

## LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**Sandra Milena Contreras González**

**Colegio Integrado Simón Bolívar**

**samicogo8b@gmail.com**

**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8546-2532>**

### RESUMEN

Todo proceso educativo contempla la evaluación como una etapa, allí se valora el logro de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, sin embargo, ante la formación por competencias y los diseños curriculares enfocados en el desarrollo de potencialidades creativas e innovadoras del estudiante, se hace necesario plantear una evaluación autentica que no puede limitarse a valoraciones, sino que debe ser formativa, de seguimiento y retroalimentación hacia el estudiante. Ante tal situación se presenta este artículo con el propósito de reflexionar sobre la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque por competencias en la educación superior, para ello fue necesario abordar tres aspectos centrales: la relación que se plantea desde la integración curricular, la práctica y la evaluación de los programas académicos universitarios; la evaluación por competencias y; las posibilidades que ofrecen la metodologías activas para redimensionar la evaluación en los contextos universitarios. Este ensayo reflexivo se elaboró bajo un enfoque metodológico cualitativo apoyado en la hermenéutica y su dialéctica, lo cual facilitó la interpretación de los significados y la relación entre los aspectos centrales del estudio. Desde allí se concluye que, es necesario establecer una relación estrecha y dinámica entre currículo, práctica y evaluación, para lo cual es propicio el uso de metodología activas que permitan al estudiante universitario aplicar conocimientos sobre situaciones o contextos reales, de tal forma que se proceda a ejecutar una evaluación autentica y formativa que evidencie el logro de competencias, los resultados de aprendizaje y que contribuya con la retroalimentación del proceso de aprendizaje.

**Palabras claves:** integración curricular, evaluación por competencias, metodologías activas

## THE ASSESSMENT OF LEARNING FROM THE APPROACH BY COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION

### ABSTRACT

All educational process contemplates the evaluation as a stage, there the achievement of the learning obtained by the students is valued, however, before the formation by competitions and the curricular designs focused on the development of creative and innovative potentialities of the student, it becomes necessary propose an authentic evaluation that cannot be limited to evaluations, but must be formative, follow-up and provide feedback to the student. Faced with such a situation, this article is presented with the purpose of reflecting on the evaluation of learning from the competency-based approach in higher education, for this it was necessary to address three central aspects: the relationship that arises from the curricular integration, the practice and the evaluation of university academic programs; competency assessment and; the possibilities offered by active methodologies to resize evaluation in university contexts. This reflective essay was developed under a qualitative methodological approach supported by hermeneutics and its dialectics, which facilitated the interpretation of the meanings and the relationship between the central aspects of the study. From there it is concluded that it is necessary to establish a close and dynamic relationship between curriculum, practice and evaluation, for which the use of active methodologies that allow the university student to apply knowledge on real situations or contexts is conducive, in such a way that it proceeds to execute an authentic and formative evaluation that shows the achievement of competencies, the learning results and that contributes with the feedback of the learning process.

**Keywords:** curricular integration, evaluation by competencies, active methodologies

## Introducción

La educación universitaria se ha caracterizado por la formación de profesionales con suficientes niveles de dominio sobre los contenidos disciplinares en el cual se enmarcan los diseños curriculares de cada programa académico, desde allí, Pérez e Idarraga (2019), afirman que ha sido evidente que cada egresado maneja conocimientos teórico y prácticos que pueden ser de suma utilidad para su desempeño laboral, no obstante, se presenta cierta desvinculación entre lo que se enseña y aprende en las universidades y lo que se requiere implementar en la realidad donde interviene el egresado universitario.

La evaluación como parte del proceso educativo que se enfoca en evidenciar el logro de los aprendizajes de los estudiantes y desde la cual se obtienen muchas de las informaciones que permiten interpretar los resultados de los programas académicos, se ha constituido en una etapa de gran relevancia para intentar comprender lo sucedido entre lo previsto en los diseños curriculares, la práctica que desarrolla el docente y los resultados que alcanzan los estudiantes. En ese sentido, Clavijo (2021) e Hidalgo (2021), sostienen que durante mucho tiempo la evaluación en las instituciones universitarias ha estado más ligada hacia la comprobación del manejo conceptual de los contenidos de clases, que al logro de capacidades y habilidades requeridas por el estudiante para evidenciar su aplicación sobre situaciones del contexto real.

De igual manera, los autores previos sostienen que, desde la evaluación es necesario establecer acciones precisas y a lo largo del proceso de enseñanza – aprendizaje con las cuales se concreten acompañamientos, seguimientos y valoraciones oportunas y coherentes que le permitan a los estudiantes ir mejorando sus resultados de aprendizaje, la construcción de conocimientos y las formas en como los puede evidenciar al atender o resolver problemas de la cotidianidad. En ese sentido, es necesario que la evaluación en las instituciones de educación superior (IES) trascienda las aulas de clases y se enfoque con mayor fuerza hacia la verificación de competencias sobre experiencias de aprendizaje que propicien la interacción entre lo que hace el estudiante con los contenidos que aprende y su intervención en la realidad.

