



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**  
ESCUELA DE POSGRADO

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA  
EVALUACIÓN EN COHERENCIA CON  
EL PERFIL DE EGRESO, ASUMIDAS  
POR DOCENTES DE FACULTADES DE  
EDUCACIÓN DE UNIVERSIDADES  
LICENCIADAS.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN  
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA ELENA DÁVILA DÍAZ

LIMA-PERÚ  
2019

**Jurado**

Dra. Olga Bardales Mendoza  
Presidenta

Mg. Lissy Canal Enriquez  
Secretaria

Dr. Jorge Luis Jaime Cárdenas  
Vocal

**Asesor de tesis:**

Mg. Teresa Cecilia Fernández Bringas

## **Dedicatoria**

A ti papá que estuviste velando día y noche la elaboración de mi tesis, a ti que me acompañaste en silencio con tu imagen presente en el transcurrir del tiempo.

A ti que dormiste sin haber podido tener la alegría de saber que siguiendo tus pasos había culminado una etapa iniciada hace muchos años.

A ti que me diste el ejemplo de ser el maestro que trabajó día y noche y me dio el mejor legado de entrega total a sus principios y que sin decirlo fue la mano amiga siempre extendida en el camino.

A ti por tu eterno amor a mi madre, a mis hijos y por haber forjado en mí los valores más preciados que solamente se construyen en la libertad y el amor.

A ti por toda tu vida y por no dejarme jamás.

## **Agradecimiento**

A mi esposo por dar los pasos iniciales para el estudio de esta maestría, sin su motivación y colaboración no los hubiera empezado.

A Gloria por su incesante apoyo y dedicación a cada estudiante.

A Teresa, un modelo de asesora, por acompañarme en el desafío y darme la confianza y seguridad en el camino.

A los docentes participantes en el estudio que me regalaron su tiempo y sus reflexiones sin ninguna reserva.

A los docentes de la maestría que me hicieron revivir las experiencias de ser estudiante nuevamente.

A Dios por ser la fortaleza y la piedra angular de mi vida, el inicio y el fin y todo el poder que me sostiene.

### **Fuentes de financiamiento**

Las fuentes de financiamiento fueron brindadas por el Estado peruano a través del  
Pronabec.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.2. Objetivos de la investigación	9
1.3. Justificación de la investigación	9
<b>CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO</b>	12
2. Marco Referencial.	12
2.1. Antecedentes	16
2.1.1. Antecedentes internacionales	16
2.1.2. Antecedentes Nacionales	18
2.2. Bases teóricas	19
2.2.1. Enfoque de formación basada en competencias	19
2.2.2. Enfoque curricular y formación por competencias.	21
2.2.3. La evaluación. Eje central en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	25
2.2.4. Prácticas evaluativas del docente.	26
2.2.5. La evaluación formadora y la coherencia con el perfil de egreso	30
2.2.6. La hermenéutica.	32
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	34
3. Método	34
3.1. Tipo de investigación	34

3.2. Diseño de la investigación	34
3.3 Definición de los actores del estudio	35
3.4 Categorías de análisis	37
3.5 Técnicas e Instrumentos	42
3.6 Consideraciones éticas	43
3.7 Plan de Análisis	43
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</b>	46
4.1. Concepciones sobre la evaluación	46
4.1.1. Marco conceptual sobre la evaluación.	46
a. Evaluación instrumental de la evaluación	47
b. Concepciones en torno al enfoque por competencias.	47
c. Concepciones centradas en la evaluación formativa	48
d. Concepciones de evaluación formativa orientada a un enfoque por competencias.	49
4.1.2 Uso de los resultados de la evaluación.	51
a. Resultados de la evaluación como verificación de logros.	52
b. Resultados de la evaluación como retroalimentación para estudiantes y docentes.	52
c. Resultados de la evaluación como aportes para el proceso de aprendizaje.	53
4.1.3 Enfoque institucional que enmarca su labor evaluativa.	55
4.2. Percepciones del perfil de egreso	58

a.	El perfil como punto de partida	59
b.	El perfil como fin último	60
c.	Perfil como elemento operacionalizador de la formación del estudiante	60
d.	El perfil de egreso orientado a una formación integral	61
e.	El perfil en el proceso formativo	64
4.3.	Prácticas de evaluación de los docentes	66
4.3.1.	Prácticas y apreciaciones de sus experiencias evaluativas	67
4.3.2.	Sistematización de las prácticas evaluativas	88
a.	Prácticas de evaluación centradas en la comprobación y calificación de aprendizajes	89
b.	Prácticas centradas en elementos curriculares de evaluación de capacidades y actitudes.	91
c.	Prácticas predominancia de uso de las rúbricas.	97
d.	Prácticas evaluativas que incorporan el juego y la tecnología en el aula universitaria.	100
e.	Prácticas centradas en el desarrollo de la persona.	102
f.	Prácticas evaluación que evidencian cambios en las sesiones de aprendizaje.	106
4.4.	Concepciones y prácticas de evaluación y su coherencia con el perfil de egreso.	116
4.4.1.	Concepciones de evaluación y coherencia con el perfil de egreso	116
4.4.2.	Prácticas de evaluación y coherencia con el perfil de egreso.	117

a.	Coherencia explícita entre las prácticas evaluativas y el perfil en base a su experiencia a nivel curricular.	118
b.	Coherencia implícita entre prácticas evaluativas y perfil.	
c.	Ausencia de nexo entre la evaluación y el perfil de egreso en sus prácticas evaluativas.	120
4.4.3.	Coherencia entre las concepciones, prácticas de evaluación y el perfil de egreso.	121
a.	Coherencia en construcción desde la intencionalidad del docente.	123
b.	Cultura evaluativa incipiente en la incorporación del perfil de egreso en las prácticas evaluativas.	123
		124
	<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN</b>	
	<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES</b>	126
	<b>CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES</b>	132
	<b>REFERENCIAS</b>	136
	<b>ANEXO</b>	138

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	Criterios de selección de docentes	36
Tabla 2.	Resumen de la muestra	36
Tabla 3.	Codificación de participantes	37
Tabla 4	Ejes temáticos y categorías	38
Tabla 5.	Categorías y Subcategorías	39

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Algunas razones de los cambios ocurridos en la universidad	4
Figura 2	Dimensiones del modelo de acreditación	14
Figura 3	Características de la evaluación formativa y de la evaluación formadora	30
Figura 4	Evaluación coherente con la integralidad de la persona	31
Figura 5	Estructuras de la Intelección	32
Figura 6	Marco conceptual de evaluación en docentes	51
Figura 7	Uso de los resultados de la evaluación	54
Figura 8	Características de un proceso en construcción de nuevas concepciones evaluativas	58
Figura 9	Percepciones de perfil de egreso	64
Figura 10	Proceso de la práctica de evaluación	67
Figura 11	Práctica de evaluación que considera el sílabo como punto de partida (U1D2)	69
Figura 12	Práctica de evaluación que considera el sílabo como punto de partida (U1D3)	70
Figura 13	Prácticas centradas en el sílabo como punto de partida (U2D4)	72
Figura 14	Práctica evaluativa centradas en la afectividad (U3D5)	74
Figura 15	Prácticas que consideran las características de los estudiantes como punto de partida (U2D6)	76
Figura 16	Práctica centrada en una visión instrumental de la evaluación (U3D7)	78
Figura 17	Práctica centrada en las características de los estudiantes (U3D8)	80
Figura 18	Práctica centrada en el perfil de egreso como punto de partida (U4D9)	82
Figura 19	Práctica que considera el sílabo como punto de partida (U4D10)	84

Figura 20	Práctica evaluativa centrada en una visión instrumental de la evaluación (U4D11)	86
Figura 21	Sistematización de las prácticas evaluativas	89
Figura 22	Prácticas de evaluación como comprobación y calificación	91
Figura 23	Evaluación enfatizando en algunos elementos curriculares de la evaluación	93
Figura 24	Prácticas evaluativas orientadas por la normatividad existente incoherente con los modelos declarados	96
Figura 25	La rúbrica como instrumento preferido en la evaluación de los aprendizajes.	100
Figura 26	Prácticas evaluativas que incorporan la tecnología y la actividad lúdica	102
Figura 27	Prácticas evaluativas centradas en la persona que aprende	106
Figura 28	Nuevas prácticas evaluativas en las sesiones de aprendizaje	109
Figura 29	Acciones que emergen para favorecer las prácticas evaluativas en las distintas instituciones.	111
Figura 30	Demandas en nuevas prácticas evaluativas y percepción de dificultades en su implementación.	112
Figura 31	Aspectos que consolidan la implementación de nuevas prácticas evaluativas en la institución	114
Figura 32	Coherencia en construcción en base a una correspondencia cíclica entre evaluación por competencias y evaluación formativa pero con ausencia del perfil de egreso.	124
Figura 33	Perfil de egreso distante en las prácticas evaluativas de los docentes	125

## RESUMEN

En la universidad peruana, principalmente en la última década, se han generado múltiples cambios académicos y de gestión, suscitados por enfoques pedagógicos y lineamientos internacionales y nacionales incorporados para mejorar la formación universitaria. En este contexto se desarrolló esta investigación cualitativa hermenéutica con el objetivo de comprender las concepciones y prácticas evaluativas asumidas por los docentes y su coherencia con el perfil de egreso. Se entrevistaron once docentes de facultades de educación de cuatro universidades licenciadas. Se encontró la evaluación como un tema complejo, cuyos nuevos enfoques han generado confusión en el proceso, lo cual se refleja en diferentes formas de interiorizar las nuevas concepciones y su aplicación en las prácticas evaluativas. Por otra parte la percepción del perfil de egreso como componente orientador del proceso formativo no está fijado en el pensamiento del docente, lo reconocen como elemento importante del currículo pero no lo toman en cuenta de manera espontánea en su práctica evaluativa, razón que demuestra que la coherencia entre sus concepciones y prácticas evaluativas con el perfil de egreso están en construcción.

Palabras clave: Concepciones de evaluación, prácticas evaluativas, perfil de egreso, universidad licenciada.

## SUMMARY

The Peruvian university, mainly in the last decade, has generated multiple academic and management changes, aroused by pedagogical approaches and incorporated international and national guidelines to improve university training. In this context this hermeneutic qualitative research was developed with the aim of understanding the concepts and evaluative practices assumed by teachers and their consistency with the income profile. Eleven faculty teachers from four licensed universities were interviewed. Evaluation was found as a complex topic, the new approaches of it, have created confusion in the process, this is reflected in different ways of internalizing new conceptions and their application in evaluative practices. On the other hand, the perception of the egress profile as a guiding component of the formative process, is not fixed in the thinking of the teacher, they recognize it as an important element of the curriculum, but they do not spontaneously take this into account in their evaluative practice, reason that demonstrates that the coherence between their conceptions and evaluative practices with the egress profile are under construction.

**Keywords:** Evaluation conceptions, evaluative practices, graduate profile, licensed university.

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis fue realizada con el objetivo de comprender las concepciones de evaluación y las prácticas evaluativas asumidas por los docentes de facultades de educación de universidades licenciadas y analizar su coherencia con el perfil de egreso, dado que este es el componente fundamental que orienta el proceso formativo del estudiante.

En los últimos años se han generado múltiples cambios en la universidad, en algunos casos, iniciados por decisiones de la propia institución y en otros de manera imperativa por los lineamientos de política educativa que se consolidaron con una nueva ley universitaria y el proceso de licenciamiento.

Esto impulsó un despliegue de acciones a nivel institucional e individual. A nivel docente los cambios en el enfoque pedagógico determinaron la necesidad de buscar cómo llevar a la práctica nuevas concepciones y prácticas evaluativas. Esto ocurrió en un escenario en el que prevalece un marco normativo institucional influenciado por una cultura evaluativa anterior muy arraigada, lo que hace difícil la implementación de los cambios.

En este proceso que ha sido diverso en las universidades, pero también con muchos puntos en común, los docentes han ido internalizando y valorando los componentes curriculares a nivel conceptual, pero aún es lenta la forma en que progresivamente los van llevando a la práctica, y por ello se devela casi una total desvinculación con el perfil de egreso, el que aún es percibido muy lejano en su práctica evaluativa.

El primer capítulo permite contextualizar estas situaciones vividas en la universidad a partir del planteamiento del problema, la presentación de los objetivos y la justificación del estudio. En el segundo capítulo se presenta el marco referencial y teórico que enmarcan estos cambios generados en los últimos años, pero con aportes brindados desde varias décadas atrás. El tercer capítulo aborda el diseño metodológico que ha orientado el desarrollo de la investigación y que en su aplicación se enriquece con los aportes de los participantes, lo que se evidencia en el capítulo cuarto en el cual se presentan los resultados de la investigación en base a cada uno de los objetivos propuestos. El capítulo quinto corresponde a la discusión de los resultados y el sexto a las conclusiones del estudio. Se presenta finalmente el séptimo capítulo en el que se formulan recomendaciones que considerando los resultados del estudio permitirán alcanzar mejoras en la universidad en un aspecto bastante complejo como es la evaluación de la formación del estudiante y que debe estar orientada por el perfil de egreso, el cual debe ser el inicio y fin de todo proceso evaluativo.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1.1. Planteamiento del problema

Como educadora desempeño mi labor pedagógica desde hace más de dos décadas en la educación superior universitaria, principalmente en la formación inicial de docentes. Laboro en una universidad aún no licenciada y observo que la trascendente tarea de contribuir con la formación integral del ser humano se visibiliza como una mayor responsabilidad para el docente universitario recién en los últimos años, a pesar de haberlo sido siempre. Es esta preocupación por la forma cómo los docentes acompañamos durante su proceso formativo a quienes acceden a los ámbitos universitarios, la que me motivó a elegir este tema de investigación en momentos que, para mí misma, son muy desafiantes por los nuevos enfoques que se proponen y que me han cuestionado sobre el rol que cumplimos los docentes en la formación de los estudiantes durante su permanencia en la educación superior. Tengo muy claro que nuestra tarea como docentes es contribuir a su formación como ciudadanos y profesionales, y ello debe estar esbozado en el perfil de egreso hacia el cual debemos acompañar al estudiante. Mi mayor interés fue comprender

cómo los docentes han asumido el tema de la evaluación y si las prácticas evaluativas están siendo orientadas en forma coherente hacia el perfil de egreso que se aspira formar.

Soy consciente que es muy valioso hacer un recorrido de algunos de los lineamientos de política educativa en los últimos años, así como del marco teórico que sustenta lo planteado en esta investigación y que son el marco en el que la universidad y sus docentes nos hemos encontrado.

La siguiente figura esboza, en forma general, algunas de las razones por las que necesariamente la universidad empezó a cambiar.



*Figura 1.* Algunas razones de los cambios ocurridos en la Universidad.

En la década de los 90, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), presenta como resultado de un estudio sobre la educación, la necesidad de plantear cuatro horizontes curriculares para el siglo XXI, lo que debe evidenciarse en una persona que logre aprender a

aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, lo cual, por lo tanto, debe estar reflejado en el perfil que busca formar toda institución educativa. Esto a su vez es un reto para la evaluación, pues estos aspectos que conducen hacia el perfil deben ser valorados durante todo el proceso educativo (Tobón, 2008).

La discusión sobre estos planteamientos se inició en la educación básica y se trasladó posteriormente al mundo universitario desde el primer Congreso Mundial de Educación Superior (1998) a partir del cual se propone la educación por competencias, la que viene a consolidar progresivamente “la formación por competencias se ha propuesto como un lineamiento de política decisiva para la educación superior” (Tobón, 2008, p.15).

La competencia entendida como la “interrelación entre profesión, requerimientos del puesto de trabajo y cualificación personal” (Alex, 1991, p.24), implica que las universidades realicen una revisión de la formación que brindan y tengan una mirada imperativa hacia el currículo porque, como dice Tobón (2007), esto implica procesos de transformación curricular, dado que el diseño curricular es la herramienta que direcciona al proceso educativo hacia el profesional que se aspira formar. Durante este proceso hay que tomar en cuenta los componentes del currículo que deben irse evaluando de forma integral durante el proceso educativo, para que el estudiante logre el perfil de egreso que es el componente curricular central en un enfoque por competencias, el cual debe responder a “la pertinencia y la integralidad del desempeño humano ante los problemas” (Tobón, 2008, p. 9).

Esto involucra cambios en la forma cómo se ha venido desarrollando el proceso educativo y requiere tomar en cuenta los planteamientos de Bordas y Cabrera (2001), quienes propugnan que la evaluación de los aprendizajes tiene un papel relevante en el proceso educativo, y exige evaluar la formación del perfil durante todo el proceso colocándolo como el centro de la atención-

En el Perú, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE, 2016), presenta un nuevo modelo de acreditación con una centralidad en la formación del estudiante y la verificación del logro del perfil de egreso.

Por otro lado, la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU, 2016), establece ocho condiciones básicas de calidad que deben ser cumplidas por todas las universidades para que se les otorgue el licenciamiento, siendo la primera condición que todos los programas académicos tengan diseños curriculares que deben incluir el perfil de egreso y las mallas curriculares correspondientes.

Por lo tanto es evidente que el proceso educativo del estudiante está enmarcado en dos elementos de gran importancia: el perfil como eje central y la evaluación formadora que asegura el camino al logro del perfil.

Sugey (2017) revisa tres estudios del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES) y concluye que “las competencias docentes condicionan, potencian o limitan el ejercicio de la docencia y por lo tanto el desarrollo del perfil profesional de salida” (p.19).

Moller y Gómez (2014) observan que el docente universitario cuando planifica la evaluación generalmente enfoca su práctica hacia la evaluación de los contenidos de su asignatura y no hacia la formación de la persona como una integralidad. No visualizan y hasta en muchos casos parece que desconocen el perfil de egreso hacia el cual se orienta al estudiante, es decir que:

Moller y Gómez (2014)

...no existen estrategias que aseguren el logro progresivo de las habilidades declaradas en el perfil como un ejercicio consciente e intencionado de incorporación de las competencias a cada asignatura y a sus respectivos instrumentos de evaluación, lo que da como resultado que muchas veces partes importantes de aquellas, quedan sin ser evaluadas. (p.17)

Esto coincide con Martínez (2015), quien señala que en la acción educativa no está presente una verdadera relación entre el perfil de egreso y el plan de estudio.

Esta falta de correspondencia entre el perfil y los demás elementos curriculares, especialmente en las formas de evaluación que utilizan los docentes, llevaría a un no cumplimiento de los objetivos curriculares y si esto ocurre en las facultades de educación, y no se visibiliza la importancia de los perfiles de egreso en las formas de evaluar, lo más probable es que el perfil no logre ser alcanzado, porque los nuevos educadores replicarán estos modelos, puesto que son las experiencias de su formación docente las que se han impregnado en su imaginario tal como señalan Ferreyra (2012), Raygada, (2014) y Reátegui (2012).

En la búsqueda de antecedentes no encontré investigaciones que prioricen esta relación entre evaluación y perfil de egreso como objeto principal de estudio, por ello, consideré importante investigar las concepciones y prácticas de la evaluación de los docentes en las universidades con facultades de educación y conocer si toman en cuenta el perfil de egreso durante la formación de los estudiantes. Se desea conocer cómo establecen durante el proceso de evaluación la coherencia con el perfil de egreso que se aspira lograr y que es el elemento orientador fundamental del currículo, el cual puede ser conocido, pero no necesariamente se es tomado en cuenta durante la práctica pedagógica. De ser así, las concepciones y prácticas evaluativas que se asuman sin conciencia de la importancia del perfil, no serán coherentes con este elemento curricular, que es el eje hacia el cual se dirige la acción educativa y por lo tanto no se estaría evaluando la integralidad de la formación del estudiante.

Para conocer cómo intervienen estos elementos curriculares en el proceso de evaluación, consideré importante escuchar las voces de los docentes de las facultades de educación con respecto a sus concepciones de la evaluación, sus prácticas evaluativas y el perfil de egreso.

Estimé conveniente considerar la actual experiencia evaluativa de los docentes de facultades de educación de universidades licenciadas, que están justamente en estas situaciones de cambio y mejora y tener así un marco de análisis sobre el aspecto evaluativo. Esto permitió comprender sus razonamientos sobre la acción que realizan y aportan para el fortalecimiento de sus prácticas evaluativas.

Para ello se planteó la siguiente pregunta:

Problema General: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas de la evaluación que han asumido los docentes de facultades de educación de universidades licenciadas y cuál es su coherencia con el perfil de egreso?

## **1.2. Objetivo de la Investigación**

### **Objetivos Generales**

Comprender las concepciones y prácticas de evaluación que han asumido los docentes de las facultades de educación de universidades licenciadas y su coherencia con el perfil de egreso.

### **Objetivos específicos.**

1. Develar las concepciones de evaluación que han asumido los docentes de facultades de educación de universidades licenciadas.
2. Develar las percepciones del perfil de egreso de los docentes de facultades de educación de universidades licenciadas.
3. Describir las prácticas evaluativas de las docentes de la facultad de educación de universidades licenciadas.
4. Analizar las concepciones y prácticas de la evaluación en coherencia con el perfil de egreso en docentes de facultades de educación de universidades licenciadas.

## **1.3. Justificación de la investigación**

El rol del docente en su quehacer pedagógico involucra la evaluación del estudiante a lo largo de todo el proceso educativo. Cada docente desarrolla la

evaluación con un conjunto de concepciones y saberes prácticos asumidos en base a sus estudios y experiencias educativas, donde el conocimiento sobre los elementos curriculares es indispensable. A pesar de la importancia de esta relación, no se han encontrado investigaciones previas que prioricen la relación entre evaluación y perfil de egreso como objeto principal de estudio, por lo que esta investigación aporta en este campo poco investigado, justificando su ejecución con este tipo de aporte a nivel teórico.

Los resultados de la investigación a nivel práctico, permiten comprender las concepciones actuales de los profesores de las facultades de educación sobre estos aspectos, con lo que se contribuye para las acciones de capacitación y formación docente en aspectos de evaluación por competencias centrada en la construcción del perfil de egreso de los estudiantes de la carrera de Educación.

Justificación metodológica: esta investigación ha demostrado la potencia y posibilidades del método cualitativo, especialmente de la herramienta gráfica, que ha permitido conocer el imaginario de los docentes sobre el perfil de egreso y de la evaluación, desde su expresión espontánea. Se trata de un método que podrá ser utilizado por otros investigadores ya que proporciona información subjetiva de lo que realmente están pensando las personas, sin que medie un análisis racional.

#### Limitaciones

Al considerar la factibilidad de la ejecución del estudio se pensó que estando las universidades en un contexto de licenciamiento y acreditación, y muchos docentes estarían predispuestos a contribuir en esta investigación y aportar desde su particular experiencia. Sin embargo, la realidad no fue así y encontrar

instituciones y docentes con la predisposición para expresar su sentir y dar a conocer sus vivencias, en estos momentos de cambio, no fue una tarea fácil porque en algunas instituciones no fue posible indagar al no aceptarse la participación de los docentes en el estudio o ponerse condiciones de difícil acceso.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO**

#### **2. Marco referencial**

La UNESCO (1995) propone que la universidad del siglo XXI debe ser una universidad dinámica en la que se evidencie la participación de todos sus integrantes e instancias. Señala, que esto debe determinar cambios en todas las actividades de la institución, es decir en la enseñanza, la investigación, la gestión universitaria y la acción en la comunidad.

En el Perú, estos lineamientos de política educativa que se dan a nivel internacional, se adoptan a nivel nacional y se evidencian de diferentes formas, una de estas es mediante un marco normativo que busca favorecer su implementación y cumplimiento.

La actual Ley Universitaria 30220 (2014), define a la universidad como “una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural.

Adopta el concepto de educación como derecho fundamental y servicio público esencial” (artículo 3). Si interpretamos este artículo, se tiene claramente

definido que uno de los pilares fundamentales de la universidad es la formación de la persona, quien procedente de distintos ámbitos, acude a esta institución para ejercer su derecho fundamental de recibir educación y ser encausada al perfil profesional que hoy se demanda.

Para ello la universidad, como comunidad académica, cuenta con un cuerpo docente que tiene la responsabilidad de formar al estudiante bajo esta trilogía enunciada: humanista, científica y tecnológica, la cual es el marco orientador para toda acción del docente, quien debe tenerlo muy presente para ejercer su rol considerando que esta es la exigencia formativa sobre la cual debe centrar su acción.

Hoy se le exige a la universidad que este proceso formativo lo desarrolle bajo un enfoque de calidad transformadora del estudiante, a través de una educación que impulse la capacidad de empoderar su propia transformación mediante la gestión de su propio conocimiento y el desarrollo de habilidades complejas que le permitan vivir en un proceso continuo de cambio, asumiendo con responsabilidad y autonomía los desafíos que la sociedad le presenta. Estas respuestas deben darse con la suficiente capacidad de poder decidir en base a sus convicciones y sin dejarse influenciar o avasallar por cambios que no respondan a su ética y compromiso social (SUNEDU, 2018).

Por otra parte se debe tener en cuenta al actual modelo de acreditación para educación superior universitaria (SINEACE, 2016), el cual está estructurado en cuatro dimensiones que involucran la acción de la universidad en el eje central que es la formación del profesional universitario. De estas dimensiones, las tres primeras corresponden a la gestión estratégica, formación profesional y soporte

institucional, todas las cuales apuntan a garantizar la cuarta dimensión que es la verificación del perfil de egreso del estudiante.

En síntesis, todos los componentes de la estructura universitaria llevan a la formación del egresado que se aspira forjar para el contexto actual y futuro. La siguiente figura (SINEACE, 2016) permite visualizar la acción que debe desarrollar la universidad para focalizar su atención en el estudiante que es el actor fundamental en la formación universitaria. Tres dimensiones se orientan hacia la dimensión final, en la que se visualiza el resultado del trabajo formativo.

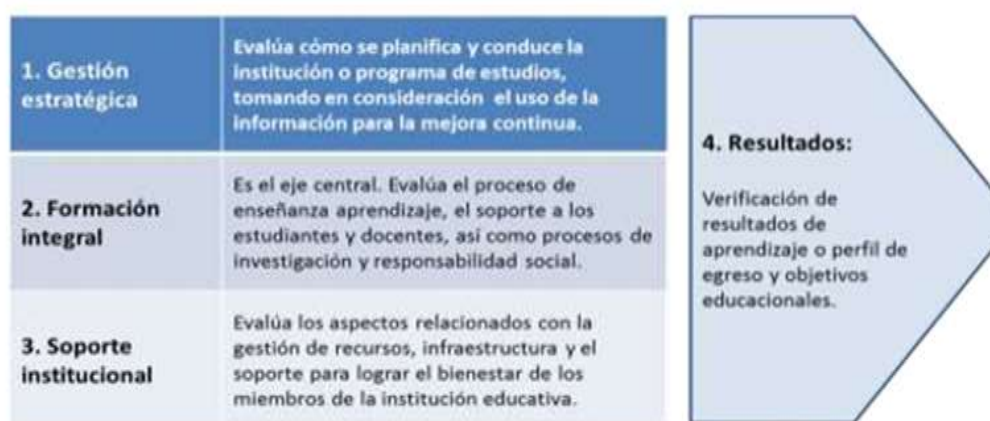


Figura 2. Dimensiones del Modelo de acreditación.

Tomado de SINEACE, 2016.

Aquí se ven graficadas las dimensiones que aportan al proceso formativo para alcanzar el logro del perfil de egreso y los objetivos educacionales.

La actual ley 30220 (2014), en el artículo 40, propone a la universidad formar al profesional con un currículo por competencias; por lo tanto el proceso formativo del estudiante implica la evaluación de las competencias propuestas por la

institución universitaria en los perfiles de egreso de cada programa académico, lo que le permitirá desempeñarse adecuadamente en el futuro, cuando tenga que demostrar sus competencias, a las que Tobón y García (2009) entienden como acciones integrales que permiten resolver problemas integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer con alto compromiso ético. Para lograrlo, debe generarse una nueva mirada sobre la evaluación con una reglamentación distinta a la existente, dirigida a la evaluación permanente de las competencias del estudiante que se van desarrollando ciclo a ciclo hacia el logro del perfil de egreso, hacia el cual se dirige todo el proceso formativo individual y de acreditación institucional.

El docente es el agente que debe verificar el avance del proceso formativo de los estudiantes hacia este perfil. Sin embargo, en la práctica, el docente se ha dedicado principalmente al conocimiento disciplinar del estudiante y no hacia su desarrollo integral, producto de largos años en que la universidad ha estado centrada en verificar los aprendizajes conceptuales de los estudiantes lo que puede deberse a que “el profesorado tiene una práctica dominante centrada en el aprendizaje visto como instrucción” (Ayala, Messing y Labbé, 2010, p.53) y, por lo tanto, se evalúan los conocimientos y no la formación integral. Una clara evidencia de esta atención a los contenidos y no a la formación integral es la falta de vivencia de valores, que se refleja en que el Perú ocupa el antepenúltimo lugar en la formación de valores democráticos en Latinoamérica, según el Informe Bial sobre la Realidad Universitaria presentada por SUNEDU (2017).

La evaluación de los aprendizajes es un proceso con el que se inicia y termina la acción pedagógica en todo proceso formativo, y en un enfoque de formación por competencias, el perfil de egreso es el centro sobre el cual se ha

construido el currículo. En consecuencia, es importante acercarse a conocer cómo conceptualiza y percibe este perfil el docente universitario desde que planifica el proceso evaluativo de los estudiantes, lo cual permite encontrar puntos de referencia a partir de los cuales se pueden establecer propuestas para mejorar el proceso evaluativo en la universidad.

