que esté con los estudiantes se les presentará el objetivo de la investigación y el objetivo de la entrevista, para ubicar los detalles propios. (Nota: Es necesario para cada cita, realizar una grabación para facilitar la transcripción de esta, pero se usará una vez que se ha pedido autorización, si el entrevistado se niega a la grabación, se tomarán notas).

1. Se explica al participante que la entrevista consta de 18 ítems y 4 categorías y se presentan los objetivos.

- El objetivo general de la investigación es: Caracterizar los procesos de evaluación del aprendizaje que los profesores universitarios utilizan para generar la construcción de evidencias de desempeño como resultados de aprendizaje.
- El objetivo del instrumento es recabar información sobre la percepción de los estudiantes en el proceso de evaluación del aprendizaje, distinguiendo las estrategias empleadas por los profesores y el impacto que ellas tienen en su experiencia de aprendizaje.

2. Se verificarán los datos generales que ya se tienen en el formato de entrevista:

- a. Licenciatura que estudia
- b. Semestre o carga aproximada de créditos cursada
- c. Género.
- d. Edad: Entre 18 y 20, Entre 21 y 24, más de 25.

3. Se procede a realizar las preguntas:

Primera dimensión: Concepto y proceso de aprendizaje, en ella se aborda la idea que el estudiante tiene acerca de la forma en la que aprende y cómo los profesores pueden favorecer la consolidación de su aprendizaje.

1. ¿Qué es el aprendizaje para ti?, ¿Cómo describirías tu proceso de aprendizaje?

2. ¿Cómo favorecen los profesores tu proceso de aprendizaje?

3. ¿La evaluación que realizan tus profesores te ayuda a consolidar tu aprendizaje?

Segunda dimensión: Evaluación del aprendizaje, en esta categoría se aborda el concepto que el propio estudiante tiene acerca de la evaluación y la forma en que el estudiante es evaluado en sus asignaturas.

4. En tu opinión, ¿Qué es la evaluación?, ¿qué significado tiene para ti?

5. ¿Cómo te evalúan tus profesores?

Tercera dimensión: Desarrollo de evidencias de desempeño, en esta categoría se considera el conocimiento del estudiante sobre las competencias que desarrolla y la importancia que le da a ese proceso, así como al resguardo de las evidencias del proceso, la consistencia con el planteamiento curricular que tiene el profesor de la asignatura correspondiente, así como los instrumentos, técnicas y estrategias que emplea para evaluar.

6. ¿Tus profesores, te dicen al inicio del curso, qué competencias desarrollarás con la asignatura?

7. ¿Tus profesores, al final del curso, evalúan las competencias que mencionaron al inicio?

8. ¿Eres consciente de las competencias que desarrollas a través de la asignatura?

9. ¿Consideras importante saber qué competencia desarrollarás y al final del curso poder corroborar su desarrollo?

10. ¿Cómo estás evidenciando el haber logrado desarrollar las competencias de cada asignatura y de las competencias profesionales?

11. ¿Consideras que esas evidencias ayudan a la consolidación de tu aprendizaje? ¿Por qué?

12. ¿Los profesores han utilizado estrategias, técnicas e instrumentos variados para la evaluación de tu aprendizaje? ¿Cómo cuáles?

13. ¿Consideras que las estrategias, técnicas e instrumentos que emplean tus profesores son significativas? ¿Ayudan a consolidar tu aprendizaje? ¿Por qué?

14. Los profesores, ¿proporcionan una retroalimentación clara y oportuna que permita tu crecimiento y reflexión?

15. ¿Tus profesores guardan tus evidencias de aprendizaje o te piden a ti que lo hagas?

16. ¿Trabajan con la plataforma Blackboard o alguna otra para el resguardo de evidencias?
¿Te parece una buena estrategia, sugerirías algún otro medio para hacerlo?

Cuarta dimensión: Proyectos aplicados en comunidades. Esta categoría aborda los criterios sobre la forma en que los proyectos realizados por los estudiantes tienen impacto en sus

17. ¿La aplicación de las competencias en proyectos en tu comunidad, en tu ciudad o en una empresa, Institución u organismo o en su posible realidad laboral, hace más claro, pertinente y real, tu aprendizaje? ¿De qué forma?