Ante tal realidad, se desarrolló el presente ensayo con el propósito de reflexionar sobre la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque por competencias en la educación superior, pues es hoy por un tema de largas discusiones, reflexiones y generación de propuestas que se corresponden a las percepciones que cada universidad atribuye al enfoque de enseñanza y evaluación basado

en competencias. No obstante, desde ese prisma de ideas y consideraciones que cada universidad asume para aplicar la evaluación, también se debe tener muy presente la necesidad creciente de formar profesional con sentido humano, transformador y creativo capaces de intervenir la sociedad para contribuir en su mejora desde los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas que son aprendidas en sus aulas de clases.

Desde las ideas expuestas previamente, se hizo oportuno profundizar la interpretación sobre la evaluación por competencias y las formas en cómo se puede utilizar en los escenarios universitarios, pues la formación de profesionales para las actuales sociedades trasciende la conceptualización disciplinar y plantea retos para su integración en los cambiantes escenarios que existe en los contextos personales, sociales y laborales donde participará el egresado universitario. Además, es necesario reflexionar sobre la manera en que esta evaluación se ve reflejada, tanto en el diseño curricular, es decir como fue concebida, como en la práctica que desarrolla el docente para su aplicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para cumplir con este propósito este documento se dividió en tres apartados, el primero, abordó la integración del currículo, la práctica y la evaluación en IES, en procura de reconocer la importancia de esta integración y la forma en como se puede llevar la evaluación; el segundo apartado, da cuenta de fundamentos, características y percepciones sobre la evaluación por competencias y el tercer apartado describe algunas consideraciones sobre el uso de las metodologías como herramientas para potenciar la evaluación por competencias en la formación universitaria; finalmente, se presentan algunas ideas concluyentes sobre la vinculación de estos elementos con los cuales se pueden asumir ajustes sobre la evaluación desarrollada en las universidades, a objeto de propender hacia una valoración auténtica, formativa y que retroalimenta el proceso de aprendizaje cada vez que se acompaña al estudiante a intervenir contextos reales donde puede aplicar sus conocimientos.

### **Integración del currículo, la práctica y la evaluación en educación superior**

Las IES durante largo tiempo han desarrollados ofertas académicas centradas en la profundización de contenidos curriculares de vinculación directa con la disciplina que sustenta estos perfiles de formación profesional. Al respecto León (2012) y Clavijo (2021) afirman que la enseñanza en las universidades se ha sostenido en un modelo educativo centrado en los contenidos y en la formación de profesionales con alto grado de dominio conceptual e instrumental de los elementos fundamentales de su área de formación.

Esta forma de asumir la enseñanza en los recintos universitarios permeó el proceso evaluativo, a tal punto que las actividades diseñadas para valorar los conocimientos en los estudiantes se enfocaron en la presentación de pruebas objetivas que buscaban medir la capacidad del estudiante para reproducir los contenidos, ejercicios y experiencias desarrolladas en su aula de clases, Jácome, Fonseca y Procel (2020). Así las cosas, resulta evidente un distanciamiento entre el desarrollo del currículo y su vinculación con la práctica o la realidad sobre la cual cada profesional debe enfrentarse una vez se inserte al campo laboral.

Posteriormente, las IES enfocaron sus diseños curriculares hacia la formación de profesionales ajustados a las necesidades planteadas por las organizaciones del sector productivo e industrial, situación que derivó en la preparación de profesionales para la empleabilidad, la productividad, la industrialización, donde su vinculación con la práctica estuvo fundamentada en la instrumentación, el diseño de modelos productivos, el desarrollo y el crecimiento económico de las sociedades. En palabras de Avendaño y Guacaneme (2016), las IES se enfocaron hacia una educación orientada por la formación disciplinar para afrontar distintos momentos y cambios que se presentaron en las dinámicas, proactivas y reactivas de las sociedades inmersas en la globalización.

Dadas estas circunstancias, la integración del currículo, la práctica y la evaluación estuvo marcada por la consolidación de conocimientos que le permitieran al egresado universitario integrarse activamente a los sectores laborales, en consecuencia, los procesos evaluativos siguieron enfocados en la medición de conocimientos y en la identificación de capacidades instrumentales con las cuales cada profesional pudiera llegar a su puesto de trabajo para afrontar su nueva realidad laboral y las necesidades planteadas desde el contexto productivo, económico, científico y tecnológico.