## **2.1. Antecedentes internacionales y nacionales.**

### ***2.1.1. Antecedentes internacionales.***

Tovar (2016) realizó un estudio cualitativo sobre la coherencia entre el modelo pedagógico y la evaluación del aprendizaje en el que participaron estudiantes y docentes en áreas específicas de enfermería en una universidad de Bogotá y los resultados del estudio generaron estrategias y conclusiones para mejorar las prácticas evaluativas a partir del modelo pedagógico constructivista y propiciar la coherencia entre sus componentes.

Palacios, y López-Pastor (2013) realizaron un estudio con el objetivo de analizar las tipologías de profesorado universitario de los centros de formación inicial en Valladolid-España. Se concluye que las tipologías tienen más relación con la formación permanente recibida que con la formación inicial docente.

En el estudio cualitativo realizado por Talero (2014) sobre significados de las prácticas evaluativas de los docentes en Bogotá, utilizó el método biográfico narrativo de educación. Se concluye que con relación a la evaluación, los docentes han construido sus significados a partir de sus experiencias escolares y universitarias.

Sánchez (2011) en su estudio realizado en universidades de España sobre las posibilidades y limitaciones de la evaluación en el espacio europeo de educación superior concluye que el cambio de enfoque evaluativo hacia una evaluación profunda por competencias tiene limitaciones derivadas de la necesidad de mayor esfuerzo en horas de dedicación de los estudiantes, continuación de la centralidad en la búsqueda de reproducción de saberes por parte de los docentes, dificultad de entender las características diversas de los estudiantes, la sobrecarga docente y la necesidad de una selección adecuada de instrumentos de evaluación.

Olmos –Migueláñez y Rodríguez-Conde (2010) en un estudio exploratorio realizado en España sobre el proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles en el espacio europeo de educación superior concluye que los docentes se preocupan por dar respuesta a las exigencias de la reglamentación en materia de evaluación, y le confieren principalmente un significado sumativo evidenciado en su interés por la calificación final para cumplir con el proceso.

Moller y Gómez (2014) en su estudio sobre la coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile, concluyen que los docentes han asumido una relación implícita entre los objetivos de la asignatura y el perfil de egreso, por lo que la enseñanza y evaluación siempre se dirigen hacia este y por lo tanto no se realiza una intencionalidad de manera consciente entre evaluación y perfil.

Todos estos estudios enfocan la complejidad que involucra el nuevo rol del docente en un enfoque que encuentra concepciones diferentes en un momento que exige cambios ante los cuales algunos docentes pueden responder con mayor

prontitud frente a otros que aún requieren comprender e interpretar los nuevos enfoque evaluativos para poder instrumentalizarlos y ponerlos en práctica.

### ***2.1.2. Antecedentes nacionales.***

Ferreya, (2012) en una investigación cualitativa sobre evaluación de los aprendizajes realizada en Lima- Perú, muestra que las creencias y concepciones de los profesores median sus posturas y prácticas, además privilegian los resultados del aprendizaje antes que el proceso o ejecución de una competencia, aproximándose a una evaluación de tendencia tradicional. Estos resultados se relacionan con las conclusiones de los estudios de Raygada (2014) y Reátegui (2012) que demuestran que las creencias y concepciones generadas por las experiencias vividas por los docentes es lo que prevalece en su actuar pedagógico y que se amplían a continuación.

Raygada (2014) en su estudio cualitativo con docentes de educación básica, sobre sus concepciones de evaluación de los aprendizajes indica que el proceso de evaluación es reconocido como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Concluye que las concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes, intervienen en su aplicación y varían de acuerdo a su experiencia profesional y al área de desarrollo en la cual se desempeñan.

Reátegui (2012) en su investigación sobre cultura evaluativa en educación en una universidad privada de Lima, reporta que existe una prevalencia de la evaluación sumativa y en consecuencia se hace evidente la poca contribución de la cultura evaluativa a mejorar el proceso de aprendizaje.

Estos tres estudios nacionales evidencian una cultura en la que la concepción educativa de largos años hace prevalecer una cultura evaluativa en la que los resultados y la calificación sigue siendo lo más importante, por encima del proceso de evaluación formativa, lo cual indica que queda un largo camino por recorrer para internalizar y aplicar los nuevos enfoques de evaluación.

## **2.2. Bases teóricas.**

### ***2.2.1. Enfoque de formación por competencias.***

La formación basada en competencias es entendida desde muchas perspectivas de acuerdo a cómo se entiende el concepto de competencias. Este es un término controvertido porque se señala que proviene del mundo laboral y esto ha generado en el ámbito educativo puntos de vista en contraposición porque se argumenta que el propósito fundamental de la educación es la formación integral del ser humano y no que la persona deba responder principalmente a las demandas del mercado.

Ante esta argumentación es importante realzar el aporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005), que indica que más que entender a la competencia como conocimientos, habilidades y valores, esta implica la capacidad de poder responder ante las demandas de diferentes situaciones complejas que se presentan en cualquier contexto y para lo cual la persona utiliza y moviliza todos sus recursos psicosociales. Cada ser humano, se va a desenvolver a lo largo de su vida en distintos contextos y, por lo tanto, el ámbito laboral es uno de estos, pero no es el único para nadie, de esta manera, una formación basada en

competencias no tiene por qué perder el propósito fundamental de formación de la persona en su integralidad como ciudadano y profesional (Gómez, 2013).

Para lograr el desarrollo de las capacidades que favorezcan su óptima actuación social y profesional, esta formación por competencias exige que durante la carrera profesional se acerque al estudiante a contextos cercanos en los que ejercerá su desempeño profesional para lo cual se deben usar metodologías apropiadas (Yániz, 2008) y prácticas evaluativas idóneas.

#### ***2.2.1.1. Formación por competencias en el enfoque socioformativo y de desarrollo humano.***

En la presente investigación se ha optado por el enfoque socioformativo propuesto por Tobón (2002). Este favorece en la persona, la construcción de un pensamiento complejo y un proyecto ético de vida lo que, unido a los aportes de Rogers (1980), para quien la educación es el proceso a través del cual el ser humano se convierte en persona, permitirán tener un enfoque que tiene como punto de partida y de llegada el desarrollo humano, el cual se irá consolidando en base al potencial de cada persona, lo cual se reafirma al comprender que “la idea central es la del ser humano como un ser libre dignificado que plasma su propia vida en cooperación y reciprocidad con otros, y no siendo modelado en forma pasiva o manejado por todo el mundo a la manera de un animal de rebaño” (Nussbaum, 2002 cit. por Gómez, 2013 p.28). Para ello, la autora propone que la educación debe desarrollar tres capacidades fundamentales que son el pensamiento crítico, la ciudadanía global y la comprensión imaginativa. “Se trata de una

concepción que promueve en los estudiantes la adquisición de destrezas y habilidades, tanto socio-cognitivas como actitudinales, para contrarrestar las desigualdades y afirmar las virtudes democráticas” (Nussbaum, 2005, cit. por Gómez 2013 p. 28).

Considerando sus planteamientos en torno a la formación de la persona, la universidad debe desarrollar el tratamiento curricular correspondiente que le permita formar al estudiante bajo las ideas centrales en que fundamenta su enfoque de competencias y que lo llevará a la práctica a través de un plan de estudios orientado hacia el logro del perfil profesional que como Universidad haya construido.

### ***2.2.2. Enfoque curricular y formación por competencias.***

Castillo (2003) indica que un enfoque curricular es la “forma como se estructura, visualiza, organiza y se ejecuta el proceso educativo” (citado por Jimenez, 2008, p. 64). El enfoque curricular está sostenido por un conjunto de sustentos teóricos que avalan la forma cómo se estructuran sus componentes. Este debe estar referido en un documento oficial que plasma el ideal de persona que se aspira formar (Palladino, 1998 citado por Jimenez, 2008) y que se denomina currículo en el que “se concretan y toman cuerpo una serie de principios pedagógicos, psicopedagógicos e ideológicos, que tomados en su conjunto muestran la orientación general del sistema educativo o de una institución específica” (Coll, 1991 p. 21). Uno de los componentes más importantes de esta estructura por ser el eje orientador es el perfil, que según Zabalza (2003), tiene una

gran importancia ya que será el punto de referencia para organizar todo el plan de estudio.

Por lo tanto, si el enfoque curricular asumido por la universidad peruana es el enfoque por competencias, el plan de estudios estará orientado al logro de las competencias determinadas en el perfil.

Esto implica que en el diseño de planes y en su acción pedagógica, el docente tenga como referencia al perfil profesional, lo cual tiene importantes repercusiones como lo señala Yaniz (2008) “El principal criterio para diseñar los planes, según este nuevo enfoque, es el conjunto de competencias que se pretende adquirir, el cual da orientaciones para decidir la metodología de aprendizaje más adecuada y para seleccionar los contenidos necesarios.” (p.35).

#### ***2.2.2.1. El enfoque socioformativo en el currículo por competencias.***

De acuerdo al enfoque socioformativo propuesto por Tobón (2017), el currículo se elabora de manera colaborativa y bajo el enfoque investigativo.

El perfil de egreso se construye considerando la problemática del mundo circundante en el cual se desempeñará el profesional, considerando las posibles exigencias ante las que deberá responder el egresado haciendo uso de un pensamiento complejo que le permita responder acertadamente ante cualquier situación que se origine como parte del avance científico y tecnológico en los siguientes diez años.

El mapa curricular debe ser flexible y orientado a la diversidad de estudiantes que acceden a la educación superior y el plan de estudios debe construirse con una mirada multidisciplinaria y transdisciplinaria.

El microcurrículo, debe desarrollarse mediante estrategias que permitan cambios metodológicos en las sesiones de aprendizaje de tal forma que se incorporen estrategias innovadoras como proyectos formativos, estudios de caso, sociodramas, etc., todos enfocados a la resolución de problemas mediante la aplicación de saberes, con fundamentaciones y argumentaciones teóricas que respalden y puedan dar sustento a cada una de sus acciones.

La evaluación debe estar orientada a la valoración de las evidencias que el estudiante va presentando a lo largo de su formación y que permiten ir recogiendo sus avances mediante ensayos, informes escritos, productos, servicios y haciendo uso de instrumentos como rúbricas, listas de estimaciones, listas de cotejo, etc.

En este diseño del perfil de egreso, se tienen en cuenta evaluaciones en algunos momentos específicos, pueden ser el inicio de carrera para hacer cursos propedéuticos si es necesario, en algunos ciclos específicos de la carrera para su evaluación con relación a los avances logrados o para fortalecer la tutoría durante el proceso formativo y también otro momento importante es el resultado de fin de carrera. Asimismo posteriormente a su egreso, el diseño del perfil permite incorporar al egresado en el rediseño curricular, en proyectos, investigaciones, etc.

Este diseño curricular fortalece el trabajo en equipo de los actores de la comunidad educativa y favorece la formación continua de todos sus integrantes.

#### *2.2.2.2. El Perfil de Egreso, componente integrador del desarrollo humano en la formación profesional.*

El perfil debe asumir en su composición una caracterización de aspectos que incorporen el propósito fundamental de la educación. Rogers (1987) propone una educación centrada en la persona en contraposición a la unidireccionalidad de la educación centrada en los contenidos. Por lo tanto, este perfil requiere integrar a la persona en su totalidad y exige una formación en contraposición a la que solamente exigía repetición de contenidos por otro tipo de formación en que se involucra a la persona como ser humano y futuro profesional.

Es importante también considerar en esta caracterización del perfil, el pensamiento de Nussbaum (2005), quien considera que la educación debe coadyuvar al desarrollo humano. Esto debe tenerse en cuenta en la formación de un perfil que considere las capacidades básicas, las cuales son innatas a las personas, las capacidades internas, que son características de cada uno y las capacidades combinadas, es decir las capacidades internas que se desarrollan de acuerdo a las condiciones externas que se presenten por lo que la valoración y formación del estudiante durante el proceso educativo debe ser integral y en base a un perfil de competencias

que él mismo busque alcanzar y que le permitan el ejercicio de su ciudadanía y futura contribución como profesional a la sociedad.

El enfoque socioformativo propone la construcción de competencias en base a competencias genéricas y específicas de acuerdo a las determinaciones curriculares tomadas por la institución.

La Universidad adoptará los enfoques y los aspectos que priorice con relación a la formación del profesional que aspire formar y que determinará en el perfil de egreso que propone a la sociedad.

### ***2.2.3. Evaluación como eje central de los procesos de enseñanza y aprendizaje.***

Los enfoques pedagógicos que señalan la centralidad de los aprendizajes en el estudiante requieren cambios en la forma de evaluar de los docentes, lo cual implica, como señala Blumen (2017), que en el proceso evaluativo se incorporen procesos que exijan un pensamiento de alto nivel y una práctica autoreflexiva del estudiante sobre su aprendizaje autónomo y también colaborativo.

Situar al estudiante en estas formas evaluativas, representa apostar por la formación de un estudiante que al egresar pueda ejercer sus competencias en un mundo complejo y con una visión prospectiva de un aprendizaje para toda la vida. Bordas y Cabrera (2001) propugnan que la evaluación de los aprendizajes tiene un papel relevante en el proceso educativo, proporcionándole un papel central. En el mismo sentido, Morgan y Castellanos (2013) señalan que la evaluación ayudará a dar dirección a los procesos de enseñanza y aprendizaje, seguimiento a los avances

o deficiencias en el proceso, así como verificar si los estudiantes adquirieron las competencias relacionadas con la asignatura o módulos, las cuales a su vez deben responder al diseño curricular y al perfil de egreso.

Es importante considerar que la evaluación bajo el enfoque socioformativo comprende el diagnóstico, la retroalimentación y el apoyo permanente durante todo el proceso para que los estudiantes respondan ante las situaciones problemáticas mediante productos y respuestas acordes a las exigencias que se les proponen, por lo tanto, el docente debe hacer uso de instrumentos específicos que le permitan valorar los logros y detectar las dificultades con el fin de apoyar a los estudiantes hacia el logro de los resultados esperados.

#### ***2.2.4. Prácticas evaluativas del docente.***

En este escenario se requiere que el docente universitario desarrolle nuevas prácticas en el proceso de evaluación, lo que exige al docente competencias evaluativas que le permitan desarrollar buenas prácticas de evaluación en un sistema universitario en el que las normas legales en muchas instituciones no acompañan al marco teórico emergente (subsisten los exámenes parciales, sustitutorios, alta carga docente, racionalización no pertinente, etc.). Sin embargo, el momento también brinda la gran oportunidad al docente de generar cambios e innovaciones en el acompañamiento y valoración del proceso formativo, pero para ello es necesario conocer a qué se refieren estas competencias, que cada vez se hacen más complejas (Prats, 2016). A continuación nos centramos en algunas

específicas y que son consideradas como preponderantes en las prácticas evaluativas.

#### ***2.2.4.1. La planificación de la evaluación. Práctica evaluativa prioritaria.***

El Marco para la Buena Enseñanza (2016) de Chile señala que uno de los aspectos fundamentales en el proceso educativo en la actualidad se inicia en el proceso de planificación que luego será el orientador de todo el proceso de enseñanza. Se considera como primer dominio a la preparación de la enseñanza y en su descripción esta se refiere a la planificación de la evaluación, confirmando así que evaluación y enseñanza son dos caras de la misma moneda (Montes, 2014), por cuanto el cambio de la mirada de la evaluación implica metodologías de enseñanza diferentes que se trazan en beneficio del aprendizaje y la evaluación, estableciéndose una complicidad conjunta en la que ambas mutuamente se enriquecen y las mismas estrategias de enseñanza son a su vez estrategias de evaluación. En este proceso, las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Si bien este marco está orientado a la educación básica, sus descriptores son más explícitos que los establecidos por los parámetros de organismos internacionales para la educación superior que los presentan de forma genérica, y por ello se les considera un marco teórico importante para este estudio.

En el primer dominio sobre la preparación de la enseñanza, se enuncia con claridad la relación que debe existir entre los componentes de la evaluación con los objetivos de enseñanza, lo que en la educación superior implica centrar la evaluación en coherencia con el perfil de egreso, es decir, el docente debe tener clara la mirada hacia el hombre que se desea formar, no con un interés desde fuera, sino desde lo que la misma persona aspira a ser, es decir, un ser humano integral en el que está presente su realidad personal unida a todos los intereses que desde su autenticidad y autonomía lo lleven a lograr sus más altos ideales como persona y profesional y para lo cual se debe planificar desde el inicio todo el proceso evaluativo de los aprendizajes que se irán logrando a lo largo del proceso.

#### ***2.2.4.2. La retroalimentación. Práctica evaluativa aseguradora de la formación.***

En este proceso es importante insertar los aportes de Anijovich y Gonzáles (2011) quienes consideran que una importante práctica evaluativa que debe incorporar el docente es la retroalimentación, dado que sus aportes permiten que docentes y estudiantes compartan y reflexionen sobre las expectativas de logro y cómo van alcanzando sus aprendizajes. Esto les permite conocer por qué y para qué les serán útiles estos saberes, es decir, los estudiantes deben saber hacia dónde van, por lo que deben conocer el perfil de egreso que deben alcanzar y que les permitirá evidenciar los desempeños que su carrera requiere. Los aportes del docente y sus pares

sobre la forma cómo lo ven durante sus avances y logros de aprendizajes, se convierten en un motor que lo impulsa a que alcance el perfil de egreso deseado.

#### ***2.2.4.3. La Evaluación formadora. Nuevos retos en las prácticas evaluativas.***

El docente es el actor que tiene el gran poder y posibilidad de ser parte del camino de ese estudiante que se va construyendo cada día durante su formación profesional hasta alcanzar el logro de ese perfil anhelado por su institución y por él mismo.

Para ello, el docente debe asumir prácticas evaluativas que en todas sus acciones se encaminen al logro de este perfil que tanto él como el estudiante deben conocer.

En este sentido, las competencias evaluativas de los docentes deberían asumir el reto de propiciar el paso de una evaluación formativa a una evaluación formadora. Cabrera y Bordas describen algunas características de ambas que permiten reflexionar sobre estas:

Evaluación formativa	Evaluación formadora
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención docente.</li> <li>• Iniciativa del docente.</li> <li>• Surge del proceso de enseñanza.</li> <li>• Proviene de fuera.</li> <li>• Repercute en el cambio positivo "desde fuera".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parte del propio discente (docente orienta).</li> <li>• Iniciativa del discente.</li> <li>• Surge de la reflexión del discente.</li> <li>• Proviene de dentro.</li> <li>• Repercute en el cambio positivo "desde dentro".</li> </ul>

*Figura 3.* Características de la evaluación formativa y de la evaluación formadora. Tomado de Cabrera y Bordas, 2001.

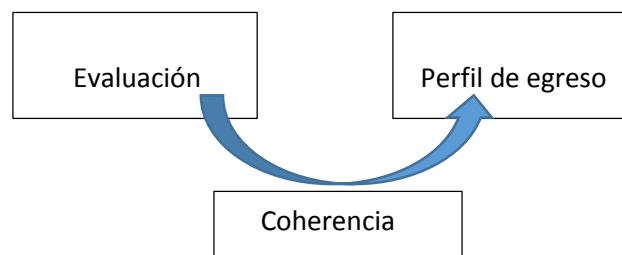
Este paso es un gran reto porque aún existe el protagonismo del docente y este es mayor aún en el tema de evaluación. Esta predominancia enmarca aún más, la necesidad de fortalecer el concepto del perfil y el importante papel que le corresponde en la formación del estudiante. Esto debería obligar a la institución a que el perfil sea conocido por el estudiante desde antes que empiece su formación profesional, con el fin de que él mismo se sienta identificado con este y por lo tanto motivado a lograrlo, lo que le permitirá propiciar una verdadera coherencia en todo el trabajo del docente, porque tanto él como el estudiante trabajarían conjuntamente por un mismo fin compartido por ambos.

### ***2.2.5. Evaluación formadora y coherencia con el perfil de egreso.***

El enfoque de una evaluación formadora que centre en el desarrollo humano y profesional su meta fundamental, orienta al logro del perfil de egreso del estudiante, pero con la salvedad que este no es el límite y que la persona continuará desarrollando como persona a lo largo de su vida porque cuando aprende algo, busca algo nuevo por aprender. (Rogers, 1980).

Durante su permanencia en la universidad, el estudiante debe contar con una comunidad educativa en la que el docente es un actor mediador tanto en el acompañamiento al estudiante como en la retroalimentación durante el proceso educativo para orientarlo hacia el logro del perfil, por lo que su acción evaluativa es fundamental. Sin embargo no debe descuidarse que es el propio estudiante el que de manera autónoma debe clarificar hacia dónde va y acercarse a sus propósitos.

Por ello es importante que el docente asuma la evaluación de la integralidad de la formación del estudiante durante todo el proceso y lo fortalezca en la construcción de las competencias que el perfil propone. No es posible que solamente se centre en lo que corresponde a la asignatura o módulo que desarrolla. En síntesis, esto implica que exista una coherencia entre la evaluación y el perfil de egreso.



*Figura 4.* Evaluación coherente con la integralidad de la persona.

Esto debe llevar al docente a reflexionar sobre las concepciones y prácticas de la evaluación asumidas y darse cuenta si realmente estas le posibilitan centrar su acción evaluativa en coherencia con el desarrollo humano y profesional de los estudiantes en una responsabilidad compartida con ellos y que los debe encaminar hacia alcanzar el perfil de egreso o superarlo.

### 2.2.6. La hermenéutica.

Para comprender cómo el docente va estructurando estos cambios en su acción pedagógica es importante valorar los aportes de la hermenéutica, la cual proviene del vocablo griego *hermeneia* que significa el acto de la interpretación. Cárcamo (2005) coincidiendo con otros autores considera que Schleiermacher (1768-1834) puede ser considerado el padre de la hermenéutica moderna dado que él la entendía como el arte del entendimiento, a partir del diálogo. Además este autor, según el planteamiento de Coreth (1972) indica que se debe entender a la hermenéutica como un entendimiento desde la totalidad, lo que implica la intelección y la interpretación. La intelección es la comprensión de un sentido, y para dar sentido es importante considerar la focalización precisa de lo que se desea interpretar y para ello el intercambio de experiencias permite ampliar el horizonte del mundo y en eso basa el análisis hermenéutico que propone y que sistematiza en el siguiente esquema:

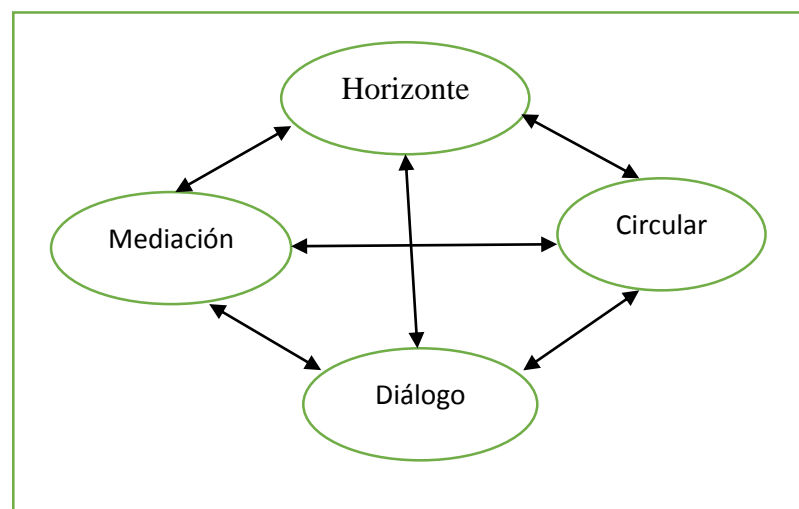


Figura 5. Estructuras de la Intelección. Tomado de Cárcamo, 2005.

- La primera estructura “Horizonte” hace referencia al carácter holístico, relacionado con la noción de totalidad existente de lo que se expresa y comparte.
- La segunda estructura “Circular” hace referencia a las experiencias del sujeto cognoscente y a los sentidos que aparecen en la conexión con las experiencias de quien las interpreta.
- La tercera estructura “Diálogo” se refiere a la disponibilidad de la persona para dar a conocer sus pensamientos, los cuales son compartidos por ambos sujetos y de los cuales surgen una primera interpretación en forma conjunta y presencial, pero que luego se distancia en un segundo momento a través de la lectura del que interpreta en otro momento, generándose así interpretaciones y reinterpretaciones continuas.
- La cuarta estructura “Mediación”, hace referencia a los elementos propios del contexto, que intervienen, en los que el tiempo y el espacio son muy importantes por su influencia en lo que es el ser humano.

Por ello, compartiendo la mirada de este autor se sostiene que el análisis hermenéutico permite profundizar el entendimiento y la comprensión aportando así a la esencia del estudio y la materia prima para nuevas investigaciones.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3. Método**

##### **3.1. Tipo y nivel de investigación.**

La presente investigación estuvo enmarcada en los fundamentos de la investigación cualitativa. Ha sido de nivel básico y de tipo descriptivo e interpretativo. Se ha centrado en la exploración e indagación de concepciones y prácticas que se han construido progresivamente en los docentes, con el fin de analizarlas y comprenderlas.

##### **3.2. Diseño de la investigación.**

Se utilizó el enfoque hermenéutico porque se considera que para dar una mejor respuesta a los objetivos respecto al entendimiento y comprensión de la información obtenida, se requiere de los aportes que nos da la hermenéutica.

### **3.3. Definición de los actores del estudio.**

En este estudio la selección del número de docentes, no buscó una representación estadística sino se centró en una representatividad profesional de un grupo de docentes que laboran en un determinado contexto académico, considerando que “el contexto es esencial en la investigación cualitativa, el objeto de estudio se integra y relaciona con el medio en el que tiene lugar” (Bradley, Fidel, y Mellon en Jimenez y Silva. s/f p.75).

Para la selección de este contexto se establecieron algunos criterios como la ubicación de la universidad, tipo de autorización de la misma y el programa académico. Para este estudio y en base a los criterios indicados, se determinó realizarlo en cuatro universidades de Lima, licenciadas, con programas académicos de educación.

La elección de los profesores se realizó en base a los siguientes criterios:

- Experiencia profesional en la facultad de Educación: seis años de servicio o más.
- Tipo de asignatura a su cargo: se consideró un docente de cursos generales, y preferentemente dos docentes de cursos específicos de la carrera de Educación.
- Contexto laboral: Universidades licenciadas de Lima con facultades de Educación.

Forma de elección: Se elaboró una carta para los decanos de las universidades. En dos casos, los docentes fueron invitados por su institución para brindar insumos en base a su experiencia profesional. En otros casos la institución indicó que se converse con los docentes y se les haga la invitación personalmente

para que, voluntariamente, aceptaran participar. En todos los casos se respetaron los criterios de tipificación señalados previamente y que se resumen en los siguientes cuadros:

Tabla 1

*Criterios de selección de docentes*

Años de experiencia	Tipo de asignatura que desarrolla
6 años o más	Cursos Generales
6 años o más	Cursos Específicos de la carrera o de especialidad

Tabla 2

*Resumen de la muestra*

Docentes seleccionados	No. de	Universidades
11	4	

En el estudio se consideraron los resultados de las entrevistas de tres docentes de estudios generales y ocho docentes de cursos específicos de la carrera. Para respetar la confidencialidad de los participantes se les codificó de la siguiente forma:

A cada Universidad se le ha codificado dándole la letra U y un número consecutivo: U1, U2, U3, U4.

De la misma forma, para denominar a cada docente, se ha considerado la letra D y se les ha dado un número consecutivo. D1, D2 ..... D11.

La unificación del código institucional con el de cada docente origina un código final que permite individualizar a los participantes respetando su confidencialidad.

Tabla 3

*Codificación de participantes*

Universidad	Docente	Código final
U1	D1	U1D1
U1	D2	U1D2
U1	D3	U1D3
U2	D4	U2D4
U2	D5	U2D5
U2	D6	U2D6
U3	D7	U3D7
U3	D8	U3D8
U3	D9	U3D9
U4	D10	U4D10
U4	D11	U4D11

### **3.4. Categorías de análisis.**

En la tabla 4 se presentan los ejes temáticos del estudio y las categorías de análisis consideradas para cada uno de estos temas.

En la tabla 5 se presentan las categorías y subcategorías determinadas de acuerdo a los objetivos de la investigación y en base a las cuales se elaboraron los instrumentos aplicados.

Tabla 4

*Ejes temáticos y categorías*

Ejes temáticos	Categorías
Evaluación	Concepciones de evaluación
Perfil de egreso	Percepciones del perfil de egreso
Prácticas de evaluación	Prácticas evaluativas
Evaluación y perfil de egreso	<p>Concepciones de evaluación en coherencia con perfil de egreso.</p> <p>Prácticas evaluativas en coherencia con perfil de egreso.</p> <p>Concepciones y prácticas en coherencia con el perfil de egreso.</p>

Tabla 5

*Categorías y Subcategorías*

Categorías	Subcategorías
Concepciones de evaluación	Marco conceptual de la evaluación Uso de los resultados de la evaluación Enfoque institucional
Percepción del perfil de egreso	Percepción del perfil de egreso en el marco formativo.
Prácticas evaluativas	Proceso de evaluación de acuerdo a lo graficado. Proceso de evaluación acorde al uso de: Estrategias de evaluación. Instrumentos de evaluación.
Concepciones de evaluación en coherencia con el perfil de egreso	Vinculación de la evaluación y el perfil de egreso durante el proceso formativo.
Prácticas evaluativas en coherencia con el perfil de egreso	Prácticas evaluativas en coherencia con perfil de egreso expresadas en la representación gráfica y sus explicaciones sobre su experiencia evaluativa.
Concepciones y prácticas de evaluación en coherencia con el perfil de egreso	Coherencia entre concepciones, prácticas y perfil de egreso.

