

Necesidades de formación de docentes universitarios en relación a sus concepciones y prácticas evaluativas en el enfoque por competencias

Training needs of university teachers regarding their conceptions and evaluative practices in the competency-based approach

Alguera Oviedo, Karla Vanessa; Mendoza Jacomino, Carlos Alexander

 Karla Vanessa Alguera Oviedo 1
kalguera@ci.una.edu.ni
Universidad Nacional Agraria, Nicaragua
Carlos Alexander Mendoza Jacomino
calexmj2013@gmail.com
Universidad Americana,, Nicaragua

Revista Universitaria del Caribe
Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe
Nicaragüense, Nicaragua
ISSN: 2311-5887
ISSN-e: 2311-7346
Periodicidad: Semestral
vol. 30, núm. 1, 2023
dip@uraccan.edu.ni

Recepción: 27 Febrero 2023
Aprobación: 17 Mayo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/415/4154152005/>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Resumen: El propósito principal de este estudio es determinar las necesidades de formación que manifiestan los docentes de la Facultad de Recursos Naturales y del Ambiente (FARENA) de la Universidad Nacional Agraria (UNA), en relación a sus concepciones y prácticas evaluativas en el enfoque por competencias. Para el diseño de esta investigación, se asumió el paradigma interpretativo, el enfoque fue el sociocrítico y la perspectiva metodológica que se tomó en consideración fue el modelo de Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativa (ANISE). Entre los principales resultados se destacan: los docentes no poseen un adecuado proceso para la evaluación de los aprendizajes, existe discrepancia en cómo, cuándo, qué y para qué evaluar, se carece de profundidad y retroalimentación, debido a la poca preparación pedagógica; no han reflexionado sobre su práctica evaluativa, consideran que el aprendizaje del estudiante se basa simplemente en reproducir lo que aprenden en el aula de clases. Es importante romper esquemas y pasar de una educación tradicional conductista a una socio constructivista, si se realiza desde un enfoque por competencias y en función de la evaluación de los aprendizajes sería significativo para el proceso enseñanza – aprendizaje, centrándose en una formación para la vida.

Palabras clave: aprendizaje, competencias, enseñanza, formación docente, práctica evaluativa.

Abstract: The main purpose of this study is to determine the training needs expressed by teachers from the Faculty of Natural Resources and Environment (FARENA) at the National Agrarian University (UNA), regarding their conceptions and evaluative practices in the competency-based approach. For the design of this research, the interpretative paradigm was assumed, the approach was socio-critical and the methodological perspective that was taken into consideration was the Socio-educational Intervention Needs Analysis (ANISE) model. Among the main results, the following stand out: teachers do not have an adequate process for the evaluation of learning, there is a discrepancy in how, when, what and why to evaluate, there is a lack of depth and feedback, due to the little pedagogical preparation; they have not reflected on their

evaluative practice, they consider that student learning is based simply on reproducing what they learn in the classroom. It is important to break schemes and move from a traditional behaviorist education to a constructivist partner, if it is carried out from a competency-based approach and based on the evaluation of learning it would be significant for the teaching-learning process, focusing on training for Life.

Keywords: learning, competencies, teaching, teacher training, evaluative practice.

I. INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior enfrentan una serie de retos, siendo uno de los principales la formación pedagógica del docente, esto conlleva a que muchas universidades deben reorganizar y redireccionar sus sistemas y programas de formación, el fin debe ser contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Según Anijovich *et al.* (2009) los procesos de formación docente que se están desarrollando en las instituciones de Educación Superior varían en sus objetivos, contenidos y alcances. Los más comunes según estudios, se centran en cursos o talleres enfocados en la utilización de entornos de aprendizaje tecnológicos, abordando contenidos específicos relacionados a estrategias de enseñanza-aprendizaje o métodos de evaluación.