Las ideas referidas previamente marcaron la vinculación del currículo con la práctica y los procesos evaluativos hasta poco antes de finalizar el siglo XX, no obstante, estas ideas fueron cambiando rápidamente, por las transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales, científicas y tecnológicas que marcaron el nuevo modelo de sociedades de información y conocimientos, UNESCO (2015). Situaciones que incidieron directamente sobre los diseños curriculares existentes, la práctica docente y particularmente en la evaluación como proceso que media y cuantificaba los conocimientos del estudiante para egresar y sumarse a su realidad laboral.

En ese sentido, es oportuno retomar las ideas planteadas por Hernández (2004), Casanova e Inciarte (2017), cuando precisan que los fines educativos desde principios de siglo XXI centran su relevancia en impartir sabiduría, cultura, para la formación de capacidades, habilidades y criterios que contribuyan a la formación en sociedad, pero es necesario trascender la educación centrada en el

amplio abordaje de contenidos (instrucción) para precisar una educación que conduzca a comprender y responder a planteamientos tales como: qué hacer con estos contenidos, cómo aplicarlos en los contextos circundantes y de qué manera estos contenidos contribuyen con la transformación de las sociedades y la calidad de vida

De esta manera, Bolívar (2010) y Vera (2017), coinciden en plantear la necesidad de generar diseños curriculares que permitan el abordaje de contenidos disciplinares, pero con sentido práctico, contextualizado y para atender situaciones o problemáticas del contexto real, con los cuales se propenda por la formación de un profesional con capacidades para aplicar sus conocimientos en procura de resolver problemáticas y apalancar el desarrollo social, económico y productivo. Desde esa perspectiva, Díaz Barriga (2020), afirma que se estaría apuntando a una formación multidisciplinar y con transversalidad en la cual se pueden evaluar las capacidades que tengan estos nuevos profesionales para intervenir con sus contenidos – conocimientos en situaciones prácticas y cotidianas con la intención de mejorarlas o transformarlas.

Para UNESCO (2015), es preciso reconocer que las sociedades están cambiando, en consecuencia, la educación que se ofrezca a los nuevos ciudadanos requiere un cambio estructural que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan actualmente. Esto implica ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial. Desde allí, podría afirmarse que la evaluación no podrá seguir enfocada en la parametrización de pruebas, en la repetición de contenidos, sino en la valoración de experiencias que le permitan al estudiante aplicar sus conocimientos en situaciones cotidianas y reflexionar sobre cómo lograrlos.

Ante lo expuesto, se precisa que es necesario una verdadera integración entre contenidos curriculares; las prácticas o vivencias que debe asumir el estudiante, incluso antes de egresar de las universidades y; la evaluación que le permita dar cuenta de sus capacidades para abordar o resolver problemáticas del contexto profesional, personal, social, económico, científico y tecnológico hacia el cual su formación le permita llegar. Esta idea se apoya en lo planteado por Tejada (2020) y Díaz Barriga (2020), al señalar que la integración del currículo, la práctica y la evaluación debe sustentarse en una visión integral, holística, transversal y dinámica que permita la formación de profesionales con competencias de participar, intervenir y transformar las sociedades actuales, que a juicio de Bauman (2004) son líquidas por estar centradas en el uso de tecnología, la información, el conocimiento y las redes tecnológicas.

En virtud de lo previo, es pertinente que exista una estrecha relación entre los elementos o consideraciones previstas en los diseños curriculares, su implementación en la práctica y los fines que orientan la evaluación por competencias en las IES, de esta manera, se estarían estableciendo acciones congruentes y coherentes con las cuales se podrían orientar la labor docente, el trabajo del estudiante y la forma en como ambos actores deben integrarse para ejecutar el proceso evaluativo con intencionalidad de apoyo, acompañamiento y retroalimentación sobre los resultados y las posibilidades de mejora continua en su formación.

### **La evaluación por competencias desde la perspectiva formativa**

Es importante señalar que esta perspectiva de la evaluación se ha fortalecido, entre otras cosas, gracias al enfoque por competencia que llegó al contexto educativo mediante propuestas como el Proyecto Tuning expresado en la Declaración de Bolonia de 1999, pues tal como señala Aboites (2010), este se orientó en promover la movilidad, empleabilidad, comparabilidad, la cooperación académica transfronteriza, el reconocimiento mutuo de la diversidad de los programas de formación y la formación de profesionales con posibilidades de integración en los mercados en los distintos mercados laborales y contextos sociales que se presentaban en los países europeos.

El autor previo, afirma que más allá de los aspectos administrativos y curriculares que se plantearon desde este proyecto, también están presente los aspectos pedagógicos inherente a la educación superior, entre los cuales la evaluación resultó un verdadero reto por la diversidad de perfiles profesionales, contextos y perspectivas que sustentaban este proceso educativo. Para Beneitone et al. (2007), las IES debieron redimensionar sus misiones (enseñar, investigar, formar, capacitar, entrenar para el ejercicio de los diferentes tipos de liderazgos, la socialización, construcción y transformación política, ciudadana, económica, científica y tecnológica); a partir de la integración de nuevas propuestas que permitieron la gestión del conocimiento, es decir, rediseñar las formas de crearlo, descubrirlo, enseñarlo, transmitirlo y aplicarlo en el contexto real.