### 3.5. Técnicas e instrumentos.

Se usó la técnica de la entrevista.

- Elaboración de instrumentos de recojo de información.

Se elaboró la matriz de investigación a partir de la cual se delimitaron los componentes que debería tener cada uno de los instrumentos de acuerdo a la información que se buscó explorar.

- La guía de entrevista contiene preguntas orientadoras para explorar concepciones y prácticas sobre la evaluación, el perfil de egreso y la coherencia entre dichos aspectos.
- La entrevista inició con una representación gráfica del proceso de evaluación, que el docente debía hacer sobre un papel en blanco:

Los instrumentos fueron elaborados específicamente para el estudio y fueron revisados por educadores de trayectoria, quienes expresaron sus opiniones orales fundamentalmente en lo concerniente a claridad y precisión de las preguntas en el caso de la entrevista. No se realizó un juicio de expertos en la medida que se asumió que en el caso de la entrevista, la guía elaborada era precisamente una orientación para conducirla, pero que durante el desarrollo de la misma podían surgir otras interrogantes o necesidad de precisiones de acuerdo a las respuestas que se fueran recibiendo.

Procedimientos:

Para su aplicación, se consideraron cuatro universidades licenciadas con facultad de Educación en Lima. Al inicio se solicitó la autorización a varias

instituciones. Se elaboró una carta con el fin de obtener autorización para realizar las entrevistas. Algunas no respondieron.

- Entrevista a los docentes.

En dos universidades fue la facultad quien designó a los docentes. En una de estas las entrevistas se realizaron en los ambientes en que cada docente realiza su trabajo. El horario y fecha se coordinó con cada una de ellas. En otra universidad, finalmente, se propuso que se converse directamente con los docentes que mostraran disponibilidad para la entrevista porque las docentes designadas manifestaron estar ocupadas. Las entrevistas se hicieron en diferentes ambientes de la universidad.

En las otras dos universidades directamente se solicitó a los docentes su participación en forma voluntaria y se coordinaron horarios y fechas en el local de la universidad. Solamente en un caso se hizo fuera de la universidad.

Es importante indicar que todas las docentes entrevistadas fueron mujeres, no porque así se haya previsto, sino porque así fue determinado por la institución. En otros casos fueron las docentes quienes respondieron con total disponibilidad al ser invitadas para participar.

Para la aplicación de la entrevista, en primer lugar, luego del saludo respectivo y explicación sobre las acciones a desarrollar, cada docente leyó la hoja de consentimiento informado y firmó su autorización.

En segundo lugar se le entregó la hoja para su representación gráfica. En la hoja estaban las respectivas indicaciones a seguir.

Se le entregó un lápiz y un borrador y se le dijo que disponía del tiempo que estimase conveniente. Posteriormente, se le solicitó explicar el gráfico.

Al dar inicio a la entrevista se le informó que se iba a proceder a realizar la grabación la cual continuaría hasta la última pregunta orientadora y si en algún momento consideraba pertinente suspender la grabación lo podía solicitar.

### **3.6. Consideraciones éticas.**

Es importante señalar que para el desarrollo del estudio se tuvo en cuenta las consideraciones éticas que permitieron su ejecución con total conocimiento de todo lo que conlleva la participación en este.

**Autonomía:** El participante tomó la decisión libremente de participar en el estudio, como también de retirarse libremente, si así lo estimaba conveniente en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin perjuicio alguno. Para poder ejercer su autonomía se consideró el consentimiento informado.

**Consentimiento informado:** Los participantes conocieron el propósito del estudio, los procedimientos que se siguieron durante el mismo y el rol que les tocaba desempeñar como actores fundamentales en la información de suma importancia que aportaron a través de técnicas e instrumentos que se les dio a conocer en el

momento de invitarlas a participar en el estudio, el cual aprobaron mediante su firma en el consentimiento informado en el que se les indicó que su participación no conllevaba ningún tipo de riesgo porque la información será resguardada por la investigadora y se mantendrá la debida confidencialidad en el tratamiento de los resultados por lo que no existía riesgo al participar de este trabajo de investigación y si se presentara alguno se minimizará de la mejor forma posible.

**Confidencialidad:** La información de los participantes es confidencial y cifrada con códigos y no con nombres. Si los resultados del estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio ni de sus instituciones. Sus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio sin su consentimiento.

**Beneficios:** Por su colaboración con el estudio y como señal de agradecimiento se le hizo entrega de un texto sobre evaluación. Se le informó también que no deberá pagar nada por participar en el estudio y que tampoco recibirá un incentivo económico por su colaboración, pero sí recibirá retroalimentación sobre los resultados de la investigación que se le harán conocer al finalizar el estudio lo que le brindará la satisfacción de haber contribuido con un tema bastante álgido en el campo educativo y el contenido del texto recibido le permitirá profundizar sobre esta temática tan importante en la educación.

### **3.7. El plan de análisis.**

Considerando que este plan consiste en “el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (Spradley, en

Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 005 p. 135), este análisis consideró las categorías del estudio, además de las que surgieron del proceso, y se realizó de la siguiente forma:

- Organización de la información recopilada.
  - a. Codificación: La información recopilada se organizó por docente y se elaboró una codificación que permitiera personalizar a los participantes a través de un seudónimo y proteger su identidad.
  - b. Transcripción: Se transcribió la entrevista de cada participante. Al terminar esta transcripción se estableció la necesidad de desplegar la información para su análisis.
  - c. Matrices de doble entrada: Se elaboraron matrices de doble entrada y se separó la información por cada pregunta y se hizo una agrupación de todas las respuestas en un solo consolidado general para analizar posteriormente las posibles relaciones entre la información obtenida en diferentes preguntas de la entrevista.
  - d. Fichas temáticas: Posteriormente se estructuraron fichas en las que se independizaron las respuestas a nivel de cada categoría y subcategoría.
  - e. Fichas de prácticas evaluativas: Las respuestas directamente relacionadas con su práctica a partir del dibujo representado se transcribieron en una ficha que resumía la información con relación a su representación gráfica y sus explicaciones e interpretación de estos aportes.
- El análisis de datos siguió la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1996) que consiste en:

- a. Reducción de datos: En este proceso se hizo la síntesis de la información obtenida, considerando los aportes individuales de los participantes, pero haciendo énfasis en aquello que se consideró más relevante con relación al tema del estudio y a la pregunta formulada.

Es importante indicar que algunas respuestas no se acercaban directamente a la pregunta y que enfatizaban en algunos aspectos reiterativos con relación a otras respuestas dadas con anterioridad. En este caso, estas respuestas fueron agrupadas en las categorías más cercanas a sus respuestas o fueron omitidas porque ya se habían considerado.

- b. Disposición y transformación de datos: Los datos se agruparon en base a las categorías pre determinadas y con las respuestas similares se fueron construyendo figuras que consolidaban respuestas que tenían elementos en común y que permitían sistematizar concepciones y prácticas semejantes en determinadas docentes, en base a la unión de las respuestas de tres o cuatro docentes que identificaban situaciones similares o pensamientos e ideas que comparativamente eran similares.
- c. Obtención de resultados y verificación de conclusiones: Para la elaboración del informe final se redactó un resumen de los principales hallazgos en base a las acciones descritas previamente y que apoyaron las recomendaciones y conclusiones.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

El objetivo general de este estudio fue comprender las concepciones y prácticas de evaluación, asumidas por los docentes de las facultades de Educación de universidades licenciadas y su coherencia con el perfil de egreso. Para poder responder a este objetivo se presentan a continuación los resultados de cada uno de los cuatro objetivos específicos que se han planteado en el estudio.

#### **4.1. Concepciones sobre la evaluación**

El primer objetivo se refiere a las concepciones sobre la evaluación.

##### **4.1.1. Marco conceptual sobre la evaluación.**

###### *a. Evaluación instrumental.*

Las entrevistadas consideran a la evaluación como parte importante del proceso de enseñanza aprendizaje, un proceso continuo y un instrumento que permite verificar los aprendizajes del alumno así como la propia labor docente, y que requiere diseñar estrategias que les permiten comprobar los avances de aprendizaje de los estudiantes desde los más mínimos.

*“Es precisamente un instrumento donde verifico lo que los estudiantes han aprendido y que también me sirve para un replanteamiento de mi propia*

*labor docente y sobre todo para ver en qué unidad debo mejorar”.*  
(U4D11).

*“Es un diseño de estrategias para comprobar los avances en el aprendizaje, eso no quiere decir que solamente esperemos el mejor nivel de aprendizaje de los estudiantes sino sea en menor o mayor medida nos interesa que el estudiante haya aprendido algo que haya modificado su comportamiento, ¿no? (U3D7)*

***b. Evaluación por competencias.***

Coinciden en que se ha realizado un giro a la evaluación por competencias. La competencia la describen de diversas formas, como el conocer, el saber y el hacer; consideran además el tema actitudinal, en síntesis es el conjunto de conocimientos, habilidades, el saber hacer, convivir, lo que involucra todas las dimensiones.

También entienden a la competencia como una macro capacidad que integra varias capacidades que permiten el hacer. Ya no se trata de evaluar la repetición de contenidos de memoria, sino los logros que se van obteniendo en base a la adquisición de habilidades específicas que cada vez se hacen más complejas.

*Hemos hecho un giro a las evaluaciones en competencias... yo no veo cómo es en sí el logro de un contenido si me lo sé de memoria o no, yo veo el proceso de cómo ha ido adquiriendo estas competencias a través de las habilidades específicas, entonces para mí por eso, es un proceso continuo*

*de verificación de la información que tiene el estudiante y cómo ha logrado estas habilidades. (U1D2)*

*Las competencias deben ser como la macrocapacidad que integra varias capacidades que me permite hacer. (U2D8)*

*El enfoque de la competencia es el conocer, el saber y el hacer; el poder usar el tema actitudinal, el tema del conocimiento en relación a lo que buscan en un curso específico, determinar y evaluar. Hay ciertos niveles inclusive conforme va avanzando los ciclos los niveles de las competencias son mucho más altas, llegamos a un nivel mayor donde el estudiante por ejemplo va a poder resolver conflictos, dificultades, problemas en relación a la carrera. (U2D4)*

### ***c. Evaluación formativa.***

Dan apreciaciones sobre evaluación formativa, comunican sus sustentos teóricos, sus opiniones con relación al rol del docente y promueven la retroalimentación como un proceso que favorece el progreso del estudiante.

*Yo voy a confrontar la teoría ..., la teoría que realiza Anijovich en el marco de la evaluación formativa porque primero el que tiene que cambiar es el maestro, nosotros desde nuestro rol, porque muchas veces nosotros calificábamos pero la evaluación no es calificar, la evaluación es formar en el proceso y nosotros estamos trabajando con futuros profesionales y que ellos vean la evaluación desde que tú planificas...pero al ir presentando se*

*ha ido ajustando porque he escuchado a las estudiantes porque es importante escucharlas. (U2D6)*

*La evaluación ahora es progresiva, es formativa, es retrospectiva para volver avanzar y es continua porque nunca hay un fin, constantemente los estamos evaluando para iniciar un nuevo procedimiento de enseñanza aprendizaje.(U3D7).*

*Nos interesa que el estudiante haya aprendido algo, que haya modificado su comportamiento, ¿no? A partir de ahí se hace una retroalimentación para que ese estudiante siga progresando. (U3D7).*

***d. Evaluación formativa orientada al enfoque por competencias.***

Caracterizan a la evaluación como formativa en el marco de una evaluación por competencias porque requiere de la acción, del hacer y de un desempeño eficaz que involucre actitudes positivas por parte de los estudiantes. Consideran que a partir de esta se podría llegar a una evaluación auténtica.

*A ver, las competencias vienen a ser esas formas de hacer, ¿no? de lograr ejecutar algún tipo de acción con mucha eficacia... Entonces desde esa perspectiva es formativa, incluso si vamos avanzando un poquito más sería la evaluación autentica, yo estoy evaluando lo que realmente estoy trabajando con los chicos para que pueda lograrlo, para desempeñarse y pueda alcanzarlo al final. (U2D8)*

*Desde hace un tiempo atrás estamos con el enfoque por competencias, la evaluación te tiene que ayudar a mejorar a la persona y si no somos conscientes de esto entonces no vamos a ayudar al estudiante. Necesitamos preocuparnos por cada uno y tratar no solamente de que aprendan la asignatura sino que desarrollen. Cada uno requiere que se le evalúe y la retroalimentación es muy necesaria. (U4D10)*

Consideran otras formas de evaluación como la autoevaluación, la heteroevaluación y la evaluación colaborativa y señalan que son parte importante del proceso y reiteran que la retroalimentación es necesaria para ayudar a mejorar al estudiante como persona. Esto lo explican indicando que la educación está cambiando mucho y se necesita una evaluación formativa en que la retroalimentación se dé en diferentes momentos.

*La evaluación para mí es una parte importante, digamos del proceso enseñanza-aprendizaje y tiene que ver primero con una autoevaluación, hay una coevaluación y claro que sí, hay una evaluación por parte del docente, digamos objetiva, que ayuda a objetivar si el alumno aprendió o no, pero digamos que ya es la tercera evaluación, ¿no? pero el alumno ya ha tenido la oportunidad de ir autoevaluándose o en el trabajo colaborativo grupal han podido también ellos medir sus aprendizajes. (U1D1).*

*Mi evaluación está centrada en una retroalimentación personalizada y también una retroalimentación de manera virtual en función a la necesidad que yo he estado observando. (U2D6)*

En síntesis, se puede decir que en el marco conceptual de las docentes en las universidades licenciadas se identifican las tres concepciones predominantes descritas previamente, es decir una concepción instrumental, una evaluación por competencias y una evaluación formativa que se han develado en sus respuestas y una cuarta concepción que van construyendo con elementos de las tres primeras y que demuestran una concepción de evaluación dinámica y cambiante en un proceso pedagógico en el que la cultura evaluativa empieza a transformarse progresivamente hacia una evaluación formativa orientada al enfoque por competencias.

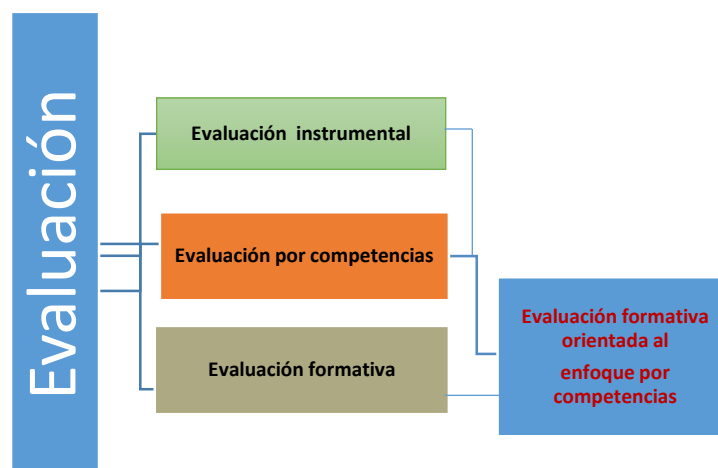


Figura 6. Marco conceptual de Evaluación en docentes.

#### **4.1.2. Uso de los resultados de la evaluación.**

Otro aspecto importante que forma parte de sus concepciones de evaluación es el uso que le dan a los resultados de evaluación y que se relacionan con las

concepciones que se han presentado en la figura anterior y que se han agrupado de la siguiente forma:

*a. Resultados de la evaluación como verificación de logros.*

Los resultados de la evaluación les son útiles porque les permite ver el nivel de logro de los estudiantes y además darse cuenta de cómo se está desarrollando el curso.

*Al revisar los resultados, lo que los chicos han podido mostrar o vencer, entonces veo cuáles pueden ser aquellos aspectos menos logrados.  
(U2D8)*

*Veo que hay habilidades que todavía no se han dado, sería conveniente que las definan sí, para pasar al siguiente proceso, normalmente le hago recalcar, recuerda, ¿no? si es el parcial, que para el final, entonces se estaría aplicando estas habilidades dentro del proceso. (U1D3)*

*Los resultados de la evaluación realmente son útiles... porque yo puedo ver cómo voy avanzando, si los alumnos responden bien ante las rúbricas y me doy cuenta si se está haciendo bien el trabajo. (U4D9)*

*b. Resultados de la evaluación como retroalimentación para estudiantes y docentes.*

Consideran que los resultados permiten brindar retroalimentación a los estudiantes y les permite tomar decisiones que ayuden a los estudiantes. Como

docentes les permite replantearse las estrategias, darse cuenta si los instrumentos que están utilizando son adecuados, porque estos no pueden estar ajenos a las actividades realizadas y además conocer el nivel de satisfacción de estudiantes y también del propio docente.

*Un aspecto muy importante que valoro mucho es la retroalimentación porque es ahí donde realmente vas ayudando al alumno a que él también se dé cuenta de cómo está avanzando y de qué manera puede mejorar. (U4D9).*

*Sirven... no solamente para lograr o verificar el logro, no sólo el logro aprendido sino para verificar si las estrategias que el docente ha empleado son las idóneas, tres para replantearse el instrumento, replantearse la estrategia del docente, cuatro la satisfacción de mis estudiantes, la satisfacción del mismo docente. (U4D11)*

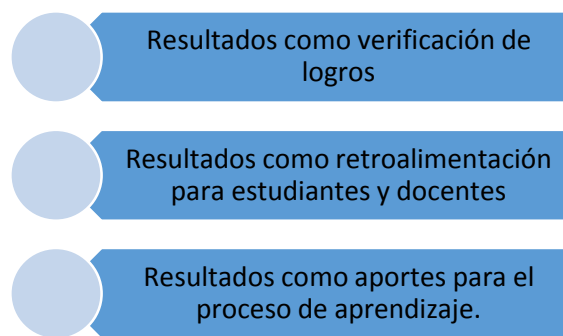
*c. Resultados de la evaluación como aportes para el proceso de aprendizaje.*

La evaluación es útil para que los estudiantes conversen entre ellos y con su docente sobre sus errores y aciertos y eso les permite ir mejorando tomando conciencia de lo que deben hacer.

*Los propios estudiantes entre ellos mismos conversan y se van dando cuenta en qué han errado o cómo podrían haberlo hecho mejor y así se van ayudando a salir mejor. (U4D9)*

*Ellas mismas se dan cuenta qué necesitan mejorar, porque ellas mismas llaman. ¡Uy! me faltó esto, ¿Usted cree? ¿Tú qué crees?, yo nunca les doy la solución. A ver, tú eres inteligente, sorpréndeme, ¿qué crees tú que debes hacer? (U2D6)*

Se puede concluir que en sus concepciones sobre la evaluación se han internalizado tres aportes fundamentales que obtienen de los resultados de la evaluación de los estudiantes y que se presentan en la siguiente figura.



*Figura 7. Uso de los resultados de la evaluación.*

La construcción de estas concepciones en su vida profesional, se ha desarrollado también en el marco del enfoque de evaluación que ha adoptado su universidad. Durante este proceso en que las universidades empezaron a promover cambios en los enfoques pedagógicos han quedado recuerdos de vivencias de sus reuniones, capacitaciones, dudas, que expresan espontáneamente y que enmarcan aspectos conceptuales que se han fijado en sus concepciones personales como se presenta a continuación.

#### ***4.1.3. Enfoque institucional que enmarca su labor evaluativa.***

En las universidades se ha adoptado el enfoque institucional de formación por competencias el cual se consolida con el proceso de licenciamiento, sin embargo la formación bajo este enfoque se inició en algunos casos desde mucho tiempo atrás.

*Trabajar en competencia venimos haciéndolo más de 20 años, ha sido un trabajo arduo y difícil... es difícil a veces que los padres y maestros universitarios entiendan que no sólo vale el contenido como contenido sino que el “status” o la experiencia que uno como universidad tiene que venir a darle a estos jóvenes es el cambio, o sea yo soy competente siempre y cuando manejo una teoría pero la sé aplicar. (U1D2)*

En general se busca integrar la evaluación por competencias bajo un enfoque formativo pero se considera que este es un proceso en construcción.

*Yo pertenezco al grupo de calidad, entonces dentro de eso nos falta sistemas de gestión, ¿no? De gestión de evaluación de los aprendizajes, todavía no se ha realizado estas acciones; entonces, por lo tanto, los profesores de manera individual proponen en sus sílabos su sistema de evaluación, en este caso, yo particularmente, ¿no? Utilizo los instrumentos, pero, ya, es más en los pesos cada uno pone sus pesos. (U3D5)*

Expresan que no es fácil el cambio ni para los docentes ni para los estudiantes, porque se mantiene el interés principal por las notas, cuesta hacer entender al docente que ya no se requiere solamente de un diálogo con el estudiante

o una exposición durante la clase, sino generar a través de preguntas el proceso de aprendizaje.

*... Bueno, hace tiempo que se evalúa por competencias pero yo pienso que no es tanto el cambio de evaluación porque mira si vemos la sumativa también se hace siempre, en todo lugar, hasta en el nivel inicial, primaria, secundaria así me digan que van a tener A, B, C, D; pero ese A tiene un calificativo numeral, entonces siempre va a ser una evaluación por criterio porque si no, no sabemos si el alumno puede pasar a otro nivel o se queda en ese nivel, tiene que ser por números por más que le pongan una letra con criterio de que esa significa tantos números no, me parece que estamos haciendo lo mismo. (U4 010 p. 4)*

*...Pero cuando volteas, no entiendes y te dices, ¿qué pasó? O sea, ¿por qué si esa es nuestra propuesta como universidad? ¿Por qué no la entienden todos los maestros? ¿Por qué sólo vienen con un PPT? y entonces sí que choca, sé que es un caminar, no hay que desmotivarnos. (U1003 p.3.4)*

Indican que aterrizar en el aula el proceso de evaluación por competencias se hace difícil para el docente que ha perdido el equilibrio de su situación de tranquilidad y estar sentado, hacia tener que ser un diseñador de estrategias y ponerse a pensar en estas para enseñar y evaluar. Otras habilidades necesarias son, por ejemplo, la de elaborar instrumentos con otra perspectiva y atender a los grupos colaborativos, y la de observar sus comportamientos para evaluarlos. Esto hace

necesario saber esperar que, poco a poco, los docentes vayan comprendiendo los nuevos enfoques.

*... Porque inclusive nosotros estamos cogiendo lista de cotejo, rúbricas, estamos cogiendo instrumentos que eran pues de los conductistas, todos ellos nos han dejado los instrumentos para evaluar entonces estamos evaluando de la misma manera solamente que ahora hacemos grupos y grupos colaborativos antes era más individual. (U4 010 p. 4)*

*Hay que respetar el proceso de los profesores que todavía deben entenderlo a su manera, a su ritmo. (U3 005 p. 6)*

Frente a estas limitaciones, comunican que existe una preocupación institucional por capacitar al personal docente sobre el enfoque por competencias.

*No podríamos decir que todos lo aplican, pero sí que la institución se esfuerza para que todos estén actualizados y puedan realizar un buen trabajo. (U4D9)*

Señalan diferentes medidas en cada institución. En algunas, una vez que ingresa un docente nuevo, se conversa con él y se le acompaña, en otras se evalúa al docente para darle una formación específica y finalmente en otras se les entregan documentos formativos a los docentes. La idea común en todas es que necesitan lograr cambios en su personal docente.

Se develan que las nuevas concepciones se enfrentan con otras concepciones aún enraizadas en los docentes y que existe un proceso en construcción hacia un nuevo enfoque evaluativo con algunas características que se describen a continuación:

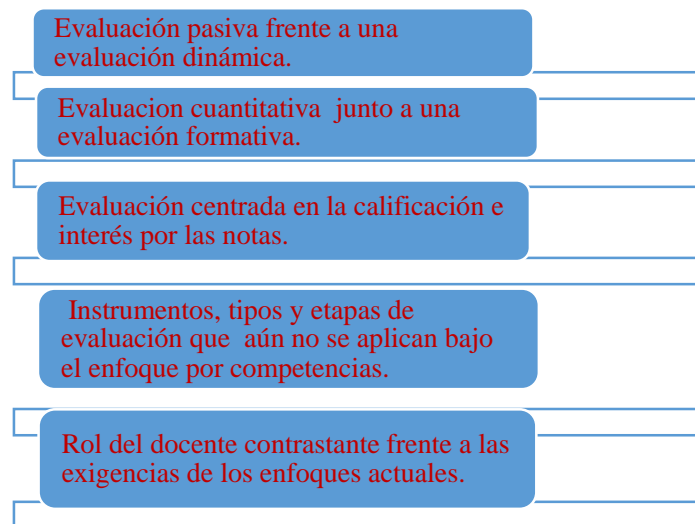


Figura 8. Características de un proceso en construcción de nuevas concepciones evaluativas.

#### 4.2. Percepción del perfil de egreso.

Con respecto a su percepción sobre el perfil de egreso este no aparece graficado en once de las representaciones que esquematizaron las docentes con respecto al proceso de evaluación. Sin embargo, todas responden cuando se les pregunta explícitamente sobre este, lo cual nos indica que sí lo perciben como un componente curricular, pero solamente en lo relacionan con el proceso evaluativo. Sus respuestas se han organizado de la siguiente manera:

**a. Perfil como punto de partida.**

El perfil es considerado como el punto de partida y a la vez el horizonte, porque orienta el proceso de evaluación desde el inicio y en forma permanente, y permite tener claridad sobre los avances hacia el perfil a lo largo de su formación.

También indican que todos deben contribuir a la formación integral tanto en los cursos generales como en los específicos y de especialidad. Para ello es importante tener evidencias sobre los resultados de los aprendizajes y construir instrumentos que les permiten observar los desempeños acordes a sus asignaturas y en relación al perfil.

*Bueno el perfil de egreso, para mí es el punto de partida, ¿no? Para mí es el punto de partida, o sea, hacia dónde voy, qué egresado quiero, ¿no?, entonces, a partir de ese perfil es que voy a construir el plan curricular, ¿no es cierto?, obviamente bajo nuestra axiología, bajo nuestra metodología, en el marco humanista, todo lo que tú quieras, es porque queremos lograr eso, entonces el perfil de alguna manera es el horizonte, pero también es la base, es lo primero que nos fijamos para de ahí pensar en que malla vamos a proponer y que docente vamos a necesitar. (U1D1)*

*El perfil de egreso... es lo que te dirige, ya que hacia este se dirigen las competencias específicas y las competencias genéricas y en base a estas vas a buscar los resultados de aprendizaje que son los que finalmente nos van dar las evidencias y para lo cual construimos las rúbricas que son las que permiten que los estudiantes puedan dar a conocer sus desempeños que es*

*lo que finalmente nosotros vamos a observar. En mi caso yo soy profesora de cursos generales entonces tengo que ver cómo son esos desempeños en mi asignatura. (U4D9)*

***b. Perfil como fin último.***

Otros docentes perciben al perfil como el fin último al cual todas las carreras se dirigen y en consecuencia todos los docentes deberían esforzarse para que se logre.

Consideran además que este perfil es lo mínimo que debería alcanzar un estudiante durante su formación profesional y, por lo tanto, se debe alcanzar antes de que inicien su actividad profesional.

*El orden de toda carrera profesional es el perfil de egreso, todos tenemos que lograrlo. (U1D3)*

*Mínimo o sea, mínimo que debe tener un profesional, en este caso de educación para iniciar su actividad profesional... es lo mínimo que puede esperar. (U2D8)*

***c. Perfil como elemento operacionalizador de la formación del estudiante.***

También perciben al perfil como un elemento operacionalizador que presenta rasgos específicos que son los indicadores que se deben ir desarrollando, porque consideran que la competencias son muy complejas.

*Son los rasgos, pues son los rasgos, el perfil es un conjunto de rasgos, ¿y que viene a ser rasgos? Rasgo es un indicador entonces ¿Cuál es el perfil? Operacionalizar las competencias que están en el modelo, entonces no pueden ser los saberes complejos, lo tiene que demostrar. (U3D7)*

***d. El perfil de egreso orientado a una formación integral.***

Cuando han respondido sobre lo qué es el perfil, algunos docentes han expresado lo que consideran que debe incluir el perfil a partir de lo cual se percibe lo que piensan de este.

- *Perfil que incorpora habilidades de desarrollo personal e interpersonal.*

Indican que debe considerarse en el perfil lo concerniente al desarrollo personal que se toma en cuenta en algunas profesiones y no en todas como realmente debería ser y que debe haber una continuidad sobre la evaluación del perfil.

*El perfil de egreso son las competencias que puede tener el estudiante y que le va servir para insertarse en el mundo laboral acorde a las demandas del mercado. Son competencias donde el estudiante va a demostrar su dominio no solamente en conocimientos sino en habilidades, habilidades blandas. (U4 D11)*

*Queramos o no, nosotros somos seres sociales, debemos interactuar con otros tipos de personas y, muchas veces, no está en los perfiles específicos... como parte de la formación. De la evaluación del perfil, justamente desde*

*el principio, debe haber continuidad, ¿no?, y ser como un elemento importante dentro del perfil de competencias. (U2D4)*

- *Perfil en base al desarrollo de competencias profesionales.*

Por otra parte, indican que el rol de la universidad es generar profesionales con una adecuada formación para la investigación y un alto compromiso de responsabilidad social y que estos componentes deben ser parte de las competencias que deben estar consideradas en el perfil de egreso que se propone.