Perrenoud (2001) menciona que, para formar docentes en competencias pedagógicas, se deben diseñar planes y programas de formación organizados:

que permitan fijar las competencias a las que debe apuntar la formación profesional, con visión amplia, tomando en cuenta la práctica reflexiva, implicación crítica e identidad, identificando de manera rigurosa los recursos cognitivos que se necesitan y no inscribir nada en los programas que no se justifique con respecto de los objetivos finales planteados. (párr. 51)

Otro referente importante en la formación de competencias pedagógicas de los docentes es la evaluación de los aprendizajes. Existe una fuerte preocupación en cuanto a las decisiones sobre cómo evaluar los resultados en el desempeño de los estudiantes, ante este panorama, hacen falta estudios para concretar planes precisos, que mejoren la práctica docente en cuanto a la toma de decisiones en evaluación.

En este sentido, este artículo expone los resultados y conclusiones de las necesidades de formación que manifiestan los docentes de la Facultad de Recursos Naturales y del Ambiente (FARENA), de la Universidad Nacional Agraria (UNA), en relación a sus concepciones y prácticas evaluativas en el enfoque por competencias. El resultado presentado es uno de los principales componentes de la tesis doctoral Sistema de formación en competencias pedagógicas dirigido a docentes de la Facultad de Recursos Naturales y del Ambiente – UNA, 2021.

NOTAS DE AUTOR

- 1 MSc. en Educación Superior. Profesor titular Universidad Nacional Agraria, UNA - Managua. Doctorado en Educación Superior, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-León. Correo: kalguera@ci.una.edu.ni, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8960-717X>
MSc. in Higher Education. Professor of the National Agrarian University, UNA - Managua. Doctorate in Higher Education National Autonomous University of Nicaragua, UNAN-León. Email: kalguera@ci.una.edu.ni, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8960-717X>

II. REVISIÓN DE LITERATURA

De acuerdo con Imbernón (2011), la formación de docentes, al igual que todo procedimiento intencional de producción y transmisión de saberes y habilidades, es un proceso de enseñanza-aprendizaje con el que se intenta conseguir algún efecto (finalidades de la formación); en el que se pretende transmitir conceptos, teorías y desarrollar, destrezas o habilidades didácticas (contenidos de la formación); donde los contenidos se tratan de vincular a través de determinadas acciones (actividades de enseñanza-aprendizaje) y en el que se comprueban los resultados obtenidos con finalidades pedagógicas y/o de certificación (evaluación).

Por otro lado, Marcelo (1995) menciona que la formación del profesorado se considera como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común.

En el aspecto de formación docente, una de las temáticas que está inquietando a la comunidad universitaria, es la evaluación de los aprendizajes, esta es una actividad compleja que forma parte del proceso docente y siempre ha constituido una preocupación medular. A pesar de su incuestionable función, podría afirmarse que, tanto para los docentes como para los estudiantes, la evaluación se percibe como el componente más difícil del proceso de enseñanza aprendizaje, del cual, la mayoría de las veces se querría prescindir. (Álvarez, 2008, p. 238)

Para poder precisar la concepción de las prácticas evaluativas asumidas por los docentes de la facultad, se tomó en consideración las concepciones de los aprendizajes descritos por Vilanova *et al.* (2007):

1. Teoría directa: supone una correspondencia directa entre el pensamiento y la acción, entre las condiciones del aprendizaje y los resultados obtenidos; asume cierto determinismo: dadas una serie de condiciones establecidas de antemano para aprender algo, el éxito está asegurado. Por otro lado, entiende el aprendizaje como una copia fiel del objeto, sin considerar el análisis de los procesos psicológicos implicados en la aprehensión de dicho objeto.

2. Teoría interpretativa: asume un sujeto de aprendizaje más activo, aunque comparte con la teoría directa la idea de que el aprendizaje consiste en obtener una copia fiel del objeto. Las actividades que el sujeto lleva a cabo con el propósito de aprehender el objeto, deben ser tales que no lo distorsionen. Desde esta perspectiva, el mejor modo de aprendizaje consiste en observar intencional y atentamente a un experto en sus tareas.