Lo previo conduce al diseño de currículos por competencia, que para Casanova e Inciarte (2017), Ríos y Herrera (2017), se construyen sobre núcleos problemáticos que integran diversas disciplinas, por tanto, este implica trabajar sobre procesos y no sólo sobre contenidos, favoreciendo la contextualización en la realidad y la participación de todos los agentes y fuerzas sociales; al mismo tiempo de generar los espacios para crear capacidades individuales y colectivas que fortalezcan la toma de decisiones. Así las cosas, la evaluación que permita evidenciar y valorar esas competencias debe seguir un proceso de recogida de evidencias que valora el progreso del estudiante en atención a los resultados de aprendizaje esperados.

En ese mismo orden, Valverde, Revuelta y Fernández (2012), Zabalza y Lodeiro (2019), coinciden en afirmar que en todo sistema de evaluación por competencias, es preciso que el estudiante conozca el qué se ha aprendido y el cómo se hizo para aprender, en consecuencia, el docente centra su trabajo en la construcción de valoraciones o juicios fiables y válidos, a partir de las evidencias generadas por el estudiante en las actividades de aprendizaje dispuestas para tal fin, dentro de las cuales se determinan los indicadores y logros para alcanzar cada competencia.

Al respecto, Cano (2019) sostiene que un enfoque de evaluación por competencias no solamente debe centrarse en la visión instrumental y técnica de las competencias, es necesario aplicarlo desde una visión humanista, global que se contraste con los perfiles de egreso que, obviamente, están vinculados al tipo de sociedad que se desea crear, así pues, es preciso la valoración de competencias de forma integral, a partir de los contenidos y los valores como la adquisición de la conciencia ciudadana y el bien común; la construcción de un sistema de seguimiento y acompañamiento al estudiante; al mismo tiempo que le permita reflexionar sobre el procedimiento seguido para alcanzar estas competencias y su futuro impacto como profesional, lo que en palabras de Hidalgo (2021) se asume como evaluación formativa.

De igual modo, Ríos y Herrera (2017), sostienen que la evaluación por competencias requiere el uso de diversos instrumentos además de incorporar los actores educativos, pues en ella, los procesos de diagnóstico, retroalimentación, contextualización, registros, evidencias y resultados implican la participación activa de docentes, estudiantes y directivos, incluso, de la familia. Tal situación plantea un cambio en el proceso de evaluación a objeto de integrar las competencias en los procesos de aprendizaje y en los desempeños como una forma de establecer vinculaciones sobre los conocimientos y los contextos en los cuales se pueden transferir para mejorar la toma de decisiones en los estudiantes.

Ante lo previo, se afirma que la evaluación por competencias desde una perspectiva de evaluación formativa ofrece nuevas oportunidades de interacción, participación e intercambio de saberes entre los actores educativos, particularmente, en los estudiantes al generar entornos significativos de aprendizaje que vinculan sus conocimientos previos y sus experiencias académicas con el contexto profesional, social, personal y, que además, les permite desarrollar una serie de capacidades, habilidades y destrezas enfocadas a la acción y la toma de decisiones con la finalidad de resolver problemas prácticos o situaciones auténticas. De esta manera, señala Hidalgo (2021), se estará trabajando por convertir al estudiante universitario en un protagonista directo de su aprendizaje con capacidad para entender y autorregular su desarrollo metacognitivo.

Es importante señalar que la evaluación por competencias en los contextos universitarios debe asumirse como un proceso sistemático, integral, interdisciplinario y objetivo que supere la medición del enciclopedismo, la repetición y la instrumentación conceptual de los contenidos, además de la construcción de instrumentos parametrizados que suponen la presencia de situaciones controladas e hipotéticas, por el contrario, debe perfilarse hacia la valoración de los saberes aplicados; el trabajo – proceso realizado por el estudiante en las experiencias de aprendizaje y; en la reflexión que este hace para comprender su proceder, las competencias logradas y las habilidades cognitivas, interactivas y afectivas, actitudes y valores, necesarias para concretar los resultados de aprendizaje.

Estas ideas se complementan en lo referido por Sáez, Díaz, Panadero y Bruna (2018), Fraile, Gil, Zamorano y Sánchez (2020), quienes sostienen que la evaluación por competencias en cualquier nivel educativo debe contribuir al autoaprendizaje y la autorregulación de los estudiantes, con la finalidad de que sean más conscientes de sus propias prácticas y aprendizajes a propósito de fortalecer su pensamiento crítico para afrontar las problemáticas de su formación y del contexto. De esta manera, la evaluación por competencias en la formación universitaria debe apoyarse en la aplicación de situaciones e instrumentos que no solo sean diseñados para medir el logro de una capacidad al resolver una tarea específica, sino que impliquen la construcción de retos y desafíos con los cuales el estudiante razone, piense, decida y actúe para resolver situaciones o problemas.