Todo perfil debe involucrar competencias que respondan a lo demandado por la sociedad y el campo laboral en que se va a desempeñar, pero ante esto también reflexionan y se preguntan si realmente se toma en cuenta el mundo laboral.

*El perfil de egreso está enmarcado que es lo que nosotros queremos de este estudiante, que se inserte en el campo profesional, nuestras demandas, los elementos de las competencias de nosotros está planteado primero nuestro egresado sea un investigador que obtenga responsabilidad social y ética, que se apoye de aprendizajes en diversos conceptos porque no solamente lo estamos preparando para que sea un maestro de escuela no, sino que gestione, que lidere, que transforme la educación, eso es parte de nuestras competencias de la universidad. (U2D6)*

- *Perfil diversificado.*

Por otra parte algunos docentes reflexionan y cuestionan la forma cómo se plantean los perfiles de egreso de los docentes, y se preguntan si realmente estos perfiles propuestos pueden responder a las exigencias que el mundo de hoy

demanda a los docentes. Por otra parte, se preguntan hasta qué punto es pertinente no contar, hasta el momento, con un currículo diversificado acorde a los escenarios en que probablemente trabajará cada docente. Indican que es tiempo que esta mirada de diversidad se haga presente en los planes de estudio y perfiles de egreso con el fin de responder atinadamente a las exigencias de un mundo que ha cambiado vertiginosamente y que nos exige cambios que aún no se insertan ni instalan en el ámbito educativo, por el contrario, pareciera estar destinado a no insertar acciones novedosas y responder así, adecuadamente, ante los jóvenes que depositan en gran parte su confianza en una educación que realmente opte por ellos y les brinde las oportunidades que en base a su talento pueden desarrollar.

*Yo creo que, primero deberían ser mucho más exigentes en lo que viene a ser, si estamos hablando sobre todo en la carrera de educación, un perfil que hoy en día debería estar ya más o menos definidos para los sectores y los lugares de atención en lo que viene a ser nuestro perfil universitario...¿Cuál es el perfil que yo requiero para el docente que tiene que tener lenguas múltiples, nativas? ¿Cuál es este perfil que yo requiero? ¿Qué universidad me va a cubrir este perfil? Para el docente de las regiones andinas, ¿qué tipo de perfil requiero, respecto a su cultura, respecto al folklore, respecto a la historia, respecto a la lengua y cómo yo, a través de ese perfil, con qué universidad lo voy a trabajar? Entonces, estamos tan amplios que nosotros como universidad siempre nos preguntamos, ¿estamos recogiendo el perfil del maestro hoy en día? (U1D2).*

*El perfil de egreso no coincide con el entorno laboral y a veces estamos haciendo mal las cosas porque no salen jóvenes como para insertarlos al mundo laboral con algunos temas que nosotros hacemos.( U4D10)*

Como se aprecia, cuando se les pregunta sobre el perfil todas las participantes han respondido. Esta información está agrupada en cuatro subcategorías que identifican sus percepciones sobre el perfil de egreso y que se sintetizan en la siguiente figura:

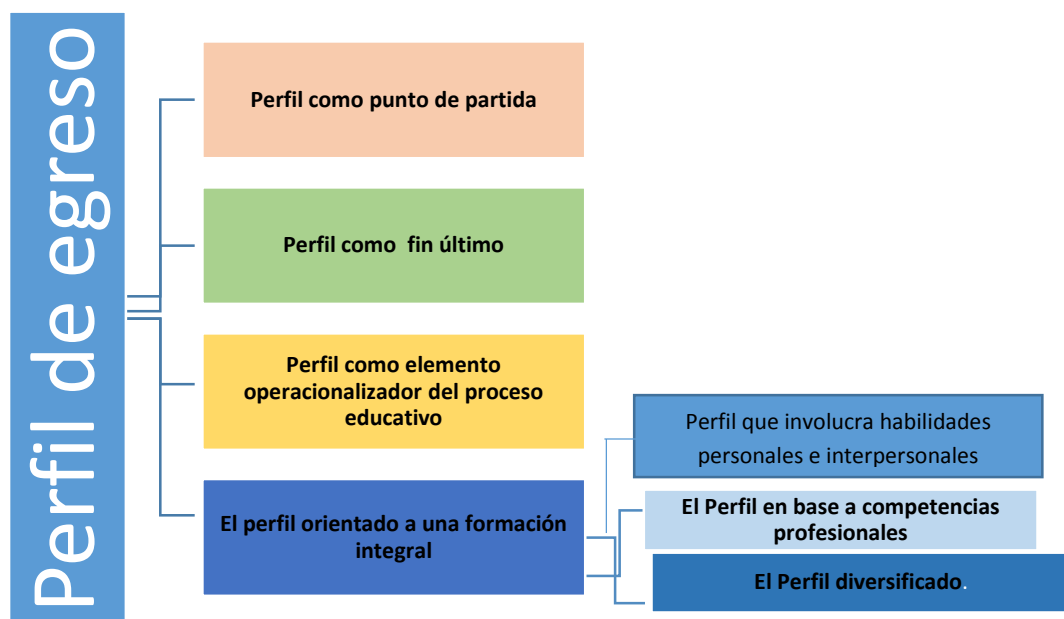


Figura 9. Percepciones del perfil de egreso.

***e. El perfil en el proceso formativo.***

En la figura previa se esquematiza las respuestas que han compartido las docentes sobre su percepción del perfil como componente curricular, pero es

importante también indicar sus percepciones sobre las limitaciones y avances que observan con respecto a la presencia del perfil en el proceso formativo.

Existen respuestas contrastantes porque algunas consideran que todos los docentes conocen el perfil y que saben que hacia ahí deben dirigirse, pero también señalan que no se han considerado estrategias que les permitan afirmar que los docentes sí lo toman en cuenta durante el proceso formativo.

En contraste, otras opiniones indican que este conocimiento del perfil es a futuro, pero que ahora los docentes todavía no visibilizan el perfil y para eso se está trabajando.

Esto ocurre también con los estudiantes porque muchos de ellos ni siquiera han leído el perfil de egreso para darse cuenta si coincide con lo que les va a exigir el mundo laboral.

*Muchos ni siquiera conocen, ni siquiera miran el perfil solamente les interesa su asignatura, lo que tienen que aprender en su asignatura, sus contenidos y no van más allá de eso. Ahora ya no creo que eso ocurra, pero tú sabes que con tantas asignaturas, además los tiempos parciales van de una universidad a otra y a las justas tienen tiempo. (U4D9)*

*Hay algunos docentes que todavía no lo visualizan porque eso es a futuro, precisamente para eso trabajamos en forma conjunta para que ellos vean la importancia de que todo curso contribuye de alguna manera al perfil del estudiante cuando egresa. (U4D11)*

*Ellos (los estudiantes) ni siquiera han leído tampoco el perfil de egreso, recién empezaron a analizar y se dieron cuenta que el perfil de egreso no coincide con el entorno laboral. (U4D10)*

Sin embargo, hay algunos avances que son importantes remarcar, como el de una docente que expresa que trata de formar a los estudiantes en valores para que tenga relación con el perfil y para eso tiene un rubro en su ficha de evaluación.

En algunos casos en el sílabo se considera competencias del perfil. Asimismo, han considerado que durante el proceso formativo, es la práctica profesional el momento en que más se orientan hacia el perfil y que esto va mejorando progresivamente.

*El año pasado, que hice mis fichas, yo tengo un esquema en mi ficha, ¿no? y un rubro en el cual coloco los valores, ¿no? Por ejemplo, acá, más o menos aquí, y por acá, perfil. (U3D5)*

*En la práctica profesional se pide mucho de lo que el perfil de egreso tiene ya establecido y está de alguna manera definido. (U1D3)*

### **4.3. Prácticas evaluativas de las docentes.**

Para obtener la información que permite responder el tercer objetivo relacionado a la descripción de las prácticas evaluativas de las docentes, se les pidió que dibujen el proceso que siguen para evaluar, de modo que se pueda ver gráficamente cómo lo desarrollan.

### 4.3.1. Prácticas y apreciaciones de sus experiencias evaluativas.

A continuación se presentan los dibujos que los docentes hicieron para representar el proceso de evaluación que desarrollan y su explicación sobre este. Cada una de estos gráficos corresponde a un participante. Finalmente se presenta una pequeña síntesis con apreciaciones en base a lo señalado en cada entrevista.

Docente 1

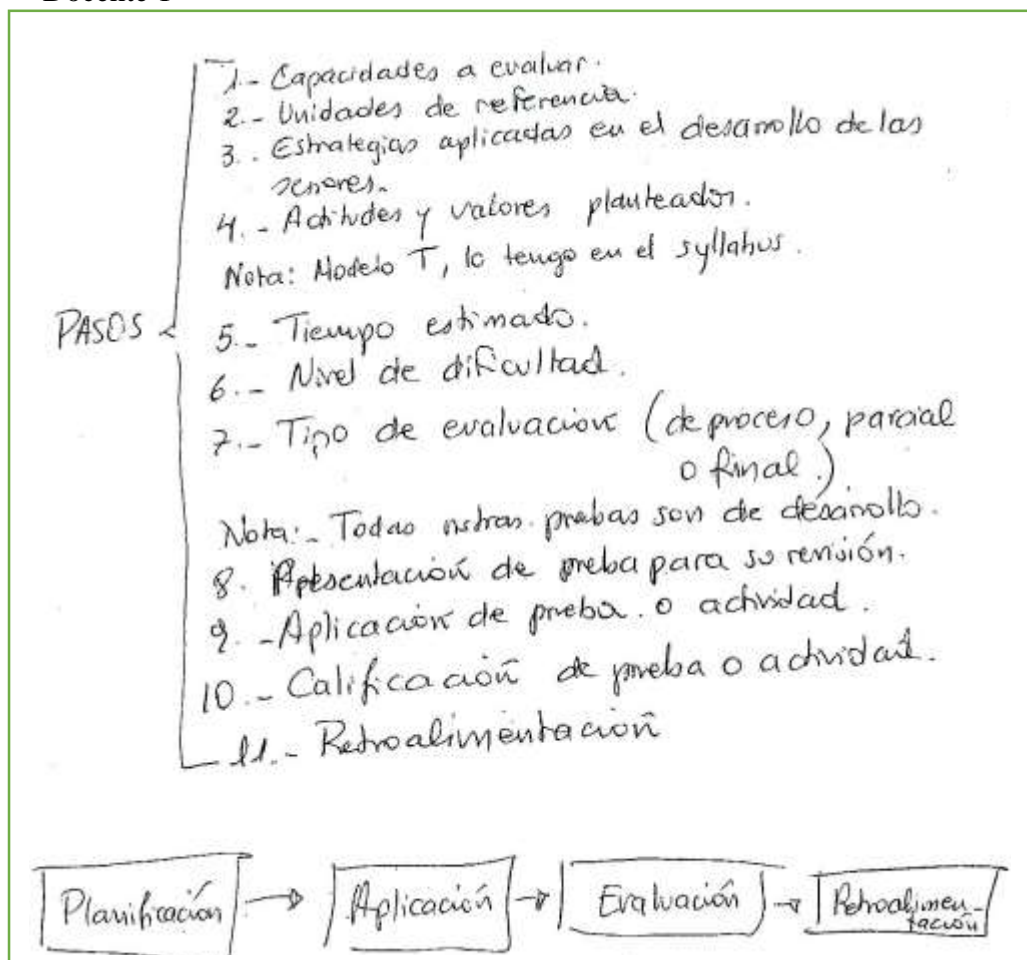


Figura 10. Proceso de la práctica de evaluación. (UID1)

... Sobre todo yo veía insumos... entonces yo para elaborar una evaluación, digamos o para evaluar, yo tengo que saber que capacidades voy a evaluar,

*porque obviamente cada contenido está amarrado a una capacidad, entonces yo lo que tengo primero que realizar, qué capacidad he desarrollado, qué capacidad voy a evaluar, qué unidades de referencia voy a evaluar, porque pueda ser que evalúe todo el curso o solo una unidad, qué estrategias apliqué, porque si yo voy a evaluar es que ya en la unidad he aplicado estrategias y esas son las que yo tengo que evaluar, en la prueba no les voy a pedir análisis y finalmente las actitudes y valores que también la tenemos planteadas en nuestro sílabo y que son parte ¿no?, son parte desde la actividad como la realizó si la realizó, si la hizo a tiempo, si es un alumno organizado, si es un alumno cumplido, si es un holgazán, etc. etc.*

(U1D1)

Esta docente destaca que su evaluación es en base a cuatro aspectos: planificación, aplicación, evaluación y retroalimentación y pone en relieve la necesidad de determinar las capacidades. También tiene claro las actitudes y valores que están planteadas en el sílabo y que le permiten darse cuenta con qué tipo de estudiante se está encontrando. No hace referencia al perfil.

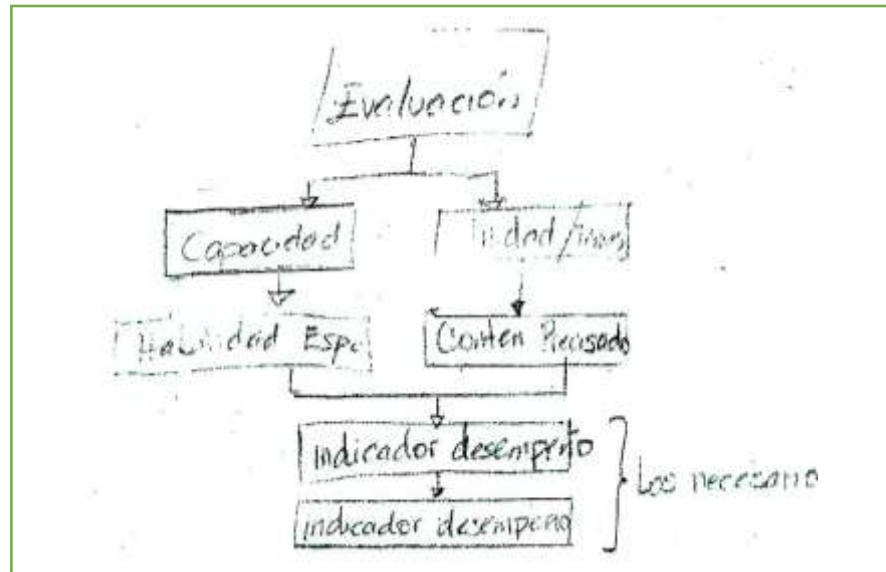


Figura 11. Práctica de Evaluación que considera el sílabo como punto de partida.

(U1D2)

*A mi me hubiera encantado poder partir de lo que vendría a ser mi sílabo, porque como te decía, el proceso de evaluación empezaba por el proceso, pero yo partiría desde mi sílabo; este sílabo obviamente tiene una organización, como te digo, de contenidos, tiene una organización de las habilidades específicas que hacemos y tenemos también las estrategias, entonces, eso yo lo desarrollo en el sílabo al momento del proceso de evaluación.*

*Yo comienzo a ver cuál sí ha sido el desarrollo de mis capacidades y habilidades específicas, cuáles han sido estos temas de mi unidad con los contenidos específicos y para poder lograr mi indicador de desempeño, mi habilidad específica cómo lo he precisado. Con los contenidos precisados necesarios yo puedo ir diciendo cómo voy logrando el desarrollo de mis competencias. (U1D2)*

Expresa que el sílabo es lo primordial en el proceso de evaluación. Parte de este y de cada uno de los elementos que se encuentran ahí, es decir las habilidades específicas, los contenidos específicos y las estrategias. Todo ello debe estar bien precisado para lograr el indicador de desempeño.

La percepción del perfil está ausente en el gráfico y en la explicación.

Docente 3

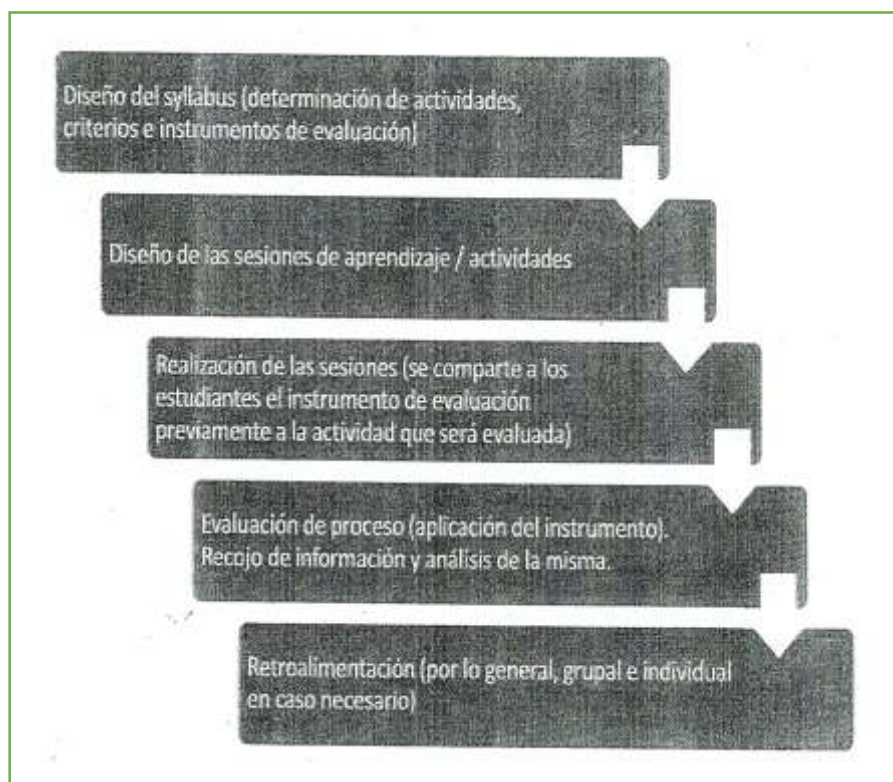


Figura 12. Práctica de Evaluación que considera el sílabo como punto de partida. (U1D3)

*... La última parte del sílabo tiene un cronograma de actividades. Este cronograma de actividades es el desarrollo de solo mencionar cuáles son los temas y cuántas sesiones, de qué fecha a qué fecha, se van a estar involucrando. Y entonces viene el desarrollo de las actividades. Entonces*

*esto es un trabajo como que todo está desde el sílabo y cómo van progresando y cómo logra el proceso, tú evalúas... Por ejemplo, a mí me toca dar exámenes, me toca revisar exámenes, revisar en plataforma, pues yo tengo que visualizar que el maestro haga bien el sílabo, este sílabo que se está desarrollando completamente en todo caso en la plataforma, de modo presencial y a distancia y cuando me presenta las evaluaciones porque no va ser un producto al presentar el examen. Entonces yo abro del sílabo y con eso verificar toda la parte de habilidades y toda la parte de actitudes. (U1D3)*

Explica que el sílabo es muy importante porque contiene las actividades, los temas, las fechas, entonces orienta todo, porque ahí contiene todos los elementos y también lo que se debe evaluar. Este sílabo lo colocan en la plataforma y por eso es importante que sea revisado antes, para que sea evaluado. Es manifiesto su interés para que se evalúen las habilidades y las actitudes. La percepción del perfil está ausente en el gráfico.

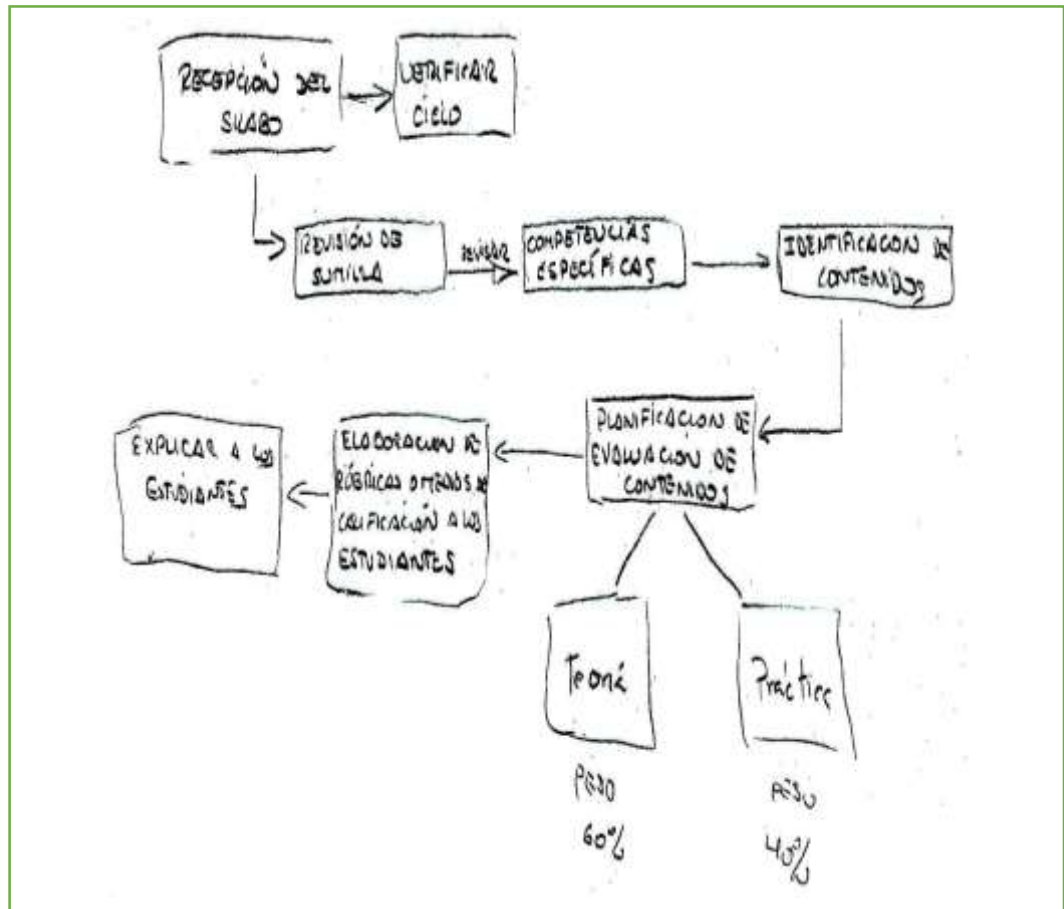


Figura 13. Prácticas centradas en el sílabo como punto de partida. (U2D4)

*La sumilla es un resumen de lo que se espera lograr a lo largo del curso, entonces una vez que nosotros identificamos qué cosa busca, cuál es el objetivo general o central de lo que se espera en el curso, nosotros empezamos a revisar, a buscar cuáles son las competencias que se espera que debe lograr el estudiante como curso, qué es lo que buscamos trabajar, una vez que tenemos ya identificado las competencias específicas, identificamos qué contenidos son los más adecuados para poder desarrollar las competencias durante el ciclo ¿no?, durante el ciclo especialmente en*

*el desarrollo del curso, una vez que ya tenemos identificada la revisión de los contenidos más adecuado para lograr las competencias específicas del curso pasamos a la propiamente a la planificación de la evaluación de los contenidos, ya tenemos el contenidos entonces ahora, yo sé que los estudiantes han logrado estas competencias, han logrado adquirir e incorporar los contenidos y empezamos a planificar la relación, ahora tiene dos partes, desde el punto de vista teórico – la teoría. En la primera clase se les explica a los estudiantes en que va a consistir el curso, cuáles van a ser los tipos de calificación que van a tener, qué es lo que tienen que tener en cuenta, inclusive para fechas, porque eso ya está planificado y se les dice qué tipo de evaluaciones van a tener, si son los exámenes escritos, si son exámenes prácticos, si son calificados, si son tareas de exposición o si son revisión de casos. (U2D4)*

Manifiesta que lo principal es revisar la sumilla del sílabo del curso e identificar las competencias del curso. Luego buscan los contenidos que ayuden a lograr las competencias específicas y todo esto se comunica a los estudiantes para que conozcan las fechas y los tipos de evaluaciones que ya están distribuidas. La percepción del perfil está ausente en el gráfico.

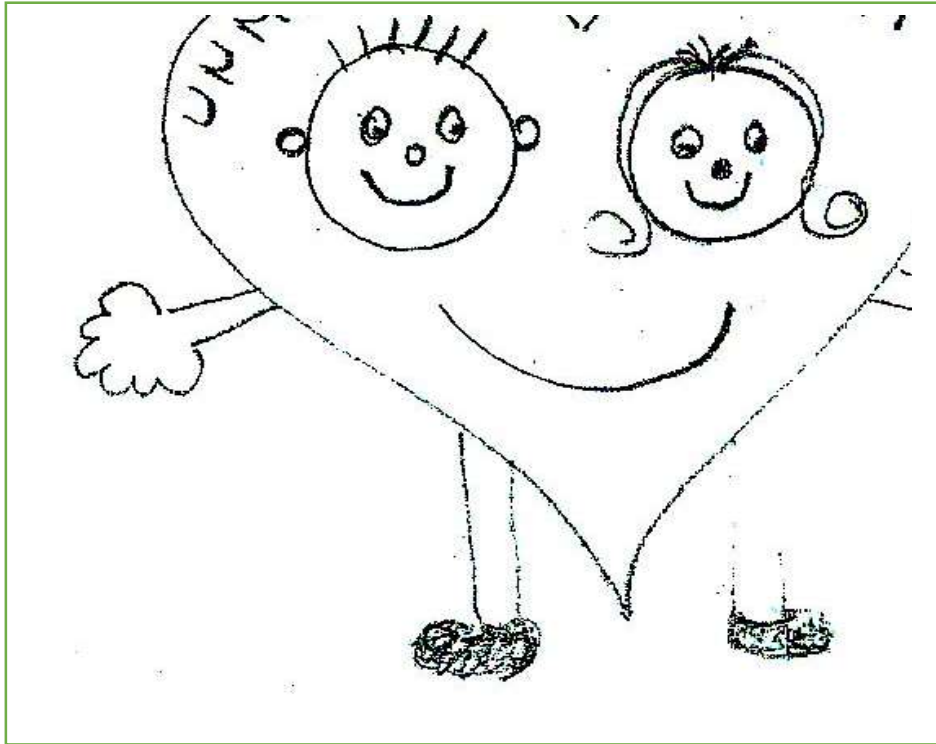


Figura 14. Prácticas evaluativas centradas en la afectividad. (U3D5)

*Lo que yo valoro en el ser humano es la dimensión integral ¿Qué significa esto? Que no solamente es los conocimientos no?, o una prueba donde se estandarizan u homogenizo lo que el alumno va a conocer en el transcurso de los procesos sino más bien la parte afectiva, la parte afectiva, cómo se sienten, que les gustaría, no cierto?, ya entonces todos esos intereses yo los voy plasmado en las fichas, en la sesión.*

*Veo en el proceso... el sentir de los estudiantes, si yo sé por qué hay un desánimo entonces cambio, o sea, trato de acercarme al estudiante para decirles bueno está muy bien y entonces dejarlos a que conversen*

*y de pronto elimino por decirte este, veo lo que pasó en el examen parcial, esto es... si se han amanecido o vienen con sueño... uno va viendo si es que por ahí están muy cansados y tienen que estudiar para sus exámenes, yo voy viendo ¿no?, voy viendo. (U3D5)*

En esta entrevista se manifiesta una preocupación por la dimensión integral del estudiante y su situación en el momento en que se realiza la evaluación. La parte afectiva es muy importante, se afianza la idea de que cada estudiante es diferente y no se les puede ver a todos por igual. Además cada uno viene de un contexto distinto y situaciones especiales que hay que tener en cuenta. Durante el diálogo se percibe que la docente siente que es muy importante para los estudiantes sentirse escuchados porque ellos también se lo señalan así.

La percepción del perfil está ausente en el gráfico. El gráfico de este docente expresa lo que ha explicado que es la relevancia del aspecto afectivo. No agrega nada al proceso de evaluación.