18. ¿Los profesores evalúan sus asignaturas con los proyectos que realizas en tu comunidad, en tu ciudad o en empresas, instituciones y organismos? ¿De qué forma esto fortalece tu aprendizaje?

19. El apoyo de otros compañeros o actores educativos (tutores, otros académicos, patrocinadores, etc.) fortalece tu formación y aprendizaje, ¿en qué forma?

4. Se pregunta al entrevistado si tiene algún comentario acerca de las ideas tratadas en la entrevista o **algo más que agregar**.

5. 7. Se ofrece un **agradecimiento** por su participación en la entrevista.

ANEXO 3. Carta de autorización de entrevista y grabación

A quien corresponda.

Por _____ medio _____ de _____ la _____ presente yo: _____ acepto ser entrevistado y grabado en audio, dentro del desarrollo de la investigación acerca de: “Caracterización de los procesos y prácticas de evaluación del aprendizaje en el proceso formativo universitario”. Autorizando para que dicho material se utilice para su análisis en el marco de la investigación doctoral que se realiza.

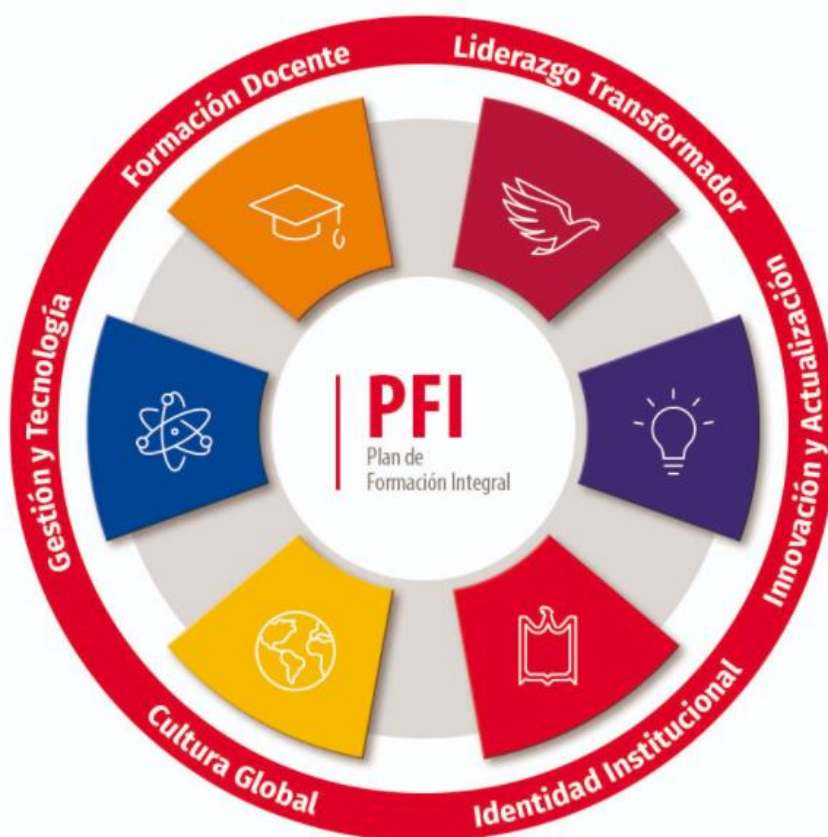
Nombre y firma: _____

En Puebla, a _____ de _____ 2019.

ANEXO 4. Oferta de formación del talento UPAEP

La UPAEP tiene un plan de formación integral y una matriz básica por puesto, para que todos los empleados tengan acceso a la capacitación que requieran, en la figura 18 se muestran las grandes áreas, al ingresar en cada una de ellas, el profesor puede seleccionar los cursos que debe tomar por las funciones propias de su puesto, los que la evaluación docente haya arrojado como necesarios, o simplemente aquellos que sean de su agrado o interés.

FIGURA 19. ÁREAS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL TALENTO



Fuente: <https://upaep.mx/colaboradores/inicio/2833>

La oferta se va actualizando constantemente para mantenerse a la vanguardia en temas de capacitación en todas las áreas que muestra la figura 18, tratando de abarcar todos los requerimientos del personal para promover también su formación integral.