En ese orden de ideas, la evaluación por competencias debe perseguir la calidad del proceso formativo de manera integral, por tanto, es necesario establecer un conjunto de criterios que se correspondan con el logro de las competencias desde el contexto de aprendizaje, su aplicación en la realidad y su contribución a la formación profesional del estudiante. Desde esa perspectiva, Valverde et al. (2012), Guevara (2017), López, Hershberger y Acosta (2019), coinciden en afirmar que es necesario evaluar las competencias considerando los siguientes criterios: autenticidad, complejidad cognitiva, imparcialidad, significatividad, interpretación directa, transparencia, consecuencias educativas, reproducibilidad, homogeneidad.

Integrar estos criterios en cualquier proceso de evaluación por competencias en la universidad o en otro nivel educativo, favorece la construcción de una perspectiva de calidad que trasciende el punto de vista cuantitativo con el cual se intenta medir la calidad de la evaluación por la cantidad de estudiantes aprobados o reprobados, las calificaciones obtenidas o por la posición que obtienen las IES en un determinado ranking educativo. Por el contrario, considerar estos criterios en la evaluación por competencias va a permitir una mayor integración de los actores educativo, la consolidación de perfiles profesionales con identidad y sensibilidad hacia la sociedad y su área de conocimientos, además de la consolidación de capacidades, habilidades y destrezas que empoderen a los estudiantes para integrarse en sus contextos laborales.

Desde todo lo previo se precisa, entonces, unos aspectos o atributos que distinguen la evaluación por competencias de otras perspectivas tradicionales del proceso evaluativo. Al respecto, Cano (2019), plantea los siguientes: a) la obligatoriedad de contar con una mapa o ruta lógica, coherente, progresiva, gradual y realista que distribuya la evaluación por competencias en todos los cursos del programa académico; b) establecer relaciones de conveniencia entre esta ruta de acción y el logro de competencias profesionales (genéricas y específicas), útiles para la formación profesional, social y humana; c) la integración y mezcla de entornos y experiencias (pruebas, cursos prácticos, proyectos) que propicien el trabajo y la reflexión del estudiante y una evaluación auténtica por parte del docente; d) contar con sistemas de registro de la evolución del desempeño del estudiante así como del acompañamiento que se le ofrece para lograr sus competencias; e) integrar espacios y actividades para la autorreflexión y autorregulación del estudiante en relación con su desempeño sobre la práctica que cumple en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Ciertamente, todas estas características se convierten en sendos retos y desafíos para la evaluación en contextos universitarios, pues generar las condiciones para su cumplimiento se ha convertido en arduo trabajo, más aún cuando no se establece una correcta integración entre currículo, práctica y evaluación. Así las cosas, la evaluación por competencia desde una perspectiva de evaluación formativa plantea a las universidades, particularmente, a los docentes una transformación de práctica a propósito de entender que, no se trata de transferir contenidos, sino de generar las condiciones para cumplir con las actividades, experiencias y los criterios o indicadores que evidencien el logro de una competencia, no de sentido instrumental o profesional, sino con carácter humano, social y formativo que fomente en el estudiante el deseo de seguir aprendiendo y a hacer metacognición de su aprendizaje para afrontar los cambios que plantean las sociedades líquidas actuales referidas por Bauman (2004).

### **Las metodologías activas, una oportunidad para fomentar la evaluación por competencias en educación superior**

Es relevante para esta disertación, no solamente precisar la relación intrínseca que debe estar presente entre currículo, práctica y evaluación, además de describir aspectos inherentes a la evaluación por competencias en las IES, sino ofrecer, también, algunas orientaciones para llevar a la práctica docente estos conceptos. En ese sentido, Defaz (2020), Silva y Maturana (2017), coinciden en sus ideas al considerar que las metodologías activas como aquellas que sirven de guías en la formación, el desarrollo del rol activo del estudiante, promueven el aprendizaje significativo y experiencial, así como la colaboración y la autonomía, acompañadas de la mediación continua por parte del docente.

Las metodologías activas son un proceso de continua interacción y comunicación entre los actores educativos (docentes y estudiantes), el material didáctico y las acciones establecidas para el desarrollo de los contenidos curriculares, por consiguiente, plantean al estudiante como centro del proceso de aprendizaje, además de enfocarse en la formación de competencias. Estas metodologías se articulan con procedimientos que aplica el docente para intervenir continuamente en la enseñanza y el aprendizaje, en consecuencia, abordan aspectos como el saber hacer, la colaboración, la cooperación, el liderazgo y la comunicación.