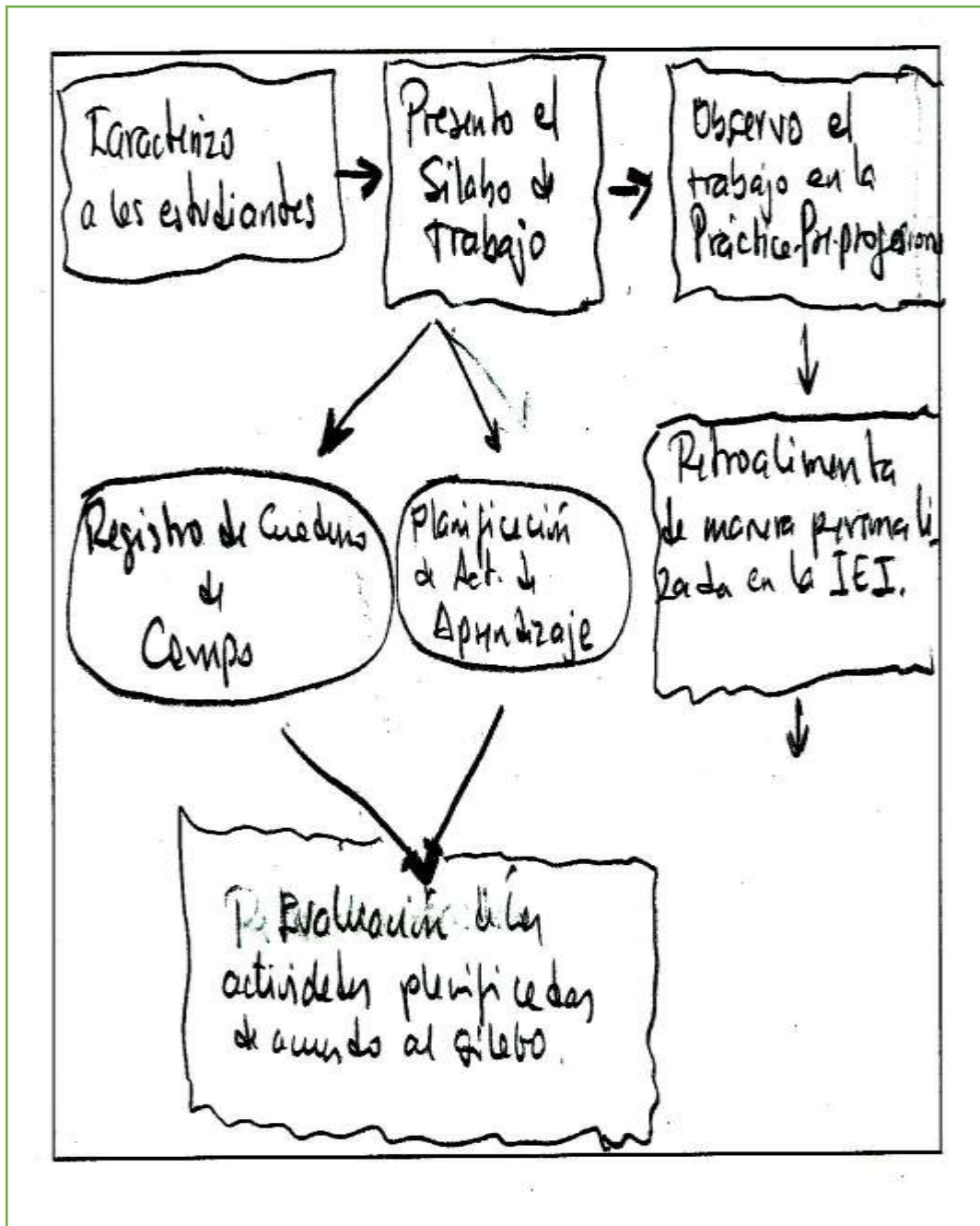


Figura 15. Prácticas que consideran las características de los estudiantes como punto de partida. (U2D6)

*En primer lugar cada estudiante es único, no mido a todas con la misma medida porque la evaluación está en función así estamos hablando de una evaluación por competencia...*

*El primer día presento el silabo con los estudiantes, las explicaciones de cómo van a ser evaluadas, en este caso, converso con los estudiantes, planteo qué se va a trabajar sobre qué va consistir, les explico las actividades que voy a trabajar y nos han enseñado en la universidad que la evaluación debe retroalimentar al estudiante, más no fiscalizar, entonces esta propuesta yo me doy cuenta que nuestros estudiantes saben el instrumento qué es lo tienen, y ellos pueden dar más y lo saben. (U2D6)*

*La evaluación es formar en el proceso y nosotros estamos trabajando con futuros profesionales y que ellos vean la evaluación desde que tú planificas, por eso que te decía que nosotros presentamos el silabo, ya estamos evaluando lo que nosotros hemos planteado y que también me ha pasado desde mi reflexión que cuando uno no se queda sólo con el silabo, al irlo presentando ha ido ajustando porque he escuchado a las estudiantes porque es importante. (U2D6)*

Señala como elementos importantes el silabo y la evaluación como retroalimentación. Es importante partir de las necesidades de los estudiantes para luego reajustar el sílabo, considerando que la evaluación es formativa. Además permite retroalimentar, eso es lo que la Universidad propone y no fiscalizar. La percepción del perfil está ausente en el gráfico.

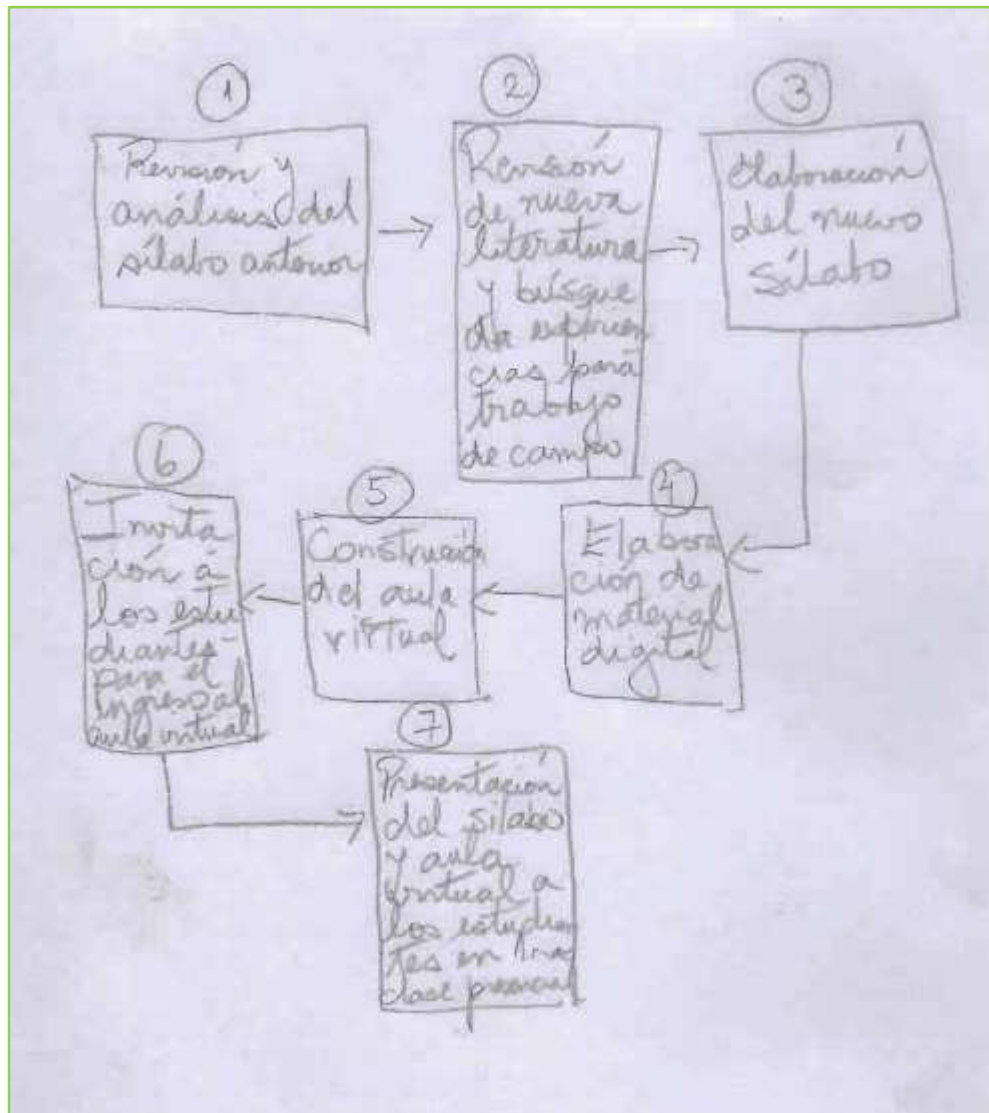


Figura 16. Práctica centrada en una visión instrumental de la evaluación. (U3D7)

*Hay que hacer diseño de procesos de evaluación... la evaluación es un pilar dentro del proceso enseñanza aprendizaje porque no solamente vamos a dedicarnos a enseñar y cómo comprobamos que nuestros estudiantes estén aprendiendo, entonces vamos a comprobarlo en la medida de que*

*apliquemos también algunas estrategias para evaluar, una es conocer a los estudiantes, hay que conocer al grupo con que se va a trabajar, hay que sopesar, la temática de la asignatura que tanto peso tiene en su formación profesional estamos en el nivel de formación universitaria qué tanto peso tiene para poder graduar el nivel de exigencia, la estructura del curso tanto de teoría tanto de práctica, un curso totalmente práctico o hay mucho de concepto más que actitud más de procedimiento partiendo de que estamos bajo una concepción de evaluación ya por competencias... ..*

*hay un esfuerzo por marcar una evaluación por competencias más elaborada, más consensuada, más específica teniendo en cuenta los estudiantes porque esta evaluación es mucho más rigurosa, al profesor le da **mucho trabajo**, porque hay muchos instrumentos que recogen datos y todos hay que evaluarlos, por ejemplo ahora, le pongo un ejemplo rápido, han sido evaluados pero mis estrategias de trabajo han sido con las herramientas digitales entonces que elaboren una, hagan uso de la wiki, del foro, hagan uso de tareas del entorno virtual. Es un aprendizaje extra que me ha dedicado un tiempo y luego de que ellos tenga que familiarizarse que no es la clase práctica, la tradicional que lo van a exponer y luego me hagan un trabajo de resumen no, los ha puesto en una situación de tensión pero que les va servir para hacer uso de estas herramientas. (U3D7)*

Existe un especial esfuerzo por aplicar la evaluación por competencias y eso exige planificar un diseño de evaluación adecuado y que empieza conociendo a los estudiantes. Por otra parte las clases prácticas, el uso de la plataforma virtual, las

herramientas digitales que va incorporando junto con los instrumentos y estrategias son muy valiosos. Espontáneamente señala que esto le exige bastante tiempo extra a los docentes que incrementan su trabajo y dedicación.

Docente 8

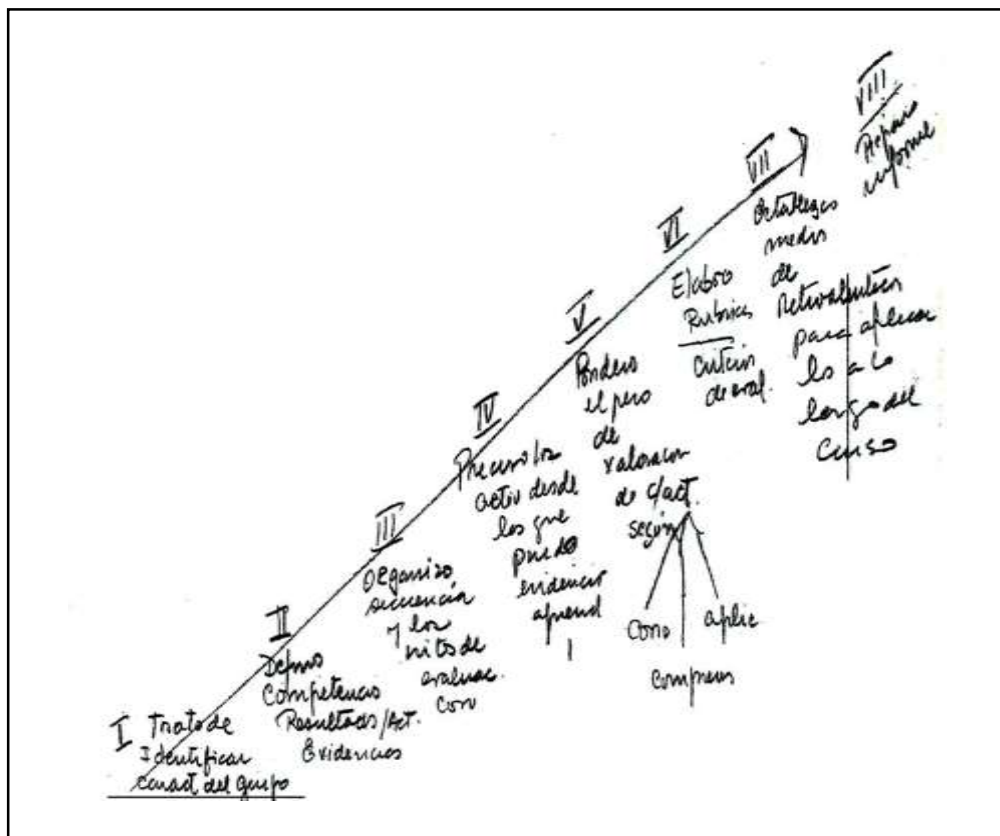


Figura 17. Práctica centrada en las características de los estudiantes (U3D8)

*Lo primero que hago es informarme bien, digamos, de cómo es el grupo, qué características tiene, pero no solamente en el campo de cómo son este a nivel de la atención, por ejemplo, qué cursos, qué es lo que antes han tenido como previos. Hay diagnóstico que puede ser directo o vía, como lo digo, a ellos en una remirada de sus experiencias previas porque también*

*una vez empiezo el curso, igual, les pregunto, y siempre estoy que sabemos sobre no, porque eso me ayuda a mí a saber evaluando, saber el conocimiento como lo puedo relacionar como también estoy constantemente trabajándolo, entonces una vez que yo tengo dar un curso definido que competencias que resultados nosotros tenemos una este, según puede ser el caso acá en la ... ya tenemos para nuestro trabajo ya tenemos un listado, ya tenemos las sumillas y esto me está llevando a tener los contenidos, hay una etapa, pero esos contenidos hacia donde me van a conducir o sea, cuales son las competencias que éstos estudiantes de educación debe desarrollar a partir de esos contenidos no, entonces los tengo como un medio.*

*... La sumilla me ponen cuatro o tres tópicos eso los voy a convertir en unas unidades no, más bien los pasos pueden generar algunos tópicos que se convierten en uno o dos, los tópicos en una, pero finalmente es eso no, qué resultado voy activar, entonces ya son producto de una evidencia, los voy a ver en la evidencia, el informe, el diseño, la conducción de una acción, etc., ahí estaríamos.*

*Ahora estos resultados y estas competencias y estas evidencias se toman por acá estarían dadas por resultados de repente de tipo más evidentemente de conocimientos que de tipo de convención y la aplicación y también porque no, y la valoración de la evaluación de lo que están aprendiendo, para que le sirve, como lo pueden aplicar, etc., como le digo, a lo largo de, y luego acá organizo las secuencias de todas las actividades como los ponen acá los hitos de evaluación y en qué momentos voy hacer cortes. (U3D8)*

En esta entrevista se expresa la gran preocupación por el diagnóstico que hace previo al desarrollo de la asignatura porque hay toda una revisión de los cursos anteriores al que va a desarrollar y la sumilla de su curso, porque le interesa saber cómo es el grupo de estudiantes con el que va a trabajar, los conocimientos que ya traen y además luego los conversa con ellos, para que una vez que ya tenga claro con qué estudiantes cuenta ya puede empezar junto con ellos a replantear los tópicos y las mejores formas para lograr que tengan evidencias claras de desempeño con relación a las competencias que se desean alcanzar en base a las actividades organizadas y que le permiten acompañarlos para darse cuenta de los momentos propicios para la evaluación. La percepción del perfil está ausente en el gráfico.

Docente 9

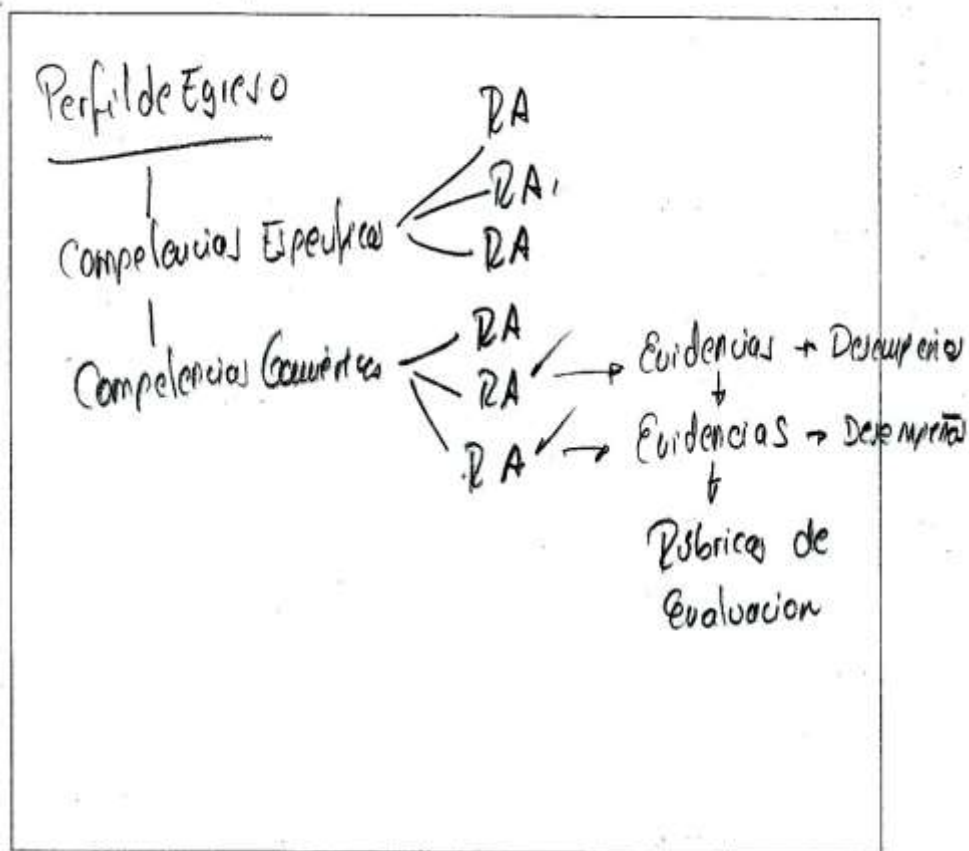


Figura 18. Práctica centrada en el perfil de egreso como punto de partida. (U4D9)

*He colocado el perfil de egreso porque eso es lo que te dirige, ya que hacia este se dirigen las competencias específicas y las competencias genéricas y en base a estas vas a buscar los resultados de aprendizaje que son los que finalmente nos van dar las evidencias y para lo cual construimos las rúbricas que son las que permiten que los estudiantes puedan dar a conocer sus desempeños que es lo que finalmente nosotros vamos a observar. (U4 009)*

*Mira yo me esfuerzo mucho por hacer mis rúbricas, aplicar mis estrategias, pero creo que todo esto se podría mejorar, se debería trabajar en grupos y a cada grupo poder decirle lo que se observa, cómo podrían ir mejorando y si ves dificultades también poder enviarlos a que tengan una tutoría porque tú no lo puedes hacer todo y cada estudiante tiene una realidad, realmente con cada estudiante deberíamos conversar, decirle lo que observamos, la forma cómo puede mejorar sus aprendizajes, ayudarlo en aquello que está fallando, yo enseño matemática y de verdad me gustaría poder hacer esto que te digo, creo que eso me falta, la evaluación debe ser más personalizada, individualizada, cada uno es diferente y eso es lo que yo quisiera hacer. (U4 009)*

En la entrevista el primer aspecto que considera es el perfil de egreso como el elemento que dirige todo el proceso de evaluación hacia las competencias y por lo tanto es el que toma en cuenta siempre para poder decidir las evidencias de aprendizaje que le permiten darse cuenta del desempeño que va logrando el estudiante. Es un gran esfuerzo hacer las rúbricas y aplicar las estrategias que se

deben usar. A cada estudiante debería poder dársele una orientación personalizada para ayudarlo a mejorar sus aprendizajes. Esto requeriría de una tutoría porque cada docente no lo puede hacer todo y cada estudiante es diferente.

Docente 10

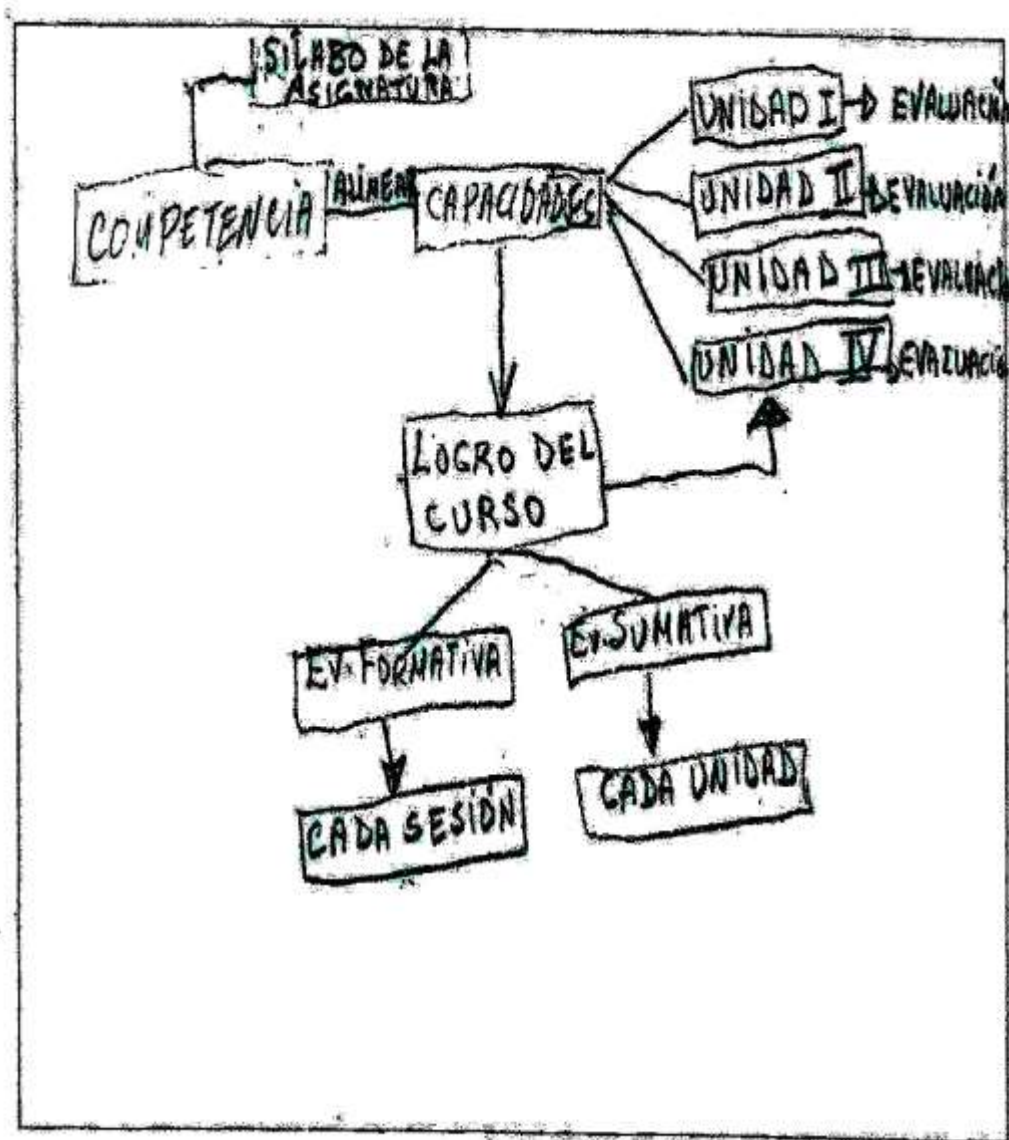


Figura 19. Práctica que considera el sílabo como punto de partida. (U4D10)

*Primero leo el sílabo de la asignatura, la sumilla, sus competencias para alinearlas con las capacidades, estas capacidades van a tener también que alinearse por unidades de aprendizaje, en este caso tenemos la unidad 1, 2, 3 y 4, en cada **unidad** hay una evaluación sumativa también las capacidades enfocan el logro del curso, tienen que estar alienadas porque hay una evaluación formativa dada por cada sesión y la evaluación sumativa en cada unidad.*

*La evaluación formativa da un promedio de una nota que es para él, lo que nosotros lo llamamos el fol, el fol es un registro en donde cada alumno tiene su unidad de aprendizaje y tiene su sesión. En esa sesión hay casos o datos del problema para que, para que ellos partan de la realidad de un hecho y puedan solucionar ese problema. En este caso pues, en la evaluación formativa en cada sesión tenemos una pequeña ficha o un pequeño producto que ellos van a darnos para tener esa nota del día y con esa evaluación del día cada 4 sesiones tienen una nota que se va promediar justamente con la evaluación sumativa que es el examen parcial 1, el examen parcial 2 y el examen final; ya, entonces también las sumativas la dan entonces los exámenes parciales y finales para saber cómo es que está llevando el curso, la formativa nos indica si él está avanzando o si no avanza y de qué manera podemos nosotros ayudarlos para poder avanzar bien (U4D10).*

En la entrevista indica como punto de partida el sílabo y su alineamiento con todos los elementos que lo componen, las competencias, las capacidades y cada una de las unidades de aprendizaje con los tipos de evaluación que utiliza tanto en

cada sesión como en cada unidad, es decir la formativa y la sumativa. Da énfasis a la evaluación formativa porque le permite ver si avanza o no y poder ayudar al estudiante para que avance más, se nota que este docente conoce bien el manejo curricular pero la percepción del perfil está ausente en el gráfico.

Docente 11

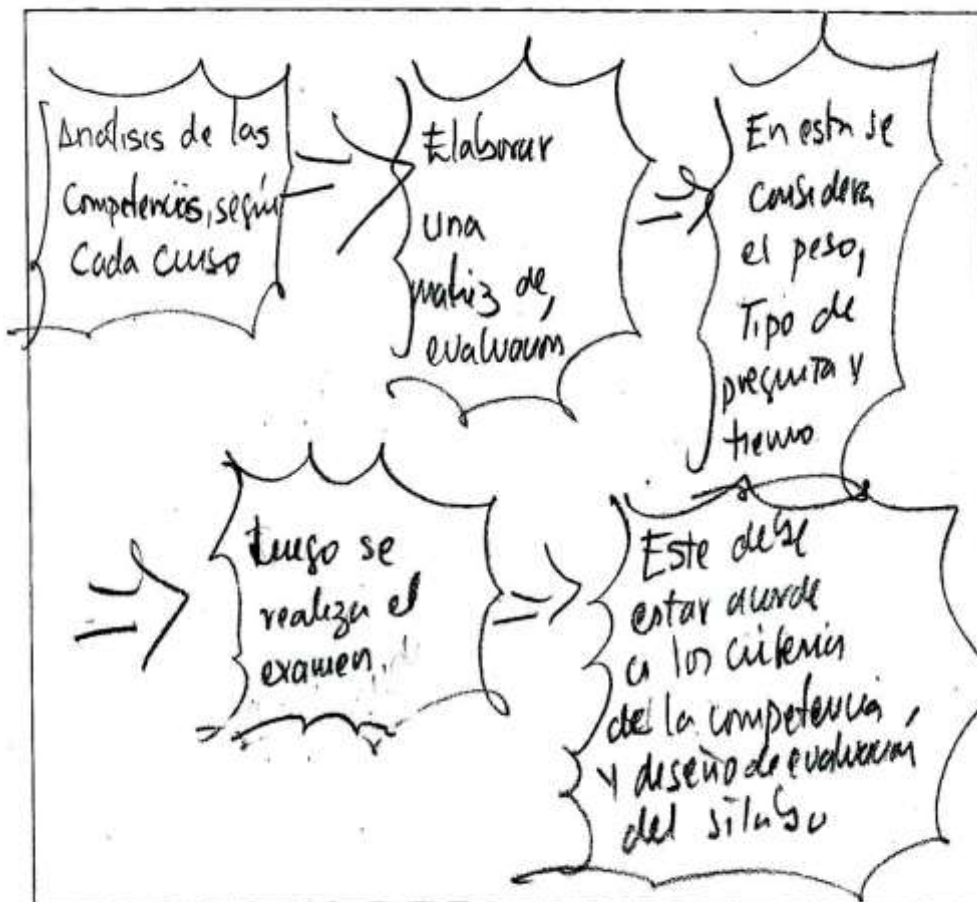


Figura 20. Práctica evaluativa centrada en una visión instrumental de la evaluación (U4D11)

*¿Qué es la matriz de evaluación? Se considera el peso de cada pregunta, el tipo de pregunta si es para marcar o relacionar, el tipo de ensayo y el tiempo correspondiente. Luego de ello se realiza el examen y finalmente verifico que este debe estar de acorde con los criterios de la competencia desde el punto inicial y del diseño de evaluación del SIAF; es decir, el silabo si bien es cierto contiene las competencias, contiene las capacidades pero también explica el diseño de evaluación, es decir, si puede ser tipo cuestionario, rúbrica, en que momento aplicarlo, por eso es que me emociona que el examen debe estar acorde a las competencias y al diseño de evaluación como indica el silabo. (U4D11)*

En esta entrevista se explican desde el inicio una gran preocupación por el análisis de las competencias, la matriz de evaluación que considere las competencias y las capacidades que ya están seleccionadas. Los instrumentos que se aplicarán deben ser adecuados a los criterios. Muestra gran entusiasmo y emoción porque siente que todo esté acorde entre sí y que el diseño de evaluación ya está listo para ser aplicado desde el sílabo, por lo tanto todo está relacionado. Se nota que se ve al diseño de evaluación como un instrumento de guía de todo el proceso porque hay una preocupación de la institución porque esto se realice de esta forma. Durante la entrevista señala con orgullo el lugar donde hay un equipo de docentes trabajando con este fin. La percepción del perfil está ausente en el gráfico.

Aunque los docentes entrevistados señalaron que estos dibujos representan el proceso de evaluación que realizan, algunas de sus explicaciones no reflejan sus representaciones gráficas.