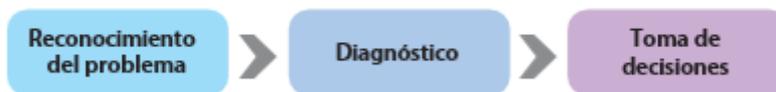
3. Teoría constructiva: supone un objeto que sufre necesariamente una transformación al ser aprehendido por el sujeto a través de una descripción en su estructura cognitiva. De esta manera, la participación del sujeto en el aprendizaje y los procesos psicológicos implicados constituyen el centro del problema y no existe un solo resultado óptimo, ya que, el tipo de representaciones relacionadas con el objeto de que la persona posee de antemano, el contexto en el que es aprehendido y los propósitos establecidos en función de dicho aprendizaje, son variables que intervienen en los resultados obtenidos mediante la aportación de distintos matices. (p.6)

III. MATERIALES Y MÉTODOS

Para el diseño del presente estudio, se asumió el paradigma interpretativo. Según Arnal *et al.* (2020), este se constituye como una alternativa a la visión de la perspectiva positivista. El enfoque fue el sociocrítico, para Colmenares (2012), se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo. La perspectiva metodológica considerada para interpretar los fenómenos educativos en su contexto natural fue el modelo de Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativa (ANISE), este modelo propuesto por Pérez (2018), define que “el Análisis de Necesidades es un estudio sistemático de un problema, que se realiza incorporando información y opiniones de diversas fuentes, para tomar decisiones sobre lo que hay que hacer” (p. 116).

Las tres etapas propuestas para la aplicación del modelo se pueden observar en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Etapas para la aplicación del modelo



elaboración propia.

Los sujetos de estudio lo conformaron 25 docentes pertenecientes a tres departamentos académicos de la facultad, 10 autoridades facultativas: decano, vicedecano, secretaria facultativa, 3 jefes de departamento, 2 coordinadores de carrera y 2 expertos externos especialistas en evaluación de los aprendizajes.

Las técnicas seleccionadas para la recolección de la información consistieron en entrevista semiestructurada, grupo focal, observación participante, análisis documental y triangulación de la información. Para facilitar el manejo de la información se formularon dos categorías y seis subcategorías, estas fueron ajustándose y emergiendo a medida que se desarrollaba la investigación.

El análisis de contenido inició con la colecta de los primeros datos y continuó durante todo el proceso de la investigación, esto se aplicó en cada uno de los instrumentos según la técnica utilizada.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los principales resultados de las necesidades de formación que manifiestan los docentes de la facultad en relación a sus concepciones y prácticas evaluativas en el enfoque por competencias.

Etapa 1. Reconocimiento del problema

En esta etapa se identificaron los principales problemas que presentan los docentes referidos a la evaluación de los aprendizajes.

En los grupos focales los docentes indicaron de manera general:

La evaluación de los aprendizajes es confusa porque no se sabe con exactitud cuándo evaluar de manera cualitativa o cuantitativa, cómo saber cuál de los tipos de evaluación tiene más peso. Pero al final se debe poner una nota a ambas evaluaciones. Quién garantiza si esto es evaluación, se está haciendo bien este proceso o estos procedimientos de evaluación, están realmente coherentes con el modelo de competencia que la universidad busca.

Por otro lado, en las entrevistas a los informantes clave desde su perspectiva de autoridades académicas y especialistas en evaluación de los aprendizajes, exteriorizan lo siguiente:

Las estrategias evaluativas son clave, ya que los docentes carecen de herramientas que los ayuden a elaborar sus propias actividades de evaluación, por ejemplo: en el diseño de exámenes escritos, las preguntas deben permitir que los estudiantes tengan que estar imaginando, aportando, creando y aplicando lo que él está viendo. Los docentes también manifiestan problemas al no encontrar formas de evaluación para valorar al estudiante individualmente en su desempeño.