Para Silva y Maturana (2017), entre algunas metodologías activas que contribuyen a la evaluación por competencias se tiene al aprendizaje basado en proyectos (ABP), el análisis de casos, el aula invertida, aprendizaje servicio, juego de roles, los debates, el aprendizaje basado en equipos, por mencionar algunas. La aplicación de estas metodologías en los contextos educativos se ha visto muy fortalecida con la integración de tecnologías de información y comunicación (TIC) y los entornos virtuales de aprendizaje, con las cuales, tal como afirma Jiménez, González y Tornel (2020), el docente propicia estrategias y actividades de clases dinámicas, creativas, de participación que promueven el desarrollo de contenidos, su valoración y el trabajo conjunto y autónomo entre éste, sus estudiantes y los contenidos.

Las ideas de Pérez (2017), Romero, Buzón, Sacristán y Navarro (2020), plantean que al integrar estas metodologías en los procesos de evaluación se obtiene una perspectiva formativa, en consecuencia, es necesario que el docente y el estudiante tengan presente el qué, cómo, dónde, con qué, cuándo y cuales son los roles que deben asumir en la evaluación. En ese sentido, su puesta en práctica en los contextos universitarios implica una relación más horizontal, dinámica, creativa, participativa y de interacción continua entre estos actores educativos para desarrollar las competencias y los resultados de aprendizajes esperados.

Evaluar mediante estas metodologías implica repensar la evaluación, promover el seguimiento, el trabajo en equipo, el liderazgo, la cooperación y el diseño de adecuados instrumentos para registrar el avance o desempeño de los estudiantes a lo largo de las actividades propuestas. Así pues, la evaluación de competencias se ve favorecida con el uso de estas metodologías gracias a que estas requieren no solamente de un manejo de contenidos, sino, tal como lo afirman Jiménez, González y Tornel (oc. Cit), de la puesta en escena de distintas actividades mediante las cuales se manifiestan el logro del estudiante para atender o resolver situaciones vinculadas con el contexto real.

Silva y Maturana (2017), sostienen que las TIC han permitido que las metodologías activas sigan estando presente en la enseñanza – aprendizaje de los distintos niveles educativos. En los escenarios universitarios, donde la formación de contenidos disciplinares es profunda y específica, el uso de estas metodologías supone un reto para el docente, pues le conduce a transformar su práctica, a fortalecer sus competencias digitales y a redimensionar su evaluación con la integración de aspectos y actividades que trascienden su aula de clases. En consecuencia, su integración en la evaluación requiere una correcta selección en atención a los objetivos o metas esperadas, las actividades a realizar, las competencias que deben desarrollar y a las competencias digitales que tengan los docentes.

Para la integración de metodologías activas apoyadas con las TIC, Rodríguez y Góngora (2021), sostienen que es oportuno reconocer que las mismas no deben ser utilizadas solo con un sentido de utilidad práctica para atender una sesión de clases, es necesario que se presenten distintas actividades de aprendizaje en las cuales el estudiante vaya asumiendo su empoderamiento sobre las mismas a efectos de considerarlas como una herramienta de utilidad para potenciar su aprendizaje y la aplicación de sus conocimientos en la práctica. Desde ese punto de partida, la integración de estas metodologías plantea cambios o transformaciones a la evaluación tradicional y disciplinar que se asume en las IES, de tal manera que, el docente ya no es la única fuente de información, por tanto, sus estudiantes disponen de diversas fuentes para responder a procesos evaluativos memorísticos y repetitivos.

La vinculación de TIC y metodologías activas también provee al docente mayores facilidades para dar seguimiento a las distintas actividades colaborativas, cooperativas, de integración, participación y construcción de productos que realizan los estudiantes en situaciones como el ABP, el aula invertida, el estudio de casos, entre otros. De esa manera, su trabajo como evaluador trasciende de la simple medición a la valoración y cualificación de los procesos y los productos que el estudiante elabora durante las actividades asignadas, en consecuencia, la aplicación de estas metodologías contribuye con la puesta en escena de una evaluación formativa y auténtica que retroalimenta, hace seguimiento y recoge evidencias de los resultados de aprendizaje de cada estudiante.

## Conclusiones

La integración de currículo, las prácticas que desarrolla el estudiante durante su formación y la evaluación como proceso que evidencia las capacidades, habilidades y destrezas consolidadas en un profesional, son tres elementos que deben estar estrechamente interrelacionados, incluso, desde el mismo momento en que son diseñados los programas académicos y las competencias genéricas y específicas que en ellos se definen para alcanzar la preparación de un profesional. En ese sentido, esta interrelación no es algo que se debe dejar para desarrollar exclusivamente en alguna de estas tres áreas, pues todas deben estar bien articuladas a lo largo del proceso formativo que desarrollan los estudiantes.