En algunas de estas representaciones se observan elementos curriculares como las capacidades y actitudes, también indican que requieren evidencias sobre los desempeños y logro de los resultados de aprendizaje. Esta información permite suponer que es posible que se esté dando un cambio en la forma de evaluación porque considera otros aspectos y no solo contenidos.

Esto permite pensar que existen cambios en la mirada de la evaluación, pero que, sin embargo, aún esto es un proceso que avanza en la medida que poco a poco van incorporando las nuevas concepciones de evaluación como se aprecia en sus diálogos espontáneos.

Sus representaciones gráficas incorporan elementos del enfoque de evaluación por competencias pero en la descripción verbal de estas representaciones expresan algunas concepciones previas a este enfoque y le dan mayor énfasis a la medición y calificación, lo cual aún prevalece en algunos docentes.

#### ***4.3.2. Sistematización de las prácticas evaluativas.***

A continuación se presenta la categorización de la información descrita en el apartado anterior.

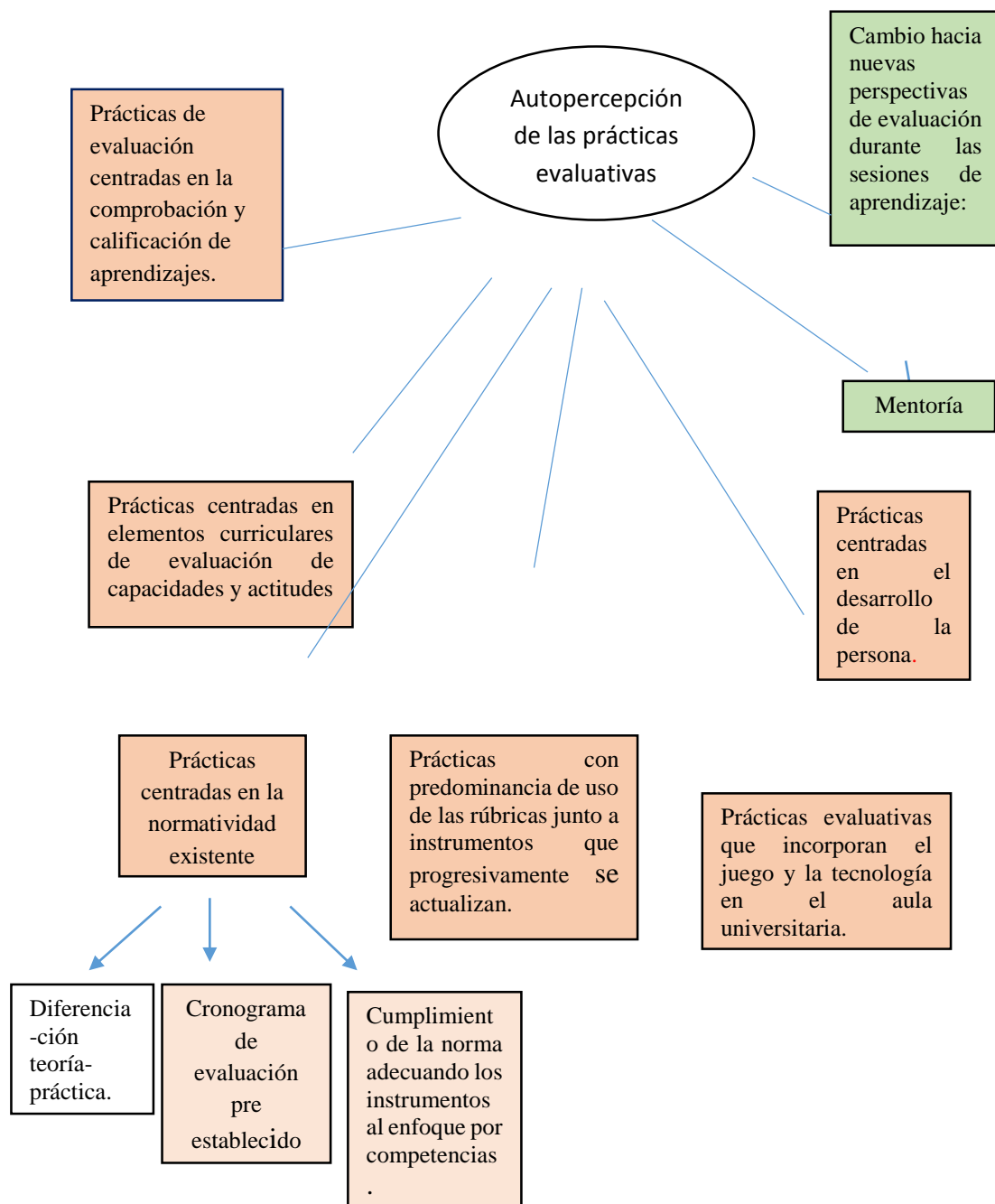


Figura 21. Sistematización de las Prácticas Evaluativas.

a) ***Prácticas de evaluación centradas en la comprobación y calificación de aprendizajes.***

Algunos docentes demuestran que la comprobación y calificación de los aprendizajes son entendidos como procesos independientes de una evaluación

integral, por lo tanto, se estaría evaluando de manera parcial, dándoles mayor importancia a la calificación, aún no se logra vincular a la evaluación como un proceso conjunto en el que este promueve el aprendizaje. Sin embargo, sus reflexiones están en ese camino.

*... La evaluación es un pilar dentro del proceso enseñanza aprendizaje porque no solamente vamos a dedicarnos a enseñar y ¿cómo comprobamos que nuestros estudiantes estén aprendiendo? Entonces vamos a comprobarlo en la medida de que apliquemos también algunas estrategias para evaluar. (U3D7).*

Por ello, la necesidad de obtener calificativos o notas permanentes se encuentran muy presente en las experiencias de los docentes.

*Yo mido, por ahí es un termómetro como van cada uno de manera individual y una comparación de cómo van con sus pares. (U1D2).*

*La evaluación formativa da un promedio de una nota. En esa sesión hay casos o datos del problema para qué, para que ellos partan de la realidad de un hecho y puedan solucionar ese problema. En este caso pues, en la evaluación formativa en cada sesión tenemos una pequeña ficha o un pequeño producto que ellos van a darnos para tener esa nota del día y con esa evaluación del día cada 4 sesiones tienen una nota que se va promediar justamente con la evaluación sumativa que es el examen parcial 1, el*

*examen parcial 2 y el examen final; ya, entonces también las sumativas la dan entonces los exámenes parciales y finales para saber cómo es que está llevando el curso, la formativa nos indica si él está avanzando o si no avanza y de qué manera podemos nosotros ayudarlos para poder avanzar bien.(U4D10)*

Estas prácticas de evaluación centradas en la comprobación como verificación y la calificación como medición de aprendizajes son parte de una cultura evaluativa y por los resultados encontrados, permanecerían interiorizadas.

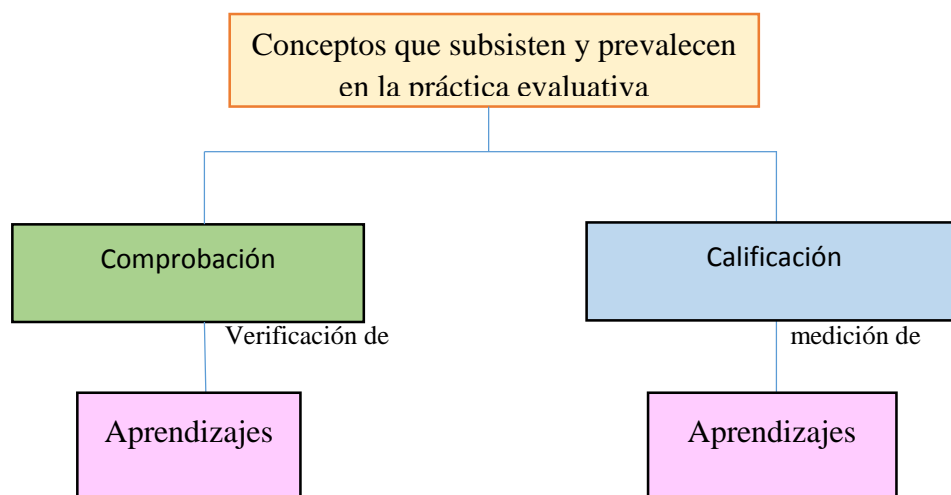


Figura 22. Prácticas de evaluación como comprobación y calificación.

***b) Prácticas centradas en elementos curriculares de evaluación de capacidades y actitudes.***

Esta categoría se ha identificado a partir de los testimonios de otros docentes cuando describen la forma en cómo desarrollan su proceso evaluativo, grafican

elementos curriculares que comunican con una evaluación de capacidades, actitudes y no de contenidos.

*... Para evaluar, yo tengo que saber qué capacidades voy a evaluar, porque obviamente cada contenido está amarrado a una capacidad, entonces yo lo que tengo primero que realizar, qué capacidad he desarrollado, qué capacidad voy a evaluar, qué unidades de referencia voy a evaluar, porque pueda ser que evalúe todo el curso o sólo una unidad, qué estrategias apliqué porque si yo voy a evaluar es que ya en la unidad he aplicado estrategias y esas son las que yo tengo que evaluar. (UID1)*

Expresan que para ello se deben seleccionar actividades prácticas que permitan ver los aprendizajes y su aplicación y consideran la importancia de las evidencias como aquellos indicadores de cómo se va formando el futuro docente, en quien se debe priorizar la vivencia de valores y actitudes.

Las evidencias van a permitir ver los avances de los estudiantes y consideran que son el punto central para que ellos puedan ir demostrando sus resultados de aprendizaje.

*Los elementos principales señalados con las parte actitudinal, la responsabilidad y la puntualidad para todo tipo de curso, no puede haber docente que sea irresponsable y por ende va ser confrontado muchas veces y eso se ve, en sus materiales, en sus actividades que pueden cometer errores en las actividades que realicen propios del curso pero eso es superable con el tiempo lo van a superar, pero no presentarlo, no ponerle*

*una cuota de esfuerzo, si esa parte actitudinal pesa sobre todo mucho en el primer año en que están. (U3 007)*

Es importante indicar que asumen la necesidad de contar con instrumentos de evaluación que no solamente registren conocimientos aprendidos, sino el desarrollo de capacidades sin dejar de ver el proceso seguido para el desarrollo de esas capacidades lo cual les permite reconocer las actitudes de los estudiantes mientras van aprendiendo.

*En la prueba (...) les voy a pedir análisis y finalmente las actitudes y valores que también la tenemos planteadas en nuestro silabo y que son parte desde la actividad, cómo la realizó, si la realizó, si la hizo a tiempo, si es un alumno organizado, si es un alumno cumplido, si es un holgazán, etc., etc. (U1 001)*

Se observa en estas prácticas evaluativas un énfasis en algunos elementos curriculares como orientadores de la evaluación como se observa a continuación.



Figura 23. Evaluación enfatizando en algunos elementos curriculares de la evaluación.

### ***Prácticas centradas en la normatividad existente.***

En este proceso de necesidad de cambios en las prácticas evaluativas existen normas establecidas por la institución, que el docente debe asumirlas durante su acción evaluativa. En general se observa que existen normas similares en las universidades como planes de estudio con horas de teoría y prácticas sostenidas desde hace varias décadas, horarios de dos horas seguidas que no permiten aplicar estrategias que requieren de mayor tiempo para aplicar nuevos enfoques de evaluación, cronogramas pre establecidos, etc. Por ello se describen las siguientes características más resaltantes a continuación:

- *Diferenciación teoría-práctica.*

El enfoque por competencias implica un trabajo conjunto teórico práctico que debe irse desarrollando en el aula de manera que se vayan desarrollando las capacidades que se han seleccionado y que se irán evaluando. Esto no es coherente con la norma que separa la evaluación de teoría y práctica. Resaltan la autonomía que se les posibilita para la otorgación de pesos específicos con respecto a la naturaleza del curso y se observa que el criterio predominante es la importancia de los contenidos.

*Aquí en la universidad se tienen que evaluar esos dos elementos, entonces hay algunos cursos que son más prácticos y los de la teoría es el complemento y viceversa pero se tiene que elaborar en relación a esos dos elementos porque allí en el silabo que nosotros elaboramos esta la*

*planificación, nosotros le tenemos que dar un peso, para eso curso o según yo que yo veo las competencias de repente la teoría vale un 60 % no y la práctica puede tener un 40 % o también puede darle un peso del 50 %, ya eso depende de la naturaleza del curso y de la importancia que tienen los contenidos en relación a validar si más peso tiene la teoría o si pesa más la práctica dependiendo de la naturaleza del curso. (U2D4)*

- *Cronograma de evaluación pre establecido.*

En un enfoque por competencias el avance de los aprendizajes es gradual y la evaluación de las capacidades es conjunta, sin embargo las entrevistadas afirman que en la universidad existe un cronograma pre determinado de exámenes parciales y finales que se deben cumplir.

*Hay una norma que te dice en tal fecha son los exámenes, y el examen final, eh antes eran un poquito más inclusive radical en el sentido que había esas dos columnas para evaluar posteriormente habían tres, ya se agregaron otras columnas donde habían prácticas calificadas entonces también ya se apertura prácticas ahora hace un par de años, pero eso ya de la Universidad no como Facultad todavía, sino como universidad indican de que ya se tiene que tener todas las prácticas calificadas, nota por nota no, pero como universidad. (U3D5)*

- *Búsqueda de cumplimiento de la norma adecuando los instrumentos al enfoque por competencias.*

En este proceso de cumplir con la norma algunos docentes buscan que los instrumentos se adecúen a evidenciar los resultados de aprendizaje y tratan de generar un cambio en el contenido de sus instrumentos elaborados según las etapas de evaluación.

*Pero aquí, en la parte sumativa, el instrumento es un examen escrito por capacidades, por cada capacidad de nivel de unidades, cuatro sesiones tienen de repente dos capacidades, de ahí sacamos nosotros unas preguntas abiertas, no son preguntas cerradas en sí, no ni para marcar, no es objetivo entonces por competencia tienen que redactar entonces su problemática, lo que han observado, tienen que hacer gráficos de repente. (U4 D10)*

*Inclusive para fechas, porque eso ya está planificado y se les dice qué tipo de evaluaciones van a tener, si son los exámenes escritos, si son exámenes prácticos, si son calificados, si son tareas de exposición o si son revisión de casos eso depende de cómo nosotros lo distribuimos. (U2D4)*

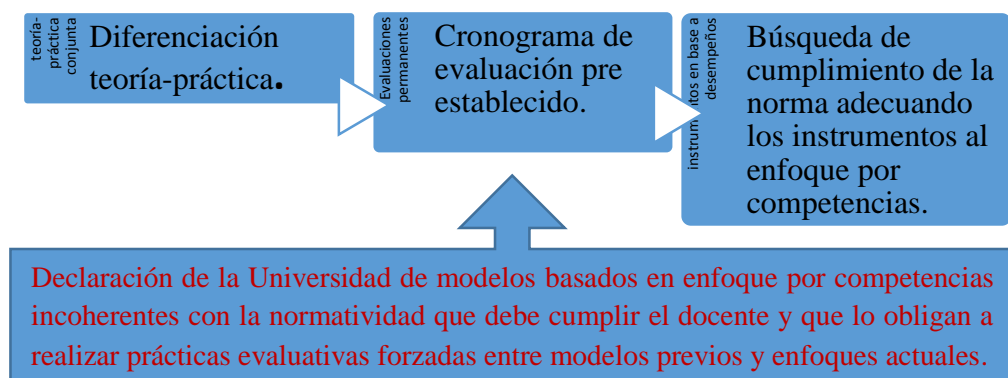


Figura 24. Prácticas evaluativas orientadas por la normatividad existente incoherente con los modelos declarados.

*c) Prácticas con predominancia de uso de las rúbricas.*

En este proceso de cambios de la evaluación, el docente debe valorar las evidencias que le permiten darse cuenta de los aprendizajes que van logrando los estudiantes.

Para ello se pueden usar diversos instrumentos de evaluación, sin embargo, los docentes han privilegiado el uso de las rúbricas.

Una docente expresa haberse sentido reacia al uso de otros instrumentos de evaluación. En el proceso lo ha internalizado y lo ha aprendido, pero ha demorado en aceptarlo y ahora siente que es importante hacerlo para que la evaluación tenga mayor objetividad y se puedan valorar el desarrollo de las habilidades y competencias. Ahora usa rúbricas que contienen escalas valorativas.

En general, las docentes entienden que la rúbrica presenta muchos beneficios porque les ayuda a que la evaluación sea más objetiva y, además, orienta al estudiante hacia aquello que se desea que aprenda y es una guía para él durante el proceso de aprendizaje. Algunas docentes señalan que construyen sus propias rúbricas, pero también otros indican que existen páginas en internet con gran cantidad de rúbricas que son una ayuda para el docente. Sin embargo, también existe controversia y una docente indica que estas rúbricas, al ser cuantificadas, terminan dando un valor cuantitativo y pueden parametrar al estudiante y al docente que no puede valorar otros aspectos importantes y que también se desarrollan durante el proceso de aprendizaje.

Frente a esto se presentan otros instrumentos de tipo cualitativo para valorar mejor el seguimiento del estudiante, tanto por él mismo como por parte del docente. La lista de cotejo, cuestionario, guía de observación, el anecdotario, ficha de seguimiento y otros que estén acordes a los productos que el estudiante debe presentar, son algunos de estos instrumentos. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados expresan su preocupación por la medición y lo que buscan a través de estos instrumentos es medir el avance de los estudiantes.

Expresan que aún hay docentes frontales para quienes el examen no puede ser un producto y, por lo tanto, siguen tomando exámenes que en algunas instituciones han determinado que deben ser revisados antes de ser aplicados y por eso hay que seguir conversando con ellos, para que realmente evalúen el desarrollo de las habilidades y competencias del estudiante.

Junto a estos docentes que aún no internalizan un enfoque diferente de la evaluación, algunos maestros mencionan los exámenes parciales y finales, los cuales también siguen siendo aplicados, pero informan que lo hacen como una forma de permitir que el estudiante se exprese sobre cierta problemática, que elabore gráficos, etc. Para ello, elaboran principalmente pruebas de desarrollo como instrumento, para verificar cómo ha sido el aprendizaje y lo toman al final de la unidad considerando las capacidades que deben desarrollar los estudiantes. Existe convivencia de exámenes parciales y finales con miradas distintas.

Aplican una evaluación sumativa que debe ser calificada considerando el examen parcial y final porque se debe registrar las notas de los estudiantes. Indican que la prueba objetiva está dejando de ser parte de la evaluación. Es la institución

con su normatividad la que ha determinado, durante muchos años, cómo debe registrarse la calificación durante el proceso pero notan que ya van habiendo cambios progresivos a nivel institucional, pero que aún no llega a la facultad.

*Por ejemplo, para hacer la evaluación de los chicos, uno por ejemplo, para mí la rúbrica, porque la he convertido en “la estrategia”, pero la otra es a modo de las preguntas, trabajo mucho con las preguntas, como dije en la evaluación son permanentes, es una forma. (U2D8)*

Las rúbricas son consideradas como los mejores instrumentos que les permiten apoyar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje porque les van a permitir acercarse a los resultados esperados.

*Busco los medios de verificación como las rubricas de calificación para evaluar efectivamente a los estudiantes... una vez que ya están elaborados esas rubricas de calificación empiezan las clases y en la primera clase se les explica a los estudiantes en que va a consistir el curso, cuáles van a ser los tipos de calificación que van a tener, qué es lo que tienen que tener en cuenta. (U2D4)*

Se consideran a las rúbricas como instrumentos importantes porque por su diversidad ayudan a que los estudiantes puedan enmarcar diferentes tipos de actividades bajo líneas orientadoras que los conduzcan hacia los niveles de aprendizaje que ellos esperan alcanzar.

*Justamente empleo rubricas, todas son rúbricas, rúbricas para cada producto, rúbricas por ejemplo que ya la otra semana ya tienen que exponer ese trabajo de política ambiental, también tiene su rúbricas con criterio y tienen los PPT para que ellos expongan, todo lo que tienen que tener, las partes y todo lo demás adicionalmente es rúbrica. (U4D10)*

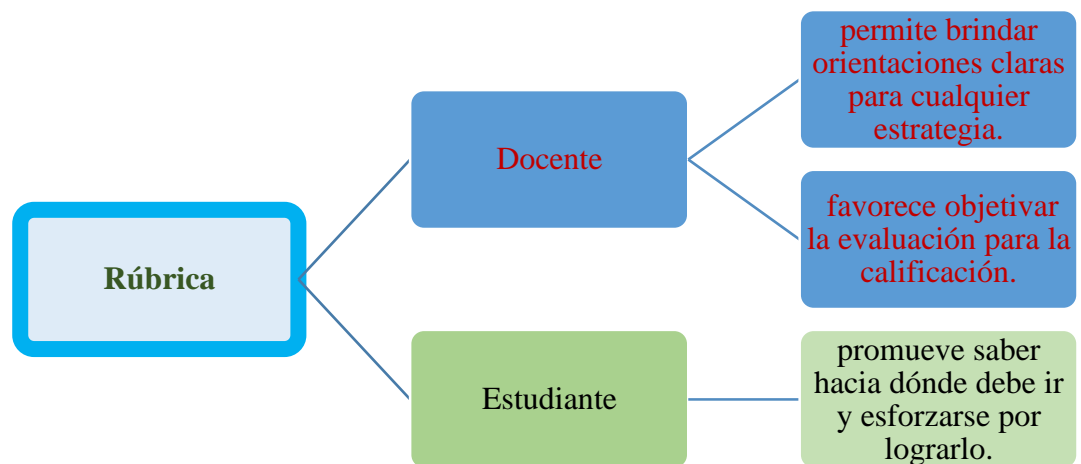


Figura 25. La rúbrica como instrumento preferido en la evaluación de los aprendizajes.

***d) Prácticas evaluativas que incorporan el juego y la tecnología en el aula universitaria.***

Se han incorporado el juego y la tecnología en las prácticas evaluativas en el aula universitaria, como una forma en que los docentes se interesan por responder ante las características e intereses actuales de los estudiantes.

La tecnología y el juego son usadas como estrategias de aprendizaje y evaluación y son valoradas tanto por los docentes como por los estudiantes.

*... Porque ellos son la nueva generación que mantiene ciertas características: la tecnología, le gusta más lo visual, más colores grandes, separatas, la valoración que ellos tienen sobre las acciones más rápidas más dinámicas entonces sobre sus características ¿no?, para comprenderlos mejor, entonces por eso es que te puedo decir que ellos tienen esas características, a ellos les gusta más lo sencillo, más lo visual, más el juego, eso les gusta ¿no?, según las características en diversas fuentes de información ¿no?, cómo me dice cuáles son las características actuales.( U3D5)*

Por ello algunos docentes expresan que han encontrado diferentes formas de introducir el aspecto lúdico como una forma de motivar a los estudiantes, fortalecer sus aprendizajes y evaluarlos, encontrando una respuesta favorable e incluso la creación de otros juegos que les permitan seguir aprendiendo

*... Otra es a través de los juegos, ¿qué me permite, que ellos revisen una y otra vez su material... hay muchos términos de los que tienen ellos que apoyarse sí o sí, entonces elaboran el crucigrama, cómo lo van a utilizar, cómo lo van a planificar el número de cuadros, que también hagan el llenado de conceptos, hago que explique, que pueda describir al elemento, el término que está y de aplicación, entonces ellos tienen que variar en estos de tal manera que allí estoy trabajando con cada grupo que termina su crucigrama, y luego este crucigrama se va a otro grupo ya sin nada, sin recursos ni nada van leyendo y entre todos dos o tres van trabajando, allí*

*digamos estaríamos hablando de que estamos viendo algo lúdico, y entonces allí me doy cuenta qué tanto están avanzando los otros, ellos escriben y con eso ya viene el término porque tengo conceptos, en otros casos, por ejemplo, en esas estrategias ellos han llegado hacer estos juegos digamos... y ahí proponen libremente que situación van a sugerir. (U2D8)*

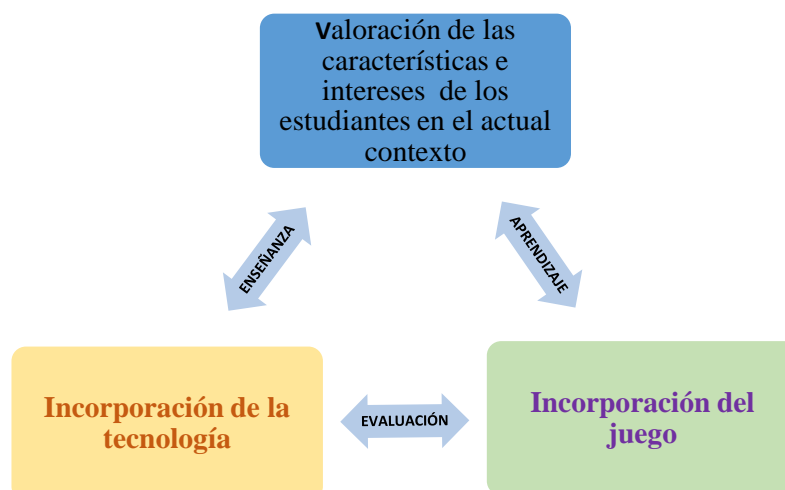


Figura 26. Prácticas evaluativas que incorporan la tecnología y la actividad lúdica.

**e) Prácticas centradas en el desarrollo de la persona.**

Algunos docentes expresan la necesidad de compartir esta nueva cultura evaluativa que les permitan observar la manera en que los estudiantes desarrollando sus capacidades y valorar los esfuerzos que realizan para alcanzar su aprendizaje.

*Mira son muchas pero depende de cuáles son las evidencias que yo quiero observar, porque pueden ser desde exámenes, porque estos también son importantes, pero también hacen exposiciones, trabajos, todo aquello que a mí me permita darme cuenta de cómo van aprendiendo y cómo van*

*participando en el proceso, porque como te dije de eso se trata que ellos puedan ir demostrando los resultados de aprendizaje de lo que vamos haciendo. (U4D9)*

Por otra parte, mencionan que algunos estudiantes van desarrollando altas capacidades en la medida que se confíe en ellos e inclusive superan lo que se les pide.

*El criterio uno es la ilusión de que las estudiantes... respeten las consignas que se hagan primero, es una base pero a eso ellas le pueden dar más, como hay casos que yo veo trabajos que se les da la estructura, pero su trabajo es sumamente potente, o sea, tiene a veces un trabajo así básico o sino yo me doy cuenta inclusive alguien me ha contado que los trabajos de los alumnos son muy estables. (U2D6)*

Es importante indicar que las docentes de práctica profesional entrevistadas también le vienen dando mucha importancia al dominio disciplinar, porque lo consideran como un aspecto básico que debe dar sustento a la práctica y, por lo tanto, lo tienen presente durante la evaluación de los desempeños y resultados finales, porque esto les permite a las estudiantes tener mayor seguridad en lo que hacen y les permiten confrontar la teoría y la práctica. Es decir, la teoría y práctica se asumen como aspectos complementarios que son esenciales en los procesos de evaluación para el aprendizaje.

*El dominio disciplinario es parte complementaria dentro de la práctica porque eso está también centrado dentro del trabajo de ellas, las poseiona*

*también las actividades que ellas absorben dentro del registro que hay una columna que se confronta con la teoría y eso es clave de acuerdo al accionar y el otro ítem que es la otra columna desde tu rol desde lo observado más la actitud cuánto te queda, eso es clave, eso es lo que más evaluó yo en el caso que es la práctica de evaluación. (U2D6)*

Sus expresiones centradas en la persona que aprende también se ha visualizado en su interés por crear estrategias acordes a las personas que se forman, considerando que hay contextos diferentes en cada caso, lo cual exige que el docente reflexione y determine actividades e instrumentos considerando esta realidad.

*Por ejemplo, en el turno noche, como la mayoría viene después de trabajar, están poco cansados digamos así por su mismo ser, no es lo mismo alumnos de la noche que alumnos de la mañana porque en la mañana se levantan con todos los ánimos, con todas las ganas y en la noche da la impresión como que el cansancio acumulado del día estuviera presente entonces con ellos se puede buscar otra estrategia y es precisamente que los instrumentos deben estar acorde a mi realidad del estudiante, puede que una rúbrica me funcione bien en el turno de la mañana, pero no necesariamente me va a funcionar en el turno noches, entonces ahí tengo que buscar otra estrategia. (U4D11 p3)*

El campo de la práctica profesional es un escenario ideal en que se considera la retroalimentación como un elemento evaluativo que favorece la autonomía del

estudiante, porque le da las pautas para que él mismo sepa cómo puede mejorar y eso lo encamine a que, por sí mismo, busque estrategias personales que le permitan seguir mejorando.

*En la práctica, yo evalúo, tenemos una ficha que yo evalúo con ellas a la hora del cierre de las visitas, yo con ellas retroalimento y ellas mismas ven su calificación, ellas mismas están muy bien en esto y también hay algunas que hacen su autoevaluación, ellos colocan de manera muy reflexiva porque el trabajo es muy horizontal y muy transparente. (U2D6)*

*En base a los docentes de práctica, se infiere que práctica profesional es la que más los acerca a los docentes a crear situaciones de evaluación encaminadas a la reflexión de los estudiantes sobre su rol como futuros docentes en las aulas.*

*Los resultados de la evaluación realmente son útiles no solamente para mí, porque yo puedo ver cómo voy avanzando, si los alumnos responden bien ante las rúbricas y me doy cuenta si se está haciendo bien el trabajo y si no, voy a dar la retroalimentación necesaria. (U4D9)*

Se observó que docentes que responden a estos nuevos enfoques de evaluación por competencias, también hicieron referencia a las capacitaciones que constantemente reciben por parte de la universidad y de las reuniones a las que asisten permanentemente, y que les permiten tener espacios de diálogo con otros docentes, lo cual favorece su reflexión sobre su acción pedagógica y les brinda oportunidades para poder compartir experiencias.