Ante los planteamientos de docentes e informantes clave, se concluye que es claro que falta un diálogo franco y abierto con los docentes de la facultad, para que ellos puedan expresar cómo perciben la evaluación de los aprendizajes y cómo mejorar los procesos de formación, para que adquieran competencias pedagógicas y perfeccionar sus prácticas evaluativas.

Etapa 2. Diagnóstico

Esta etapa fue clave para la investigación, se analizaron los resultados de los grupos focales, entrevistas a informantes claves, la observación directa y el análisis documental. Para poder precisar la concepción de las prácticas evaluativas de los docentes, se tomaron en consideración las concepciones de los aprendizajes descritos por Vilanova *et al.* (2007), al final de esta etapa se describirá cuál de las concepciones se asume para los docentes de la facultad.

En los grupos focales, los docentes de los tres departamentos mencionan que las principales funciones de la evaluación de los aprendizajes están referidas a:

Evaluar habilidades y destrezas hasta el grado de cumplimiento de una competencia, permite la retroalimentación y fija el aprendizaje, es una oportunidad de aprendizaje, identifica limitantes en el proceso de aprendizajes, se conoce qué habilidades y destrezas han adquirido los estudiantes durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, y permite hacer replanteamientos de las actividades metodológicas que se están llevando a cabo en la sesión de clases.

Las entrevistas a los informantes clave reflejaron resultados interesantes referido a las funciones de la evaluación de los aprendizajes:

La evaluación por competencias se basa en la colaboración, por tanto, indica que se debe estar constantemente instando desde nuestra labor como docente en cada una de las actividades, la evaluación tiene que estar dirigida al aprendizaje para la vida, cumple funciones ambivalentes ya que, por un lado, evidencia el nivel de apropiación y aplicación de conocimientos que ha adquirido el estudiante, en función de una disciplina y/o temática y, por otro lado, cumple una función de estrategia de retroalimentación para los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, que da la oportunidad de obtener información para regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, valora si lo que está aprendiendo, lo está aprendiendo de una manera significativa para decidir la dinámica de su propio aprendizaje.

Ante lo mencionado, se concluye que, la evaluación tiene tres funciones específicas en el proceso de enseñanza aprendizaje, la primera, es que permite recolectar y evidenciar información del proceso que como educador va desarrollando con el estudiante, es decir que permite valorar si las estrategias y las técnicas que se utilizaron fueron las más apropiadas; la segunda función, permite regular la enseñanza porque a partir de esa recolecta de información, se puede modificar las estrategias de evaluación de cara a fortalecer el aprendizaje del estudiante, mediante la autorregulación y la tercera genera la oportunidad de que el estudiante identifique qué aspectos tiene que fortalecer mediante la retroalimentación que se genera en el proceso.

Otro tema relevante que proporcionó información significativa sobre la evaluación de los aprendizajes fue los tipos de evaluación. En el Cuadro 1 se presentan algunas opiniones que tienen los docentes e informantes clave sobre el tema.

CUADRO 1
Opiniones de docentes e informantes clave sobre los tipos de evaluación de los aprendizajes

	Evaluación Cualitativa	Evaluación Cuantitativa	Otros tipos de Evaluación
Grupo focal	Únicamente se evalúa la parte conceptual, no se evalúa la parte cualitativa.	Es equivalente a medir, se miden los valores, avances y los alcances de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se evalúan por una calificación numérica la cual está en dependencia del docente.	La rúbrica y lista de cotejo son importantes en la evaluación cualitativa. Desconocen otros tipos de evaluación. La colaboración es importante, hace énfasis en los procesos de autoevaluación y autorregulación.
	Valora la calidad del proceso y los valores de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite valorar la expresión escrita, la cohesión del estilo y el uso del vocabulario técnico científico, de acuerdo con el tema. Brinda la posibilidad de retroalimentar los procesos de enseñanza - aprendizaje, en las diferentes dimensiones saber, hacer, ser y convivir.		
Entrevista	Permite ir haciendo regulaciones en el proceso y poder hacer las debidas medidas correctivas a tiempo, que es lo que le llamamos retroalimentación. Es una valoración que implica además de medir, tratar de analizar todo el entorno que se obtuvo, y no limitarse solo a un número.	La evaluación cuantitativa se mide por una nota, en escalas, por ejemplo, de 1 a 10. No se puede separar la evaluación cuantitativa de la cualitativa, ambas van de la mano.	

elaboración propia.