La evaluación por competencias plantea a los docentes, en este caso a los universitarios un repensar tanto de su práctica como de los instrumentos utilizados para el seguimiento y la continua recopilación de la información que se produce en las actividades de evaluación. En consecuencia, ya no se trata de una simple medición o valoración mediante pruebas con lápiz y papel, esta nueva perspectiva de evaluar competencias, exige al docente mayor acompañamiento y retroalimentación para sus estudiantes, además de hacer un adecuado registro de las evidencias de logro que permiten construir juicios o tomar decisiones sobre el desempeño de sus estudiantes.

Desde la evaluación de competencias se plantea una evaluación auténtica que implica reforzar en el estudiante las capacidades y habilidades para afrontar situaciones del contexto real, a modo de actuar con posibles alternativas de solución desde la aplicación de los conocimientos que construye junto a sus compañeros y con el docente. Además, desde esta perspectiva de evaluación se proporcionan las actividades que sean necesarias para fomentar en el estudiante los procesos de autorreflexión y autorregulación sobre su pensamiento y el procedimiento utilizado para consolidar sus competencias, es decir, reflexionar sobre su reflexión.

Desde la perspectiva formativa, la evaluación por competencias más allá de evidenciar el logro de competencias y resultados de aprendizaje, debe ser considerada en los contextos universitarios como aquella que permite al futuro profesional, el empoderamiento de sus potencialidades para hacerse más consciente de su capacidad para transformarse y transformar las realidades que imponen los contextos cambiantes de las sociedades inmersas en tecnología, información y conocimiento. Realidades que en buena forma pueden ser intervenidas con una evaluación apoyada en metodologías activas que fomenten la participación, colaboración, cooperación y la integración de capacidades para resolver problemas de la cotidianidad.

La integración de metodologías activas y el uso de las TIC, permite al docente universitario redimensionar su práctica y la evaluación que aplica a los estudiantes, de tal manera que transforme su accionar en procura de brindar orientaciones, retroalimentación y acompañamiento continuo y a lo largo del proceso enseñanza – aprendizaje. De esta manera, podrá contribuir con el aprendizaje del estudiante, pero de igual forma podrá evidenciar el progreso cuantitativo y cualitativo que logra cada estudiante gracias a las distintas herramientas y aplicaciones tecnológicas que pueden ser utilizadas para dar seguimiento a las actividades ejecutadas desde cada metodología.

Es muy necesario que la evaluación formativa y autentica sea considerada por los docentes universitarios para consolidar su práctica y potenciar el aprendizaje de sus alumnos, pues, aunque no pretende ser la única alternativa para cambiar la evaluación tradicional por una evaluación más humana, cercana a las realidades o contextos hacia donde se dirige el egresado, próxima a la conformación de competencias y conocimientos aplicados en la realidad, si constituye una muy acertada acción que debe asumir apoyado en metodologías activas y TIC para iniciar un proceso de transformación de su quehacer evaluativo desde dentro de los claustros universitarios.

### Referencias bibliográficas

- Aboites, H. (2010). La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. *Revista Educación Superior y Sociedad*. UNESCO – IESALC, [Revista en línea], 15 (1). Disponible: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/40> [Consulta: 2022, Agosto 12]
- Avendaño Castro, W. R. y Guacaneme Pineda, R. E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar*. [Revista en línea], 16(30), 191-206. Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v16n30/v16n30a14.pdf> [Consulta: 2022, Agosto 28].
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. 3ra reimpresión. México. Fondo de Cultura Económica
- Beneitone, P., Esquetini, C., González J., Maletá, M. M., Siufí, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007* [Documento en línea], Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning05.pdf> [Consulta: 2022, Octubre 14].
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Cano, E. (2019). Evaluación por Competencias en la Educación Superior: Buenas Prácticas ante los Actuales Retos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, [Revista en línea] 12(2), 5-8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/11386> [Consulta: Octubre 18].
- Casanova Romero, I., e Inciarte González, A. (2017). Integración curricular del perfil por competencias a partir de un ordenamiento transversal. *Opción*, [Revista en línea], 32(13). Disponible: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21607> [Consulta: 2022, Octubre 25].
- Díaz Barriga, Á. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, [Revista en línea], 42(169). Disponible: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478> [Consulta: 2022, Septiembre 28].
- Defaz Taipe, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza - aprendizaje. (Revisión). *Roca: Revista Científico - Educaciones de la provincia de Granma*, [Revista en línea], 16 (1), 463-472. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7414344> [Consulta: 2022, Octubre 27].