Figura 27. Prácticas evaluativas centradas en la persona que aprende.

***f) Prácticas de evaluación que evidencian cambios en las sesiones de aprendizaje.***

En las sesiones de aprendizaje se plantean otros escenarios, se inserta la tecnología, así como estrategias que priorizan el desarrollo de habilidades personales y los contenidos son medios de aprendizaje y evaluación.

El uso de las plataformas permite hacer consultas y, a la vez, la presentación de evidencias de aprendizaje. Es un medio que colabora con el proceso evaluativo.

*Hoy día acá le hemos enseñado bajo un árbol, le voy a enseñar, ¿trabajos iguales? ¿estoy trabajando con competencias? ¡no! Yo creo que eso, eso es lo que tenemos que ir cambiando. ¡Todo lo hacemos en clase! El trabajo acá es diferente y te lo dicen cuando se conectan virtualmente. (U1D3)*

Se hace evidente que en las sesiones de aprendizaje los docentes ya van enfocándose progresivamente en el desarrollo de capacidades y el uso de los contenidos como un medio para el desarrollo de estas.

*Debo ser capaz de plantearme una sesión de aprendizaje ¿Cómo lo planteas? Cualquier habilidad de esta, o sea, analizar ¿Qué va a analizar? Por ejemplo, sobre literatura, analizar la literatura contemporánea de la época tal, no sé, ¿a través de qué?, a través de diversas lecturas, a través de cuadros de doble entrada. (U1D3)*

Si bien sigue privilegiándose la calificación más que la valoración del proceso, se observa que existen metodologías e instrumentos de una evaluación que es generadora de aprendizajes que deben hacerse evidentes en la sesión.

*Ah, es el aprendizaje invertido o el aprendizaje basado en problemas parte de una realidad para que ellos formen grupos y den soluciones sobre el problema planteado o de repente como en el caso de que nosotros vamos de*

*campo, vemos la problemática in situ y luego venimos acá hacer clasificaciones y ellos con material adecuado de cada sesión hacen diagramas, hacen guías, hacen algunos cuadros en los que ellos están plasmado su plan de acción. (U4D10)*

Estrategias basadas en los tipos de evaluación, como la coevaluación junto a la heteroevaluación, permiten que los estudiantes estén más atentos y sean partícipes y le den importancia a la evaluación lo cual les permite, como docentes, darse cuenta que estas acciones comprometen más al estudiante y les permite tomar mejor acción en su aprendizaje y tener un rol distinto durante el proceso de aprendizaje.

*Otra estrategia es la coevaluación para mantenerlos alertas, una heteroevaluación donde ellos participan de la evaluación y le dan la importancia de lo que es la evaluación en sí, entonces ellos al participar se ponen, como que se ponen las pilas y dicen, a verdad, yo no consideré mi producto esto, me dicen: profesora, ¿puedo regresar?, les digo: no, no puedes, sirve para la siguiente, entonces cuando ellos participan dan mayores resultados porque ellos también son parte de la evaluación, vienen a ser como una especie de auditores, entonces ellos mismos se dan cuenta y a partir de eso entonces ellos participan de una manera distinta. (U4D11).*

La autoevaluación también gana un espacio en algunas aulas y se considera importante la propia reflexión del estudiante, sobre su proceso de aprendizaje y la retroalimentación generada en base a la heteroevaluación que, durante el proceso, se ha realizado.

*Porque un aspecto muy importante que valoro mucho es la retroalimentación porque es ahí donde realmente vas ayudando al alumno a que él también se dé cuenta de cómo está avanzando y de qué manera puede mejorar, y ese es el otro aporte de los resultados, los propios estudiantes entre ellos mismos conversan y se van dando cuenta en que han errado o cómo podrían haberlo hecho mejor y así se van ayudando a salir mejor. A ellos mismos les sirve mucho la evaluación por eso es un proceso importante y ellos tienen que darse cuenta para qué le va a servir también después, no solamente en el curso y eso es importante. (U4D9)*



Figura 28. Nuevas prácticas evaluativas en las sesiones de aprendizaje.

En base a sus explicaciones de lo que vienen haciendo en las aulas y también lo que observan en su entorno con respecto a cambios en los procesos educativos, se identifican algunas acciones que favorecer las prácticas evaluativas en las distintas universidades. Entre estas se mencionan como principales las siguientes:

- *Mentoría e interés por favorecer la implementación de estrategias de aprendizaje y evaluación conjuntas.*

Se promueve un interés por cambiar el proceso evaluativo, por lo que en algunas universidades unos docentes han asumido una labor de mentoría, lo que les permite apoyarse unos a otros. En estos espacios los docentes encuentran un medio para poder hacer preguntas, resolver inquietudes y sentirse apoyados en nuevas acciones que desean emprender.

*Te das cuenta que te están pendiente ¿lo hice bien? Mira tengo estas actividades ¿tú crees que se podría hacer...? Quisiera hacer una... Perfecto. ¿Algo estamos haciendo bien, no? (U1D3)*

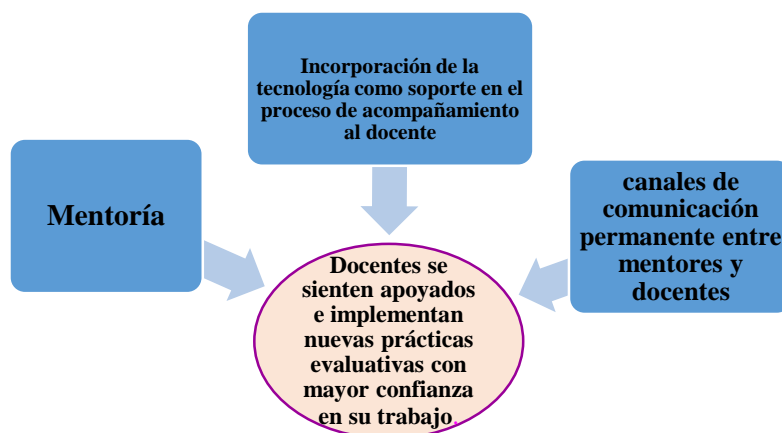
La incorporación de la tecnología en este proceso también les ayuda a los docentes mentores como un elemento útil para visualizar los avances de los docentes y también sus dificultades.

- *Nuevos canales de comunicación entre docentes.*

La mentoría y la tecnología se convierten en nuevos canales de comunicación que sirven de apoyo a los docentes que están comprometidos con el cambio y que desean mejorar. Encuentran canales de comunicación que les permiten hacer sus consultas y revisar los aportes y orientaciones que se les brinda.

*Yo tengo que visualizar que el maestro haga bien el silabo, este silabo que se está desarrollando completamente en todo caso en la plataforma, de modo presencial y a distancia y cuando me presenta las evaluaciones porque va ser un producto al presentar el examen. Entonces yo abro el*

*silabo y con eso verificar toda la parte de habilidades y toda la parte de actitudes. (U1D1)*



*Figura 29.* Acciones que emergen para favorecer las prácticas evaluativas en las distintas instituciones.

Por otra parte, los cambios evaluativos reclaman mayor dedicación a la evaluación que no son atendidos por la carga horaria y esto genera demandas y también dificultades en las prácticas evaluativas.

Los docentes a tiempo completo sienten que los períodos para estos enfoques de evaluación son demandantes con respecto al tiempo y dedicación.

*Los que somos de tiempo completo nos podemos dedicar más, pero aun así nuestras otras ocupaciones, las reuniones, la gestión todo eso toma tiempo y evaluar bajo este enfoque toma su tiempo, No es poco lo que demanda y ahí está el problema. No hay el tiempo suficiente que quisiéramos para realizar todo lo que quisiéramos. Yo misma el día que me tocan clases son los días que me puedo dedicar y me siento más tranquila. Los otros días*

*aparece una reunión, viene una persona y ya no puedo dedicarme más.*  
(U4D9)

Entienden y sienten que las prácticas evaluativas en la actualidad requieren exigencias desarticuladas con la forma en que está racionalizado el docente y las características del vínculo laboral este, quien muchas veces se encuentra en situaciones que lo presionan y no le permiten cumplir lo exigido por los actuales enfoques evaluativos.

*... Si uno le dedica el tiempo a hacer ese trabajo minucioso, como debe ser el de un profesional docente, tendremos que dedicarle prácticamente 8 horas, póngase que nos han contratado por 20 horas, es el doble, entonces no creo que todos estén en condiciones de hacer un esfuerzo tan grande, hay quienes de verdad... ya el docente está disminuido física, mental y emocionalmente entonces no puede responder ¿no?, con ese nivel de exigencia que requiere la evaluación, es bastante complicado, hay que buscar mecanismos para ayuda.* (U3D7)

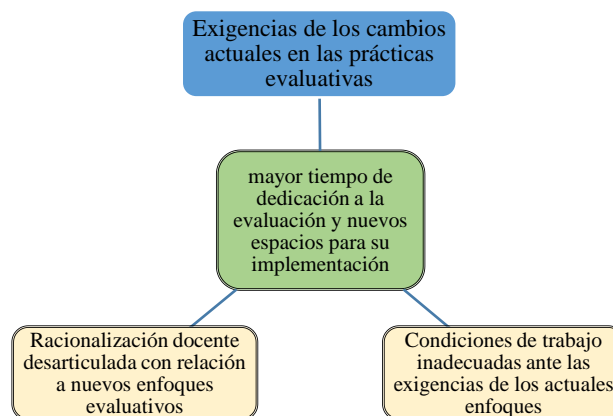


Figura 30. Demandas en nuevas prácticas evaluativas y percepción de dificultades en su implementación.

Ante estas demandas y dificultades, en algunas instituciones los docentes sienten que esto puede conciliarse de alguna forma cuando se encuentran bajo un marco en que la institución genera escenarios de capacitación y monitoreo, para que el docente se sienta acompañado y aprecie que realmente los cambios son favorables para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

*... Aquí todos trabajamos en función de equipo, todos los docentes que tú ves aquí, todos tienen una labor, el de mi costado tiene una labor titánica precisamente de monitoreo en todos los aspectos para lograr una calidad con los docentes y con los estudiantes que son nuestro principal objetivo. Entonces cada quien contribuye de alguna manera u otra. (U4D11)*

Esto genera compromiso institucional y fomenta una mística en el docente que lo ayuda para asumir los retos que se le van presentando ante estos cambios que pueden surgir de la propia institución o de la política educativa.

*... Creo que lo más importante es que la persona nueva tenga una inducción, pero un acompañamiento no solo de un proceso de la semana que se da, sino de un caminar para que entienda qué es trabajar en esta universidad, y que esos son los pasos, eso es lo que queremos lograr con este profesional egresado, que es la misión y visión de universidad, los logros se visualizan en la persona que se ha convertido en esos cinco años, que ha estado con nosotros porque es toda una vida, hay quizás chicos que demoran un poquito más ¿no?, a veces son siete años, entonces tú dices ya este chico lo logró. (U1D3)*

El trabajo en equipo, la identificación institucional, así como los espacios y escenarios que permiten compartir con compañeros profesionales que tienen las mismas expectativas e intereses por mejorar la formación de los estudiantes, propicia la mística que acompaña la tarea docente y le permite involucrarse en el trabajo compartido en la institución.

*Cabe resaltar que es importante el trabajo en equipo. Identificarnos con nuestra institución, yo asumo siempre eso ¿no?, me pongo la camiseta... porque son también parte de la formación algunas principios y valores, pero muy importante el identificarnos en un equipo que se sepa complementar, siempre apuntamos a fortalecernos entre nosotras mismas ¿cómo?, mira tengo esta dificultad, tú das o no das, mira ¡qué importante es eso no!, porque todas somos profesionales pero siempre todos sumamos... y eso yo lo veo que es una mística. (U2D6)*

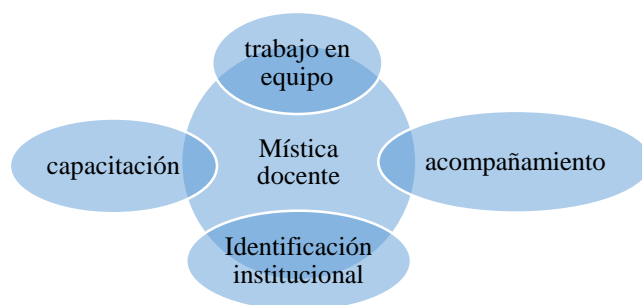


Figura 31. Aspectos que consolidan la implementación de nuevas prácticas evaluativas en la institución.

En síntesis indican que sí hay cambios, que saben lo que es una competencia, una capacidad, que ahora ya saben que eso es lo que hay que evaluar y que se

preocupan por ponerlo en práctica en su actividad pedagógica, pero así como se observa que avanzan también retroceden.

Comprenden que deben seleccionar estrategias y diseñar procesos de evaluación para hacer un seguimiento formativo del estudiante. La primera estrategia es hacer un diagnóstico de la situación en que se encuentra el estudiante y, a partir de ahí, realizar otras estrategias de evaluación como la clase invertida, investigaciones, los juegos, el crucigrama, el uso de la tecnología, la observación en el campo, elaboración de diagramas, guías y la participación en actividades de retroalimentación.

Ahora consideran los diferentes tipos de evaluación como la autoevaluación y coevaluación y no solamente la heteroevaluación y estas evaluaciones son participativas y contribuyen en la formación de los estudiantes.

Con relación a las pruebas, antes predominaban las pruebas objetivas y si alguno deseaba hacía pruebas de desarrollo, pero estaban más enfocados en evaluar los contenidos y no las habilidades. Había prevalencia en la evaluación de contenidos porque existía y persiste en algunos casos, un gran interés por el conocimiento de la asignatura y no por el desarrollo de las capacidades.

Ahora ya no se dan las pruebas de desarrollo por desarrollo, sino que están en relación a las capacidades, contenidos y estrategias que se desean evaluar. Muchos docentes le dan gran importancia ahora a los diferentes instrumentos de evaluación y hacen permanentes consultas, informan que es importante medir, pero también ver cómo va el entorno de los estudiantes en relación a sus pares, porque esto influye en su motivación y también es importante la empatía del

docente porque esto acerca al estudiante al docente y también le permite a este medir sus competencias y medir sus didácticas.

En estos cambios también hay enfoques críticos que, aunque se hable de una evaluación literal y cualitativa, se termina cuantificando y, por lo tanto, no hay mayores cambios porque siempre se tienen que tener criterios para la evaluación. Dice que están haciendo lo mismo porque cogen listas de cotejo, rúbricas y que lo que ha cambiado es que ahora se trabaja por equipos colaborativos.

Es importante remarcar que consideran que ya no se ve a la evaluación como fiscalización, sino como retroalimentación y el diálogo con otros docentes en este proceso se convierte en fundamental para contribuir en la formación de los estudiantes.

#### **4.4. Concepciones y prácticas de evaluación en coherencia con el perfil de egreso en docentes de universidades licenciadas.**

##### ***4.4.1. Concepciones de evaluación y coherencia con el perfil de egreso.***

Para responder la primera parte del cuarto objetivo se debe analizar la coherencia entre dos de las categorías principales del estudio: las concepciones de evaluación y el perfil de egreso. Cuando se revisa el primer objetivo que se refiere a las concepciones sobre la evaluación y se devela el marco conceptual que comunican las docentes sobre la evaluación y el uso que le dan a los resultados que obtienen, se identifica que no se menciona al perfil de egreso.

Es recién cuando se les pregunta específicamente sobre el perfil de egreso cuando las evaluadas han dado a conocer la percepción que tienen de este. Esto permite saber que sí conocen al perfil como componente curricular, pero que no

está fijado en su pensamiento como parte del proceso evaluativo. Solamente quienes perciben al perfil de egreso como punto de partida son quienes conceptualmente han establecido una coherencia entre la evaluación y el perfil de egreso, porque lo han considerado presente en el proceso evaluativo, cuando señalan que necesitan de los resultados de aprendizaje para evidenciar si el estudiante se está encaminando hacia los logros de aprendizaje esperados y en avance al logro de su perfil.

*El perfil de egreso... es lo que te dirige, ya que hacia este se dirigen las competencias específicas y las competencias genéricas y en base a estas vas a buscar los resultados de aprendizaje que son los que finalmente nos van a dar las evidencias. (U4D9)*

En las otras respuestas sobre el perfil de egreso, expresan sus percepciones sobre lo que representa el perfil en el marco curricular de formación del futuro profesional, pero sus respuestas no indican una percepción sobre el perfil que lo relacione con el proceso evaluativo. Esto indica una lejanía en su percepción del perfil en relación con sus concepciones sobre evaluación, por lo cual no existe una coherencia entre ambos.

Solamente en cierta forma se da esta vinculación cuando grafican y explican algunas de sus prácticas evaluativas como se presenta a continuación.

#### **4.4.2. Prácticas de evaluación y coherencia con el perfil de egreso.**

En base al análisis realizado sobre sus gráficos y respuestas, para develar si sus prácticas evaluativas son coherentes con el perfil de egreso, se reafirma una

presencia lejana del perfil de egreso en sus prácticas de evaluación, lo cual se sustenta en la ausencia de este componente en sus gráficos excepto en uno de estos.

En sus explicaciones aparece solamente cuando se pregunta sobre este componente. Esto permitiría reafirmar que tanto en sus concepciones como en sus prácticas evaluativas asumidas en su acción docente. En algunas evaluadas hay cierta coherencia mientras que en otros hay una lejana coherencia. Sin embargo, en base a sus testimonios en diferentes momentos de la entrevista sobre este componente, es posible aproximarse a las siguientes aseveraciones:

- a. *Coherencia explícita entre las prácticas evaluativas y el perfil en base a su experiencia a nivel curricular.*

Al responder sobre la vinculación de la evaluación con el perfil de egreso, las docentes que han sido parte del proceso de construcción de la malla curricular o tuvieron alguna responsabilidad en la implementación de la evaluación en la universidad, expresan sus vivencias en el proceso.

*A partir de ese perfil es que voy a construir el plan curricular... obviamente bajo nuestra axiología, bajo nuestra metodología, en el marco humanista, todo lo que tú quieras, es porque queremos lograr eso, entonces el perfil de alguna manera es el horizonte, pero también es la base, es lo primero que nos fijamos para de ahí pensar qué malla vamos a proponer y qué docente vamos a necesitar. (U1D1)*

Asimismo, estas docentes dan a conocer las acciones que a nivel curricular se están programando con el fin de tener la certeza que el perfil de egreso al que se

encaminan se está consolidando durante la formación. Algunas de ellas expresan que se están implementando acciones diversas, como cortes en determinados momentos del proceso formativo para evaluar el nivel de avance y logro de los estudiantes hacia este perfil.

*... Tenemos tres cortes a nivel del perfil, que va siendo la malla de pregrado desde el primer corte como acabamos generales, el siguiente corte es en el séptimo, antes de que entren a las prácticas profesionales, para ir viendo cómo ya está la iniciación profesional y como va unirse en el desempeño.*  
(U1002 p.3)

Además estas docentes responsables del proceso también expresan su preocupación sobre los resultados y el compromiso asumido para poder superar las deficiencias que podrían haberse presentado durante la formación y procurar que existan mejoras. Expresan que existe una preocupación previa por encaminar al estudiante al perfil de egreso, sin embargo, es evidente que este sentir es mayor en los docentes que tienen responsabilidades relacionadas con este aspecto.

*Te cuento que aquí nosotros tenemos evaluaciones de aprendizajes, nosotros evaluamos a partir del cuarto ciclo teniendo como base el perfil de final de la carrera, el perfil del graduado. Vamos midiendo como es que se van logrando esos aprendizajes, tomamos en el cuarto ciclo, sexto ciclo tenemos tres instrumentos, tres evaluaciones que llamamos precisamente a nivel de aprendizaje 1, 2 y el 3, el 3 es para aquellos que van en el décimo ciclo y encontramos sorpresas, no creas que todo es bonito, encontramos sorpresas, ese es el reto, ok salieron mal ¿Qué hacemos? Hacemos talleres*

*y luego volvemos a evaluar al término de los talleres para ver si ha habido una mejora. (U4D11)*

Expresan que se preocupan porque este conocimiento se haga extensivo a todos los docentes que laboran únicamente en las aulas y que no tienen otras responsabilidades académicas, debido a que son de tiempo parcial y laboran solamente por horas.

*b. Coherencia implícita entre prácticas evaluativas y perfil.*

Consideran que en los componentes curriculares del sílabo de cada asignatura ya hay una direccionalidad hacia el perfil y, por lo tanto, contribuyen con este de manera implícita, pero no explícita en las actividades que realizan.

*No explicito, implícito. Siempre está presente porque en los sílabos también se tiene que poner, hay que responder a las competencias de la universidad, hay que responder a las competencias del plan de estudio de la escuela profesional. (U3D3)*

En otras instituciones se van incorporando elementos que orientan hacia al perfil, y se indica que es el proceso de acreditación el que está generando estos cambios.

*Desde el año pasado recién en el silabo figura un rubro que dice Perfil y ¿por qué lo pusieron?, por eso, porque estamos en el proceso de acreditación, se tiene que trabajar con el perfil, entonces ya hablé con el*

*coordinador y le dije, en mi curso, yo ya voy colocando estos elementos ¿no? y no solo lo coloco ¿no?, el alumno lo escribe. (U3D5)*

*c. Ausencia de nexo entre la evaluación y el perfil de egreso en sus prácticas evaluativas.*

Como se ha mencionado anteriormente, solamente una representación gráfica permite visualizar el perfil como elemento orientador del proceso evaluativo. En sus explicaciones tampoco lo mencionan como parte del proceso de evaluación y recién lo hacen en el momento en que se les pregunta directamente sobre este. Ante esta situación, también es posible señalar una posible causa basada en la experiencia que comparten.

Indican que al evaluar el desempeño docente se consideran muchos aspectos, pero remarcan que existe un vacío para poder conocer si los docentes cuando evalúan han incorporado su mirada hacia el perfil de egreso. Esto no ha sido tomado en cuenta, y tampoco sabrían cómo hacerlo todavía.

*Cómo valorar que el docente realmente sabe qué perfil está formando, cómo lo evidencia, esa pregunta es difícil... ¿Este profesor está colaborando con el perfil, es consciente de que está colaborando con el perfil o no? En nuestra encuesta nunca se lo hemos preguntado, hicimos una encuesta, pero no se lo preguntamos. (U1D1)*

En base a sus respuestas y testimonios se puede concluir que su toma de conciencia e interés personal por el nexo entre prácticas evaluativas en coherencia con el perfil de egreso está en distintos niveles. También es manifiesto que existe interés a nivel institucional por seguir generando estrategias que favorezcan esta coherencia en la práctica pedagógica, pero que aún es un proceso en construcción.

Tabla 5. *Características en los testimonios sobre las prácticas evaluativas y el perfil de egreso.*

Coherencia entre Prácticas evaluativas y Perfil de egreso.		
Coherencia explícita	Coherencia implícita	Ausencia
Existe preocupación e interés por relacionar la evaluación y el perfil en los docentes que han sido parte del proceso de construcción de la malla curricular o tienen alguna responsabilidad en la implementación de la evaluación en la universidad.	Los docentes no contribuyen al perfil de manera consciente durante sus actividades. Manifiestan que curricularmente está implícito. Informan que en algunos casos el sílabo ya está incorporando elementos que apoyan en esta coherencia.	La ausencia de este nexo también es producto de una práctica evaluativa en la que el perfil no es percibido o está muy lejano.
Explican que existen evaluaciones institucionales que se llevan a cabo considerando cortes en determinados momentos de la formación profesional con el fin de evaluar el nivel de avance o logro del perfil.	Argumentan que los componentes curriculares del sílabo de cada asignatura se deben dirigir hacia este perfil y por lo tanto aunque no tengan presente el perfil ya se están dirigiendo hacia este.	Existe un vacío para poder conocer si los docentes se dirigen hacia el perfil de egreso. No existen instrumentos que permitan visualizar si en el desempeño docente se le toma en cuenta.
Consideran que estar en el proceso de cambios en la universidad desde el inicio los ha favorecido para desarrollar nuevas prácticas evaluativas.	En síntesis saben que debe existir una coherencia con el perfil, pero aún no lo asumen de manera racional y espontánea.	El perfil no es reconocido como parte del proceso evaluativo.

#### ***4.4.3. Coherencia entre concepciones, prácticas de evaluación y perfil de egreso.***

En base a este análisis y considerando las expresiones espontáneas de las docentes se puede comprender que sus concepciones sobre evaluación y sus prácticas evaluativas actuales son resultado de los momentos de cambio que han venido experimentando ante nuevos enfoques evaluativos y lineamientos de política sobre la universidad. Se puede concluir que en gran parte de las situaciones evaluativas aún no vinculan la evaluación y el perfil de egreso de manera espontánea.

Considerando sus experiencias compartidas a partir de sus representaciones gráficas, sus reflexiones y opiniones, a continuación se presentan algunas afirmaciones que ayuden a comprender la coherencia entre las concepciones y prácticas de evaluación asumidas por las docentes y el perfil de egreso.

##### *a. Coherencia en construcción desde la intencionalidad del docente.*

En las concepciones que enmarcan las docentes se percibe que un grupo tiene claridad en que una evaluación por competencias implica una evaluación formativa, la cual tiene en cuenta todo el proceso formativo y que se va construyendo hacia la formación integral del estudiante. Sin embargo, se evidencia la ausencia del perfil de egreso como componente formativo orientador.

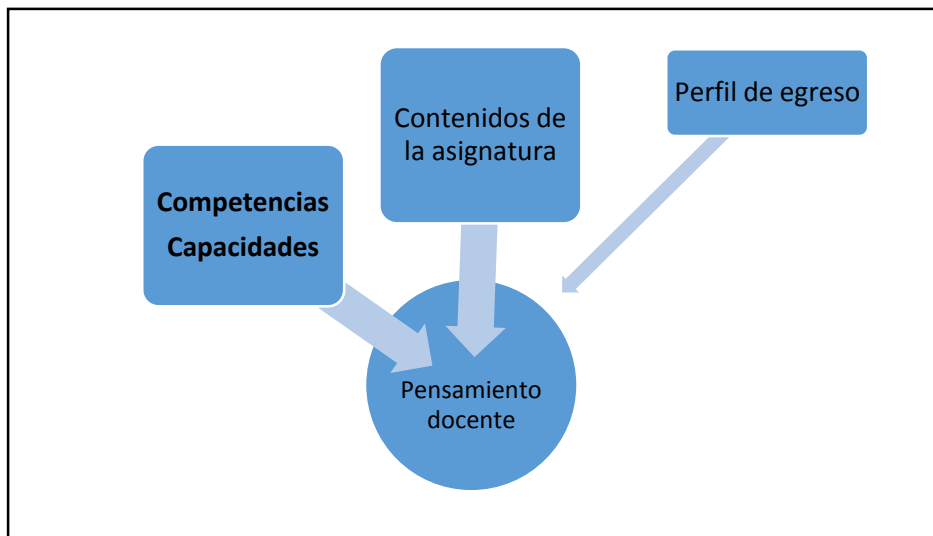


Figura 32. Coherencia en construcción en base a una correspondencia cíclica entre evaluación por competencias y evaluación formativa pero con ausencia del perfil de egreso.

*b. Cultura evaluativa incipiente en la incorporación del perfil de egreso en las prácticas evaluativas.*

En la expresión de sus concepciones sobre evaluación y las representaciones gráficas de su práctica evaluativa se observa que no está presente el perfil de egreso como un elemento orientador del proceso evaluativo en contraste con otros componentes curriculares que sí aparecen tanto en los gráficos como en sus explicaciones.

El perfil no aparece de forma espontánea en la generalidad de los casos, sino únicamente cuando se les pregunta sobre este, lo cual permite decir que este concepto es parte de una cultura evaluativa incipiente, que aún requiere ser fortalecido en el pensamiento del docente para ser considerado y declarado como el elemento orientador del cual no se debe prescindir.



*Figura 33.* Perfil de egreso distante en las prácticas evaluativas de los docentes.

## **CAPÍTULO 5**

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Los aportes de cada uno de los objetivos específicos de la investigación han permitido comprender las concepciones y prácticas de evaluación que han asumido los docentes en el proceso formativo en las universidades licenciadas y analizar cuál es su coherencia con el perfil de egreso.

Este es un aspecto fundamental. Según el modelo de calidad del SINEACE (2016) y al igual que el proceso de licenciamiento ha generado cambios en la universidad. Estos deben estar articulados con los actuales lineamientos de política educativa de la reforma universitaria que están centrados en la formación del estudiante como ciudadano y profesional, como señala Nussbaun (2002), y que empieza a ser más valorado en la universidad.