Es evidente que tanto los docentes como los informantes clave tienen confusiones al conceptualizar los tipos de evaluaciones, es crucial que cada uno de los involucrados conozcan los diferentes tipos, ya que los resultados suministrados en sus diferentes aplicaciones influyen en la toma de decisiones, permite enfrentar los diversos problemas que presenten los estudiantes, propicia la corrección de las debilidades y promueve las fortalezas que presenten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La observación participante, fue otra técnica para el levantamiento de la información, se realizaron un total de 12 observaciones de clases en las dos carreras de la facultad. El objetivo de esta técnica fue: Obtener información sobre cómo se promueve, orienta y dirige el proceso de evaluación de los aprendizajes, a partir de las acciones que desarrolla el docente en su práctica educativa.

Cada sesión de clases fue observada y documentada en una guía de trabajo, las observaciones duraron de 2 a 3 horas para poder evidenciar todo el proceso de evaluación. Los principales resultados de las observaciones se presentan en el Cuadro 2.

CUADRO 2
Resultados de la observación participante

Criterios	Consolidado de observaciones
Orienta las diferentes formas de evaluación.	En lo general, los docentes no orientan las formas de evaluación en las diferentes sesiones de clases.
Articula las actividades de aprendizaje con la evaluación de los aprendizajes.	Los docentes en su mayoría no articulan las actividades de aprendizaje con los indicadores de logro y con la evaluación de los aprendizajes.
Práctica evaluativa desarrollada (diagnóstica, sumativa, formativa).	Los docentes no realizan las tres prácticas evaluativas, en algunos casos realizan la evaluación diagnóstica, la sumativa, si lo amerita, y la formativa es la que menos se realiza.
Frecuencia con que evalúa la sesión de clase.	En su mayoría los docentes evalúan indirectamente la sesión de clases.
Implicación del grupo y del estudiante en el proceso de evaluación.	Falta más incorporación de los estudiantes en las actividades evaluativas.
Práctica de la retroalimentación.	La mayoría de los docentes practica la retroalimentación.
Practica la coevaluación, autoevaluación y hetero evaluación.	Falta incorporar y practicar más, en la sesión de clases, los diferentes tipos de evaluaciones.
Tipos de preguntas empleadas durante la actividad docente y evaluativa.	En la mayoría, las preguntas realizadas por el docente son claras y llevan a la reflexión.
Manera en que comunican los resultados de la evaluación cuantitativa y cualitativa.	Falta de comunicación de los resultados de las evaluaciones realizadas.

elaboración propia.

Se evidencia de parte de los docentes observados falta de orientación de las diferentes formas de evaluación, falta de articulación de las actividades de aprendizaje con los indicadores de logro, no se practican los diferentes tipos de evaluaciones y no hay comunicación de resultados.

Es claro que el docente debe ser un guía, un mediador, una persona que va acompañando a los estudiantes para la construcción de conocimiento tanto de manera individual, como de forma colaborativa.

A continuación, se presentan los resultados de los documentos normativos que regulan la evaluación de los aprendizajes y la formación pedagógica en el enfoque por competencia en la universidad: Modelo Educativo (ME-UNA) y Proyecto Educativo (UNA, 2011), Digesto académico, compilación ordenada de Lineamientos y Normas de la UNA para la Concreción Curricular de grado (UNA, 2020).

Los criterios que se tomaron en consideración para el análisis fueron: concepción sobre la evaluación de los aprendizajes, implicaciones del proceso de evaluación de los aprendizajes y formación docente en evaluación de los aprendizajes.