- Flórez Nisperuza, E. P., Martínez Díaz, L. A. y Hoyos Merlano, A. M. (2022). Retos de la educación superior colombiana en el contexto de la globalización del siglo XXI. Reflexiones y apuestas del accionar docente. *Revista Boletín Redipe*, [Revista en línea], 11(04), 36–54. Disponible: <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i04.1800> [Consulta: 2022, Septiembre 23].
- Fraile, J., Gil Izquierdo, M., Zamorano Sande, D. y Sánchez Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, [Revista en línea], 26(1). Disponible: DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402> [Consulta: 2022, Septiembre 25].
- Guevara Patiño, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Revista Educación y Ciudad*, [Revista en línea]. (33), 159–170. Disponible: <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1658> [Consulta: 2022, Septiembre 26].
- Hernández Carballido, F. A. (2004). Los fines de la educación. Educar para la sabiduría: propuesta de Alfred North Whitehead. *Revista Digital Universitaria*, [Revista en línea], 5(1). 5-10. Disponible: [http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art5/ene\\_art5.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art5/ene_art5.pdf) [Consulta: 2022, Septiembre 15].
- Hidalgo Apunte, M. E. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, [Revista en línea], 1(1), 189–210. Disponible: <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32> [Consulta: 2022, Octubre 5].
- Jácome Tamayo, S., Fonseca Romero, G., y Procel Silva, M. (2020). Acompañamiento docente en los procesos académicos de prácticas pre-profesionales e integración curricular en educación superior. *Dominio de las Ciencias*, [Revista en línea], 6(5), 378-396. Disponible: DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i5.1608> [Consulta: 2022, Octubre 10].
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J. y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, [Revista en línea], 24(1), 76-94. Disponible: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173> [Consulta: 2022, Septiembre 28].
- León, A. R. (2012). Los fines de la educación. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, [Revista en línea], 8(23), 4-50. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70925416001> [Consulta: 2022, Septiembre 5].

- López, S, M. Hershberger del Arenal, R. y Acosta Arreguín, E. (2019). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*. [Revista en línea]. 63(3). Disponible: [https://www.revistafacmed.com/index.php?option=com\\_phocadownload&view=file&id=1306:evaluacin-por-competencias&Itemid=79](https://www.revistafacmed.com/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=1306:evaluacin-por-competencias&Itemid=79) [Consulta: 2022, Septiembre 15].
- Pérez Vargas, J. y Idarraga Gallego, M. (2019). Breve análisis histórico descriptivo de la educación en Colombia. *Tesis Psicológica*, [Revista en línea], 14(1), 102-113. <https://doi.org/10.37511/tesis.v14n1a6> [Consulta: 2022, Septiembre 12].
- Pérez Pueyo, Á. (2017). Metodologías activas y evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, [Revista en línea]. 3(2), 801–807. Disponible: <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.822> [Consulta: 2022, Septiembre 18].
- Rodríguez Huguet, M. y Góngora Rodríguez, J. M. (2021). Proyecto de innovación docente sobre la evaluación continua interactiva del alumnado a través de terminales móviles y ordenadores personales durante varios cursos académico. En Buzón García, O. y Romero García, C. (Coord). *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI*. [Libro en línea]. Dykinson S. L. Madrid, España. Disponible: <https://books.google.xlmej&sig=hnW0eBEBzPbmpWcBr0NBjQZu9Lw#v=onepage&q=metodolog%C3%ADas%20activas%20y%20tic&f=false>. [Consulta, 2022, Octubre 13],
- Romero García, C., Buzón García, O., Sacristán San-Cristóbal, M., y Navarro Asencio, E. (2020). Evaluación de un programa para la mejora del aprendizaje y la competencia digital en futuros docentes empleando metodologías activas. *Estudios sobre Educación*, [Revista en línea]. 39, 179-205. Disponible: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/39351> [Consulta: 2022, Septiembre 24].
- Sáez, F. M., Díaz, A. E., Panadero, E., y Bruna, D. V. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. *Formación universitaria*, [Revista en línea], 11(6), 83-98. Disponible: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083> [Consulta: 2022, Septiembre 23].
- Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Revista Innovación Educativa*, [Revista en línea], 17(73). Disponible: <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-73/una-propuesta-modelo-para-introducir-metodologias-activas-en-educacion-superior.pdf> [Consulta: 2022, Octubre 6].

- Tejada Fernández, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, [Revista en línea], 18(1). Disponible: DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036> [Consulta: 2022, Octubre 8].
- UNESCO (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?. [Libro en línea]. Publicaciones UNESCO. Disponible: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697> [Consulta: 2022, Septiembre 18].
- Valverde de Berrocoso, J., Revuelta Domínguez, F. I. y Fernández Sánchez, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Revista en línea], 60, 51-62. Disponible: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie60a03.pdf> [Consulta: 2022, Septiembre 18].
- Zabalza, M. A., & Lodeiro Enjo, L. (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, [Revista en línea], 12(2), 29–48. Disponible: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002> [Consulta, 2022, Septiembre 16].