Para que la formación pueda responder acertadamente ante este propósito, es trascendente que el docente asuma en su imaginario la conceptualización del perfil de egreso como un elemento del cual no se puede prescindir, ya que es hacia la construcción de este perfil que se debe dirigir toda la acción educativa como lo afirma Zabalsa (2003). Este es todavía un desafío en momentos de cambios en la universidad peruana y que ha permitido encontrar testimonios de situaciones similares a vivencias de otros docentes en otros escenarios y continentes como en

la Unión Europea, por ejemplo, en que Olmos-Miguelañez y Conde (2010), en su estudio, concluyen que los docentes se preocupan por conocer y estudiar más sobre evaluación y cambiar su enfoque, pero que en la práctica se siguen interesando más por los resultados finales de los estudiantes, por cumplir con la reglamentación institucional y le asignan un significado sumativo por la necesidad de emitir un calificativo.

Como se devela en los resultados presentados, las nuevas concepciones de evaluación están en construcción en la acción de los docentes, es decir, en estos momentos de cambios todavía están presentes en el docente formas evaluativas previas, que progresivamente tratan de ir dejando de lado, mientras que en forma paralela buscan cómo ir incorporando nuevas concepciones. Estas se relacionan con los enfoques surgidos en los últimos años y están centrados en una evaluación formativa y el enfoque por competencias, según lo que prevalece en sus expresiones conceptuales, Sus percepciones sobre perfil de egreso recién surgen como respuesta a las preguntas, con respecto a este específicamente y a la vinculación de sus prácticas evaluativas con el perfil de egreso y no surgen de manera espontánea. Esto nos hace ver que las concepciones docentes con relación a establecer una coherencia entre sus concepciones, sus prácticas evaluativas y el perfil de egreso no se ha consolidado, por lo que esto no se evidencia en sus competencias docentes. Esto conlleva a la reflexión, considerando los estudios de Sughey (2017), que indican que el desarrollo del perfil de egreso depende en gran parte de las competencias docentes del que forma.

El desarrollo de las competencias docentes implican un marco conceptual idóneo que guía el proceso evaluativo, pero también requiere de un dominio

curricular que incorpore los nuevos elementos curriculares bajo las concepciones que empiezan a insertarse en los modelos pedagógicos de las universidades en las que el enfoque por competencias tiene un lugar privilegiado dado que la misma Ley Universitaria 30220 así lo propone.

Navío (2005) señala que esta relación entre capacidades y competencias son las que deben estar muy presentes en la acción pedagógica y que la calidad en la formación del perfil depende de esta. Podríamos decir, entonces, que esto es incipiente en el caso de los docentes porque recién empiezan a darse cuenta que no solamente deben preocuparse por desarrollar contenidos y ser esto lo que principalmente se evalúe y, poco a poco, van entendiendo que la evaluación es integral y debe orientarse al perfil. Este es un proceso lento y aún no se asume una formación que “oriente la integralidad del ser humano”. (Tobón, 2016)

En los procesos pedagógicos que impulsan los docentes en las universidades que han obtenido el licenciamiento, la coherencia entre las concepciones de evaluación y prácticas evaluativas, en relación con el perfil de egreso, aún no son asumidas por los docentes de estas casas de estudio, sino que existen elementos curriculares; entre estos el perfil de egreso que recién, progresivamente, se van insertando en una cultura evaluativa que convive con una diversidad y complejidad de situaciones propias de los momentos de cambio y que por eso torna confusa la situación evaluativa que se vive. Todo esto también originado por enfoques y teorías en que se fundamentan los modelos pedagógicos que van construyendo las universidades y que todavía no son interiorizados por el cuerpo docente. Frente a esto, no se encuentra aún un dominio disciplinar sobre estos nuevos enfoques, sino más bien en muchos casos se plasman representaciones conceptuales incipientes

sobre la evaluación por competencias. Los docentes no tienen aún facilidad en la expresión de sus conceptos, pero, sin embargo, a pesar de ello sus concepciones coinciden con la afirmación de Gómez (2013) que indica que la formación no debe estar dirigida únicamente a satisfacer las demandas del mercado, sino hacia la integralidad del ser humano y con la formación ética que esto supone.

Se puede afirmar que el enfoque que predomina en las explicaciones que dan las docentes, con relación a lo que van internalizando sobre lo que es la evaluación, es un enfoque formativo de evaluación por competencias, coincidente con los cuatro horizontes curriculares propuestos por Delors (1994). Sin embargo, queda el reto de que estos cuatro saberes fundamentales queden totalmente incorporados en el pensamiento del docente y sean parte de una práctica evaluativa que focalice su atención en un proceso permanente de valoración de la formación del estudiante hacia ese perfil integral como lo propone Tobón (2008) y que se centra en el desarrollo del ser humano como persona (Rogers, 1987).

Se encuentra que los docentes expresan su interés en el desarrollo del estudiante como persona en cuanto a sus habilidades y capacidades, pero, sin embargo, se observa insuficiencia de prácticas de evaluación en coherencia con el perfil de egreso como elemento orientador.

En la generalidad de docentes, independientemente de la enseñanza de cursos generales o específicos de la carrera, se revela la ausencia de un nexo entre las prácticas de evaluación y el perfil de egreso. Solamente una docente de estudios generales ha representado gráficamente y enunciado de manera espontánea su mirada hacia el perfil de egreso desde el inicio de su proceso de planificación educativa, por lo que se requiere tomar en cuenta el planteamiento de Bordas y

Cabrera (2001) que propugnan que la evaluación de los aprendizajes tiene un papel relevante en el proceso educativo, y exige evaluar la formación del perfil durante todo el proceso colocándolo como el centro de la atención. Esto es aún un camino por lograr en base a los resultados obtenidos.

Al igual que los hallazgos en los resultados con respecto al primer objetivo, es recién cuando se les pregunta directamente sobre esta vinculación entre evaluación y perfil de egreso que los docentes empiezan a comentar sobre la incorporación del perfil de egreso en sus prácticas evaluativas y solamente algunos demuestran cómo se evidencia este vínculo en ciertos documentos e instrumentos que han empezado a utilizar en los últimos años.

Se encuentra entonces que en muchos casos existe omisión en su verbalización espontánea, lo que demuestra que se está en una internalización progresiva de este componente curricular tan importante para la acción pedagógica, que aún no aparece de manera natural en el imaginario docente, a pesar de ser reconocido y valorado en sus expresiones por algunos de ellos, pero también desconocido por otros como los mismos docentes lo perciben, por lo que se coincide con lo señalado por Moller y Gómez (2014) quienes indican que las estrategias que desarrollan los maestros no pueden asegurar las habilidades del perfil, por cuanto este no es un ejercicio consciente e intencionado por parte del docente, lo que conlleva a que este no sea evaluado en su totalidad. Esto también confirma lo señalado por Martínez (2015), quien presenta al perfil de egreso versus el plan de estudios y especula que entre ellos no hay una “relación verdadera”, porque la coherencia entre estos solamente está presente en ciertos docentes que se han acercado mejor al currículo como partícipes en los momentos de cambios

curriculares, y por ello también reconocen que otros docentes, que no tienen mayor dominio curricular o no han estado inmersos durante los cambios generados en la universidad, a veces no tienen mayor acercamiento al plan de estudios ni a su respectivo perfil, el cual hasta lo desconocen, en muchos casos.

En síntesis, se observa que las prácticas evaluativas de los docentes, al igual que sus concepciones están en construcción y buscan dar respuesta a las propuestas de los nuevos enfoques evaluativos. Aunque los cambios son lentos, es imperativo que la universidad licenciada forme el perfil de egreso que promete a los estudiantes y al país, tal como se demanda en la cuarta dimensión del actual modelo de acreditación del SINEACE (2016), la cual se enfoca directamente en la verificación del perfil de egreso como expresión fundamental de la calidad de formación del ciudadano y profesional que brinda la universidad a la sociedad y para lo cual su licenciamiento ha sido el paso inicial.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES**

Los testimonios compartidos en momentos de cambios en la universidad peruana, permiten comprender las concepciones y prácticas evaluativas que han asumido las docentes durante este proceso y su coherencia con el perfil de egreso que es el objetivo general de este estudio.

En base a ello se delinearán las siguientes conclusiones con relación al objetivo general, los objetivos específicos y, finalmente, se presentan las categorías que emergieron del estudio.

- La complejidad de la propuesta del enfoque por competencias, ha generado un proceso confuso dado que las capacitaciones desarrolladas fueron enfocadas de distintas formas y las maneras como se comprendió este enfoque han sido diversas. Todo esto se desarrolla además en una etapa de grandes retos para la universidad, lo cual implicó diversos cambios a nivel curricular y en la implementación del enfoque. Esta complejidad se hace mayor en la ejecución de la evaluación que debe acompañar permanentemente al proceso de aprendizaje.

Los hallazgos indican que quienes mejor implementan los cambios son los docentes que tienen mejor manejo conceptual y que lo han comprendido e internalizado, de acuerdo a su protagonismo durante estos procesos. Además los docentes que han iniciado desde muchos años atrás estos cambios, señalan ser conscientes que se encuentran en

un camino en el que requieren de mayor capacitación y retroalimentación para fortalecer una nueva cultura evaluativa, que a pesar de tener años de venirse gestando, aún es incipiente en muchos casos. Por ello, se requiere afianzar el soporte disciplinar que fortalezca a los docentes en la construcción y aplicación de estas nuevas perspectivas pedagógicas.

- La concepción de evaluación formativa se va construyendo como un proceso conjunto con la evaluación por competencias, pero prevalecen elementos de medición y calificación muy acentuados en algunos docentes que aún no pueden pasar a un enfoque en que esto no es lo fundamental. Subsiste una cultura previa de evaluación bajo otras concepciones que, además, están enmarcadas por una normatividad institucional que aún prevalece.
- Se devela una ausencia del perfil de egreso en el momento de la planificación y desarrollo de la evaluación, dado que no está presente en los gráficos en que representaron su proceso de evaluación. La percepción del perfil no es espontánea, este recién aparece cuando se le pregunta sobre este y responde dándole una alta valoración como componente del proceso formativo.
- En las prácticas evaluativas, están presentes nuevos componentes curriculares como son las capacidades y actitudes, propios de la

formación por competencias y que para ser desarrolladas requieren de nuevas estrategias e instrumentos. Los docentes para evaluarlas aplican nuevas estrategias de aprendizaje y utilizan, predominantemente, la rúbrica como instrumento de evaluación, porque consideran que es el que mejor responde a la necesidad de establecer y valorar las evidencias de aprendizaje. Sin embargo, la percepción del perfil de egreso como componente curricular y conductor de la práctica evaluativa no está presente.

- Es evidente que el perfil de egreso aún no se ha fijado en el pensamiento de muchos docentes como parte del andamiaje del proceso de evaluación. Esto evidencia que la coherencia entre las concepciones y prácticas de evaluación con el perfil de egreso aún es lejana, pero está en construcción.
- El compromiso institucional, la mística vocacional, las relaciones interpersonales favorables y la incorporación de la tecnología en el proceso educativo son considerados como aspectos importantes y fundamentales, que emergen del estudio y que les han permitido asumir a nivel institucional los propósitos y retos de las actuales propuestas educativas en las que la evaluación y el aprendizaje son actividades conjuntas que se enriquecen mutuamente. Este compromiso e interés de los docentes por mejorar su labor educativa debe ser orientado hacia una formación y/o actualización docente, que promueva que la educación superior tenga como punto de partida y llegada el perfil de

egreso. En estos momentos de cambios, quienes conducen las universidades tienen el gran reto de escuchar las voces de los docentes y apoyarlos adecuadamente en el proceso.

## **CAPÍTULO VII**

### **RECOMENDACIONES**

1. Estar alejados del perfil de egreso limita al docente para crear actividades de evaluación auténtica que son fundamentales para el proceso de evaluación por competencias, por lo que es preciso que las instancias correspondientes de la universidad asuman como una responsabilidad difundir este componente que debe ser compartido por toda la comunidad universitaria, principalmente por los estudiantes y docentes.
  
2. El proceso de retroalimentación ha sido considerado por los docentes como uno de los elementos claves en la evaluación formativa por competencias, pero esta debe ser una retroalimentación muy bien alineada hacia el perfil de egreso, porque de esta forma el estudiante encontrará mayor sentido a su proceso formativo y se encaminará con mayor interés y responsabilidad hacia el perfil propuesto. Se recomienda que todo estudiante, desde el comienzo de la carrera, conozca y sea consciente de este perfil.
  
3. Será importante que la nueva literatura que empieza a desarrollarse y publicarse con respecto al proceso de evaluación, prioritariamente considere una mirada de la evaluación centrada en la persona que se aspira formar, por lo que el perfil debe ser el punto de partida y llegada. Esto debe ser visible para el lector de modo que vaya internalizándose como el eje principal en el pensamiento del docente y sea un referente al cual acuda de manera

espontánea y natural por ser el elemento fundamental que orientará su acción pedagógica formadora.

4. Es prioritario establecer modelos evaluativos que respondan a estos cambios porque las investigaciones señalan que aquello que van vivenciando los futuros educadores durante su formación, luego será replicado por ellos en su acción profesional.
5. Es fundamental que las universidades fortalezcan la capacitación sobre la evaluación en el enfoque por competencias, para promover que los docentes de las facultades de Educación desarrollen este proceso de manera idónea y garanticen una adecuada formación inicial docente, que contribuya a desarrollar concepciones y prácticas evaluativas coherentes con el perfil de egreso.

## REFERENCIAS

- Alex, L. (1991). *Descripción y registro de las cualificaciones* (pp. 23-27). Revista Europea de Formación Profesional.
- Aljovín, R. y Gonzales, C (2011) *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Argentina: Aique- Educación.
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C., y Obando, N. I. (2010). *Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena* 36(1). (pp. 53-67). Santiago de Chile, Chile: Estudios pedagógicos (Valdivia). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100002>
- Blumes, Sh. (2017). *Evaluación y autorregulación del aprendizaje en la Educación Superior. El Método del Portafolio*. Lima, Perú: Cuaderno de Innovación en la Docencia Universitaria – PUCP.
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Año LIX, *Revista Española de Pedagogía*. (218), pp. 25-48.
- Congreso del Perú (2014). *Ley Universitaria 30220*. Lima – Perú: Fondo Editorial del Congreso.
- Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona, España: Ediciones Paidós - Ibérica, S.A.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación* (pp. 100), en *La Educación encierra un tesoro*. México DF, México: El Correo de la UNESCO.

- Ferreya, A. (2012). *Creencias y concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Gómez, A (2013). *Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum (12)* 1. Lima, Perú: UNIFE.
- Jiménez Castro, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, 32 (1), pp. 63-76.
- Jiménez, G. y Silva, C. (s/f) *Metodología cualitativa vs. Metodología cuantitativa en Comunicación: estudio de un caso*. Recuperado de [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/33571/Pages%20from%200InvestigarlaComunicacionenEspana\\_Abril2011-2.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/33571/Pages%20from%200InvestigarlaComunicacionenEspana_Abril2011-2.pdf?sequence=1) el 19/10/18
- Martínez, L. (21 julio-diciembre 2015). Evaluación del perfil de egreso: primer paso para la reformulación del currículum. *Revista de Investigación Educativa*. Universidad Veracruzana.
- Möller, I. y Gómez, H. (Diciembre, 2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en Carreras de Educación básica en Chile. *Calidad en la educación*, (41), pp. 17-49.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, (337), pp. 213-234. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona, España: Herder.

- Olmos –Migueláñez. S. y Rodríguez-Conde, M. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*, pp.1-13. (ISSN: 1681-5653).
- Palacios, A y López-Pastor, V (Mayo-agosto 2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, pp. 361. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-143
- Raygada, O (2014). *La evaluación de los aprendizajes de los docentes en los tres últimos grados del nivel Primaria*. Tesis para optar el Grado de Maestría en Currículo. PUCP. Lima - Perú.
- Reátegui, N. (2012). *Cultura evaluativa del aprendizaje en una universidad privada de Lima*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1778>
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez C., Lorenzo O.; Herrera, L. (julio - diciembre, 2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, (XV) 2, pp. 133-154
- Rogers, C. (1980). *Libertad y creatividad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Sánchez-Santamaría, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), pp. 40-54.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), pp. 71-78. Recuperado el 03 de diciembre de 2018, de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es).
- SINEACE (2015). *Calidad en Educación y Derroteros*. Lima-Perú: SINEACE
- SINEACE (2016). *Nuevo Modelo de Acreditación*. Lima-Perú: SINEACE.
- SUNEDU (2018). *Informe Bienal sobre la Educación Superior*. Lima- Perú.
- Sugey, S. (2017). *Relevancia de la elaboración de los perfiles profesionales de salida en los procesos formativos*. San José, Costa Rica: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).
- Talero, C. (2014). *Significados de las prácticas evaluativas de los docentes y su relación con los estilos de aprendizaje de los estudiantes en prácticas de trabajo social, (Tesis de maestría)*. Universidad Santo Tomás, Bogotá - Colombia.
- Tobón, S. (2002) *La formación basada en Competencias*. Medellín, Colombia: Funorie.
- Tobón, S. (2007, Enero - Diciembre). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedeúticos. *Acción pedagógica*, (16), pp. 14 – 28.

- Tobón, S. y García Fraile, J. (20 de octubre de 2009). Estrategias Didácticas para la formación de Competencias. *Cuadernos unimetasos*.
- Tobón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias- El enfoque complejo*. Guadalajara, México: Grupo Cife. Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso IGLU - 2008.
- Tobón, S. (2017). *Guía Metodológica de diseño y rediseño curricular desde la socioformación y el pensamiento complejo*. Centro Universitario CIFE. Florida, Estados Unidos: Mount, Dora.
- Tovar, B. (enero – junio del 2016). Coherencia del modelo pedagógico y la evaluación del aprendizaje en una Universidad de Bogotá. *Praxis Pedagógica*, 16(18), pp. 53-70.
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Enf Neurol*, 11 (2), pp, 98-101.
- UNESCO (1995). *Documento de Política para el Cambio en la Educación Superior*. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2016). *Evaluación del aprendizaje en la UNESCO Garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas (Folleto)*. Sección de Asociaciones de Colaboración, Cooperación e Investigación División de Apoyo y Coordinación de la Agenda Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002603/260325s.pdf>
- Ysunza, M. (2010). *Perfil de Egreso y Formación Profesional. Una Estrategia Metodológica en el Diseño Curricular (Colección Educación: Debates e*

*Imaginario Social, Serie Currículum y Siglo XXI.) Universidad Autónoma Metropolitana. México DF, México: ISUE, Plaza y Valdés.*

Yániz, C. (2008). *Las competencias en el currículo universitario: Implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado.*

Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/28232489>

Zabalsa, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid, España: Narcea.

## ANEXOS:

### MATRIZ DE CONSISTENCIA

**Título** Concepciones y prácticas de la evaluación y su relación con el perfil de egreso, asumidas por los docentes de la Facultad de Educación de Universidades licenciadas.

<b>Problema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos e indicadores</b>	<b>Variables</b>
<b>Problema General:</b> ¿Cuáles son las concepciones y prácticas de la evaluación que han asumido los docentes de Facultades de Educación de Universidades licenciadas y cuál es su coherencia con el perfil de egreso?	Comprender las concepciones y prácticas de evaluación que han asumido los docentes de las Facultades de Educación de Universidades licenciadas y cuál es su coherencia con el perfil de egreso.	Técnica. Entrevista a profundidad Instrumento : Guía de Entrevista <b>Hoja de representación gráfica:</b> Grafique cómo es el proceso de evaluación que desarrolla en su acción pedagógica.	Concepciones y prácticas de la evaluación  Perfil de egreso .

<p><b>Problemas Específicos:</b></p> <p>¿Cuáles son las concepciones de evaluación han asumido los docentes de la Facultad de Educación de las universidades licenciadas?</p> <p>¿Cuál es la percepción del perfil de egreso de los docentes de la Facultad de Educación de las Universidades licenciadas</p>	<p>Develar las concepciones de la evaluación que han asumido los docentes de la Facultad de Educación de universidades licenciadas.</p> <p>Develar la percepción del perfil de egreso de los docentes de la Facultad de Educación de universidades licenciadas.</p>	<p>Guía de Entrevista:</p> <p>¿Qué es para Ud. la evaluación? ¿De qué manera la evaluación lo ayuda en su acción pedagógica?</p> <p>¿Cuál es el enfoque de evaluación que proponen en su institución y qué acciones se han implementado para ponerlo en práctica?</p> <p>¿Para qué toma en cuenta los resultados de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo toman en cuenta el perfil de egreso durante la formación de los estudiantes? ¿</p> <p>¿Cómo definiría el perfil de egreso en el marco educativo?</p>	
<p>¿Cuáles son las prácticas de evaluación de los Docentes de la Facultad de Educación de universidades licenciadas?</p>	<p>Describir las prácticas evaluativas de las docentes de la Facultad de Educación de universidades licenciadas.</p>	<p><b>Hoja de representación gráfica:</b> Grafique cómo es el proceso de evaluación que desarrolla en su acción pedagógica.</p> <p><b>Guía de entrevista:</b> En base al gráfico diseñado ¿podría decirme cómo desarrolla el proceso de evaluación de los</p>	

		<p>estudiantes? ¿Podría explicarme por qué ha considerado cada uno de estos elementos graficados?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias e instrumentos de evaluación que Ud. utiliza y por qué? ¿En basé a qué criterios determina esta elección?</p> <p>¿Qué acciones realiza después de evaluar a los estudiantes?</p> <p>¿Cuáles son sus reflexiones con relación a la forma cómo Ud. evalúa a los estudiantes?</p>	
<p>¿Cómo se vinculan las concepciones, las prácticas evaluativas y el perfil de egreso, asumidas por los docentes de la Facultad de Educación de universidades licenciadas?</p>	<p>Analizar las concepciones y prácticas de la evaluación y su coherencia con el perfil de egreso en docentes de Facultades de Educación de universidades licenciadas.</p>	<p>¿Cómo vincula la evaluación de los estudiantes y el perfil de egreso durante el proceso formativo?</p> <p>¿Por qué considera que se deben vincular ambos aspectos?</p> <p>¿Podría sustentar las razones de su respuesta?</p> <p>En sus Sesiones de clase ¿cómo se observa lo que ha expresado en su hoja de representación y sus concepciones de evaluación?</p>	

**MATRIZ PARA LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO N° 2:**

**GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES.**

<b>Objetivo</b>	<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>	<b>Preguntas</b>
1.3. Describir las prácticas de evaluación de los docentes de la Facultad de Educación de universidades licenciadas.	Práctica de evaluación	Prácticas evaluativas en el proceso formativo.	<p>Teniendo en consideración lo que ha esquematizado por favor responda lo siguiente</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo desarrolla el proceso de evaluación de los estudiantes de acuerdo a lo graficado?</li> <li>2. ¿Por qué ha considerado cada uno de los aspectos señalados?</li> <li>3. ¿Cuáles son las estrategias e instrumentos de evaluación que Ud. utiliza y por qué?</li> <li>4. ¿En base a qué criterios determina esta elección?</li> <li>5. ¿Existen cambios en la prácticas evaluativas de los docentes de su institución? ¿Cuáles son?</li> </ol>
1.1. Develar las concepciones de la evaluación que han asumido los docentes de la Facultad de Educación de universidades licenciadas.	Evaluación	Concepciones de Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. ¿Qué es para Ud. la evaluación? ¿De qué manera la evaluación lo ayuda en su acción pedagógica?</li> <li>7. ¿Para qué toma en cuenta los resultados de aprendizaje de los estudiantes?</li> <li>8. ¿Cuáles son sus reflexiones con relación a la evaluación?</li> </ol>
1.2. Develar la percepción del perfil de egreso de los docentes de la Facultad de Educación de		Enfoque de evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. ¿Cuál es el enfoque de evaluación que proponen en su institución y</li> <li>10. ¿Qué acciones se han implementado para ponerlo en práctica?</li> </ol>

universidades licenciadas.	Perfil de egreso	Percepción del perfil de egreso	11. ¿Cómo toma en cuenta el perfil de egreso durante la formación de los estudiantes? 12. ¿Cómo definiría el perfil de egreso en el marco educativo?
1.4 Analizar la coherencia entre las concepciones, las prácticas evaluativas y el perfil de egreso, en los docentes de la Facultad de Educación de universidades licenciadas.	Coherencia entre evaluación y perfil de egreso	Vinculación entre la evaluación, las prácticas evaluativas y el perfil de egreso	13. ¿Cómo vincula la evaluación de los estudiantes y el perfil de egreso durante el proceso formativo? 14. ¿Por qué considera que se deben vincular ambos aspectos? ¿Podría sustentar su respuesta? 15. En sus sesiones de clase ¿cómo se demuestran sus concepciones sobre evaluación y su relación con el perfil de egreso?

### **GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES.**

<p>Reciba un cordial saludo.</p> <p>Antes de empezar a responder la entrevista, se le solicita que en la hoja de representatividad gráfica esquematice la ruta y elementos que toma en cuenta para la evaluación y que luego plasma usted en la práctica.</p>
<p>Teniendo en consideración su esquema por favor responda lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo desarrolla el proceso de evaluación de los estudiantes?</li> <li>2. ¿Por qué ha considerado cada uno de los aspectos señalados?</li> <li>3. ¿Cuáles son las estrategias e instrumentos de evaluación que Ud. utiliza y por qué?</li> <li>4. ¿En base a qué criterios determina esta elección?</li> </ol>

<p>5. ¿Qué es para Ud. la evaluación? ¿De qué manera la evaluación lo ayuda en su acción pedagógica?</p> <p>6. ¿Para qué toma en cuenta los resultados de aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>7. ¿Cuáles son sus reflexiones con relación a la evaluación?</p> <p>8. ¿Cuál es el enfoque de evaluación que proponen en su institución?</p> <p>9. ¿Qué acciones se han implementado para ponerlo en práctica?</p> <p>10. ¿Existen cambios en la prácticas evaluativas de los docentes de su institución? ¿Cuáles son?</p>
<p>11. ¿Cómo toma en cuenta el perfil de egreso durante la formación de los estudiantes?</p> <p>12. ¿Cómo definiría el perfil de egreso en el marco educativo?</p>
<p>13. ¿Cómo vincula la evaluación de los estudiantes y el perfil de egreso durante el proceso formativo?</p> <p>14. ¿Por qué considera que se deben vincular ambos aspectos? ¿Podría sustentar su respuesta?</p> <p>15. En sus sesiones de clase ¿cómo se demuestran sus concepciones sobre evaluación y su relación con el perfil de egreso?</p>

### **Hoja de representatividad gráfica.**

Datos Informativos:

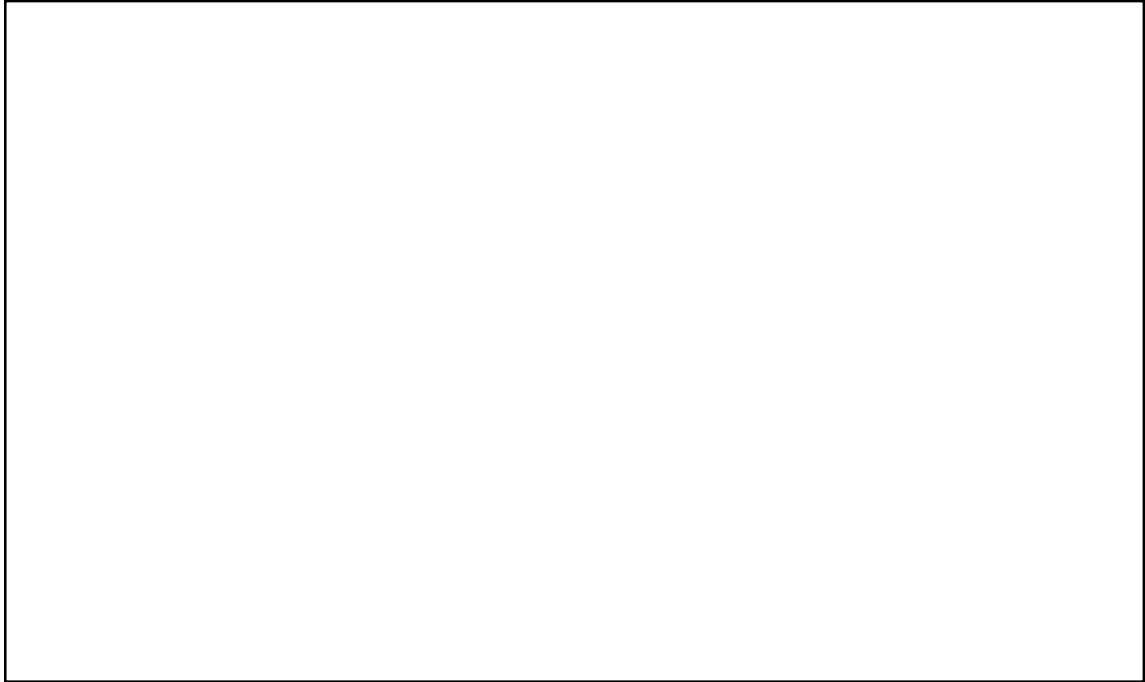
Años de experiencia:

Ciclo/s que enseña:

Estimado Docente, reciba un cordial saludo. A continuación como primera parte del presente estudio con el que usted está colaborando, se le solicita tomar en cuenta las siguientes indicaciones:

- En el siguiente recuadro esquematice el proceso y los aspectos que toma en cuenta para el proceso de evaluación de los estudiantes.

- Se le hará entrega de un lápiz y borrador para elaborar su gráfico y puede utilizar el tiempo que estime conveniente.
- Al terminar entregará la hoja para conversar sobre su gráfico durante la entrevista.



Muchas gracias por su colaboración.