El **Modelo Educativo (ME/UNA)** y **Proyecto Educativo (UNA, 2011)** menciona que la evaluación se trata de un proceso de múltiples dimensiones, que implica observar y juzgar el desempeño de cada uno, basándose en criterios objetivos, en la autoevaluación y retroalimentación del estudiante y del profesor, para que puedan profundizar y superar sus habilidades. La evaluación es un instrumento de aprendizaje significativo, es decir que este proceso sea parte integral de la formación, que permita a los estudiantes una guía apropiada para mejorar su experiencia y desarrollo.

La evaluación se utiliza como instrumento de aprendizaje significativo, es decir que los procesos de evaluación son parte integral de la formación, que permite a los estudiantes una guía apropiada para mejorar su experiencia y desarrollo.

Se establece que la práctica de la enseñanza-aprendizaje-evaluación debe trascender del concepto tradicional de transmitir información, por un concepto más amplio, más formativo, más innovador, conforme el socio constructivismo ecológico.

Los tipos de evaluación que se deben aplicar es la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa, así como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Los instrumentos declarados son proyecto final, tablas de observación (hoja de control, escalas), simulaciones, rúbricas, evaluaciones a lo largo del tiempo (diagnóstica), portafolios, mecanismos de autorregulación.

Referido a la formación docente se menciona, que el propósito de este componente es revalorar la práctica pedagógica y la identidad del docente universitario, no solo como miembro de una comunidad disciplinaria o profesional, sino como educador, generando condiciones para la creación de programas de investigación

Digesto académico, compilación ordenada de Lineamientos y Normas de la UNA para la Concreción Curricular de grado (UNA, 2020), las políticas de docencia abordan aspectos referentes a la diversidad, dosificación de las actividades evaluativas, tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, el trabajo individual, trabajo grupal, retroalimentación, etc. Las estrategias de evaluación deberán ser coherentes con las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el sistema de calificación y evaluación de los aprendizajes de la universidad, mencionan que, las actividades de aprendizaje pueden ser ejercicios, laboratorios, resolución de guías, prácticas, trabajos escritos, estudios de caso, avances de proyectos y simulaciones.

En relación con la formación docente, los documentos orientan el fortalecimiento de las competencias pedagógicas de los docentes, ya que como mediador requiere estudiar, diseñar y aplicar métodos que contribuyan a la construcción del conocimiento, para el logro de competencias en los estudiantes.

Del análisis de ambos documentos se concluye que la universidad en sus documentos normativos define las directrices para el tratamiento de la evaluación de los aprendizajes; sin embargo, los docentes en su mayoría desconocen el tratamiento de los mismos. Para la apropiación y fortalecimiento de las competencias pedagógicas declaradas en los documentos los docentes requieren ser capacitados en: diseño curricular para el desarrollo de competencias, tratamiento de contenidos desde varias dimensiones, evaluación del aprendizaje significativo y métodos constructivistas.

Como resultado del diagnóstico, se logró determinar las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de la facultad.

La teoría en la que se encuentran la mayoría de los docentes según la concepción de los aprendizajes es la Teoría Directa (Vilanova *et al.*, 2007) el comportamiento de los docentes ante esta teoría es directa, conductual y comportamental, no han reflexionado sobre su práctica evaluativa.

Esta teoría se focaliza en los resultados, sin considerar los procesos que intervienen antes y durante el aprendizaje. Está centrada en los resultados o productos del aprendizaje. “Se fundamenta en una epistemología semejante a la del realismo ingenuo, en el cual se sostiene que existe una correspondencia, una copia exacta entre el conocimiento logrado y la realidad” (Vilanova *et al.*, 2007, p.55).

La identificación de esta teoría, aporta elementos significativos para afirmar el actuar pedagógico y brinda elementos valiosos para construir sistemas y programas de formación, de acuerdo con las necesidades de formación de los docentes.

Etapas 3. Toma de decisiones

Ante las problemáticas identificadas y los resultados del diagnóstico se propone:

1. Fortalecer las competencias pedagógicas: saber, saber ser, saber hacer. Es importante desarrollar temas relacionados al diseño curricular para el desarrollo de competencias, tratamiento de los contenidos desde varias dimensiones, evaluación de los aprendizajes significativo y métodos constructivistas.

2. Diseñar un sistema de formación que no esté dirigido precisamente solo a la evaluación del aprendizaje; si no, a lograr una calidad en la educación, se debe asegurar un proceso didáctico eficiente y eficaz no basados solamente en discursos, ni conferencias magistrales, sino en el intercambio pro- ductivo, en un enfoque por competencias que lleva delante el aprendizaje y no la enseñanza, por tanto, estaríamos hablando de un sistema de formación donde ese formador primeramente tiene que romper los esquemas y tiene que ser capaz de transmitir mensajes desarrollando una actividad desde la formación continua.

3. Contar con un programa de formación que dote a los docentes de herramientas pedagógicas innovadoras, que vayan dirigidos a trabajar el aprendizaje de una manera armónica, colaborativa, en la cual todos estén inmersos en la evaluación de los aprendizajes por competencias. Es importante romper esquemas de una educación tradicional conductista a una socio constructivista, centrándose en una formación para la Vida.

4. Contar con un manual de buenas prácticas pedagógicas en evaluación de los aprendizajes.

V. CONCLUSIONES

Según el análisis de necesidades, las principales problemáticas de los docentes de la facultad en cuanto a evaluación de los aprendizajes son: la evaluación es tradicional conductista y está centrada en lo sumativo; existe falta de apropiación del enfoque por competencias, de apropiación de las herramientas medios y recursos, y de articulación entre competencias, indicadores de logro, actividades de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes; también, existe discrepancia en cómo, cuándo, qué y para qué evaluar.

La mayoría de los docentes de la facultad no han reflexionado sobre su práctica evaluativa, se centran en los resultados o productos del aprendizaje. Esta premisa permitirá redireccionar a la facultad sobre el actuar pedagógico según las necesidades de formación referido a la evaluación de los aprendizajes.

Ante los principales hallazgos identificados, se deberán tomar las siguientes consideraciones: fortalecimiento de las competencias pedagógicas: saber, saber ser, saber hacer; contar con un sistema de formación dirigido a lograr que la evaluación conlleve a mejorar la calidad en la educación, a preparar a los estudiantes para la vida; contar con un programa de formación que dote a los docentes de herramientas pedagógicas innovadoras y desarrollar competencias pedagógicas en temas relacionados a diseño curricular para el desarrollo de competencias, tratamiento de los contenidos desde varias dimensiones, evaluación de los aprendizajes significativo y facilitar a los docentes métodos constructivistas.

REFERENCIAS

- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Education y Psychology*, 6 (1), 235-271. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121940013.pdf>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. (2009). Transitar la formación pedagógica. *Revista Espacios en Blanco*, 1-11. <https://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Transitar-la-formacion-pedagogica.-Anijovich.pdf>
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (2020). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Labor, S.A.
- Colmenares, A. (2012). *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. Voces y Silencios.
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Revista do Centro de Educação*, 36 (3), 388-389. <https://pdfs.semanticscholar.org/4cc4/8bc812c10f281ba56299b3f1a23708213594.pdf>
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB. https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_CambioEducativo/links/02e7e521f1a3f866d200000/Formacion-del-Profesorado-para-el-Cambio-Educativo.pdf

- Pérez, M. (2018). Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Narcea, S. A. <https://eduso.files.wordpress.com/2008/06/modeloanise.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Universidad Nacional Agraria. (2020). *Digesto académico, compilación ordenada de Lineamientos y Normas de la UNA para la Concreción Curricular de grado*.
- Universidad Nacional Agraria. (2011). *Modelo Educativo (ME/UNA) y Proyecto Educativo*.
- Vilanova, S., García, M., y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/169/292>