

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

O PAPEL DA ESCOLA NA GESTÃO DA
DIVERSIDADE E NA PROMOÇÃO
DA INTEGRAÇÃO



Edna Alencar de Castro
(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

O PAPEL DA ESCOLA NA GESTÃO DA
DIVERSIDADE E NA PROMOÇÃO
DA INTEGRAÇÃO



Edna Alencar de Castro
(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Edna Alencar de Castro
Imagem da Capa	Lightwise / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, USA*
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *Unifimes - Centro Universitário de Mineiros*
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
 Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*
 Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*
 Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*
 Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
 Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*
 Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*
 Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*
 Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*
 Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*
 Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*
 Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*
 Prof.ª Dr.ª Sílvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, *Universidade Aberta de Portugal*
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, *Universidade do Porto, Portugal*
 Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, *Universidade Federal de Viçosa*
 Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, *Universidade Federal de Campina Grande*
 Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação e diversidade [livro eletrônico] : o papel da escola na gestão da diversidade e na promoção da integração / Organizadora Edna Alencar de Castro. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Edição bilingue
 ISBN 978-65-87396-32-3
 DOI 10.37572/EdArt_250421323

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Prática de ensino. I. Castro, Edna Alencar de.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

A obra “**Educação e Diversidade: o Papel da Escola na Gestão da Diversidade e na Promoção da Integração**” foi produzida em um momento ímpar na história do Brasil e do mundo.

No Brasil, além do impacto na Educação que teve a crise sanitária gerada pela pandemia da Covid-19, vivemos os impasses advindos da retomada partidária que deu margem à criação de novos parâmetros instituídos pelo atual governo, que acarretaram o retrocesso da situação educacional no país. Esse retrocesso é marcado em relação a um período anterior, de implementação de um determinado aparato legislativo que abriu caminho para o vislumbre de maior justiça social e redemocratização do ensino. As lutas políticas e sociológicas para o redirecionamento de ações e práticas realizadas pelo Ministério da Educação no que concerne à Diversidade na escola foram outrora de grande intensidade. Entretanto, as últimas leis sancionadas não se efetivaram por completo para que houvesse a amenização das desigualdades e total integração dos indivíduos, no ambiente escolar ou fora dele.

O despertar ocasionado por esta dura trajetória não terminou e requer coragem e desbravamento frente aos desafios que se tornam cada vez maiores; se traduzem nas questões culturais as mais complexas e contundentes possíveis, que foram historicamente construídas e se encontram inseridas no tecido social da humanidade.

Este livro compila pesquisas em torno de um debate atualizado e propositivo sobre a educação para a diversidade, apresentando um conjunto de propostas que contribuem para um diálogo intercultural. São nove trabalhos de autores de sete países (Argentina, Brasil, Chile, Espanha, México, Portugal e Uruguai) que trazem importantes contribuições para o desenvolvimento de noções de igualdade, inclusão e integração.

Avancemos criando resistência, tal qual o africano assim o faz, de maneira sábia e consciente como quem se embrenha pela mata e deixa um galho atravessado no meio do caminho para que ninguém o encontre, desviando assim a atenção de quem o procura infaustamente no intuito de opressão sabendo que, assumir a diversidade significa, não apenas fazer uma profunda reflexão sobre as singularidades dos grupos sociais dos quais fazemos parte, mas também, implementar políticas públicas capazes de alterar relações de poder para a redefinição de novos rumos e escolhas no questionamento da nossa visão de democracia. Por estas razões, considero louvável a iniciativa desta obra tão significativa para o momento atual, em que nossas cinzas se tornarão em *celebração* daquilo que ainda virá.

Boa leitura!

Edna Alencar de Castro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

EL TEATRO CHILENO COMPROMETIDO CON LA EDUCACIÓN POPULAR. UNA ALIANZA ESTRATÉGICA ENTRE ESTUDIANTES, TRABAJADORES Y LA CENTRAL ÚNICA DE TRABAJADORES. 1963-1969

[Daniela Wallffiguer Belmar](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213231

CAPÍTULO 2 17

ENCUENTRO DE CULTURAS

[Lorena Mazullo Annoni](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213232

CAPÍTULO 3 26

EXPERIENCIA ETNOMATEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICA MEDIANTE MODELIZACIÓN MATEMÁTICA

[Silvia Inés del Valle Navarro](#)

[Gustavo Adolfo Juarez](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213233

CAPÍTULO 4 35

IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA A INTERVIR EM CRECHE: DAS IDENTIDADES HERDADAS ÀS IDENTIDADES DESEJADAS

[Isabel Maria Tomázio Correia](#)

DDOI 10.37572/EdArt_2504213234

CAPÍTULO 5 49

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LAS EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO: PRÁCTICAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

[Silvia Amalín Kuri Casco](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213235

CAPÍTULO 6 59

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA PARA TODOS... O PARA ALGUNOS?

[Gladys Esther Leoz](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213236

CAPÍTULO 7..... 71

LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN QUÍMICA

[Mónica Franco](#)

[Manuel Nieto](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213237

CAPÍTULO 8 83

METODOLOGIA DECOLONIAL COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

[Edna Alencar de Castro](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213238

CAPÍTULO 9 99

PROPOSAL FOR THE IMPLEMENTATION OF THE TANGIBLE AND PLURAL PROSOCIAL DYNAMIC (TPPD) “EL ESPEJO DE COLOR” IN THE SCHOOL SPORTS ENVIRONMENT

[María José Benítez Jiménez](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213239

SOBRE A ORGANIZADORA 105

ÍNDICE REMISSIVO 106

CAPÍTULO 5

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LAS EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO: PRÁCTICAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

Data de submissão: 29/01/2021

Data de aceite: 26/02/2021

Silvia Amalín Kuri Casco

<https://orcid.org/0000-0003-2757-3282>

RESUMEN: La evaluación del aprendizaje ha sido un elemento preponderante en la educación, sin embargo, dadas las condiciones escolares actuales parece complejizarse cada vez más en el proceso y simplificarse en los resultados, es decir, se promueven mejores y más novedosas estrategias de enseñanza y aprendizaje, pero en lo cotidiano terminamos evaluando con estrategias que privilegian las evidencias de conocimiento. Por esta razón, esta investigación con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico naturalista se concentra en indagar las nociones desde las cuales los profesores universitarios conciben y realizan los procesos evaluativos en el aula, así como los complementos o innovaciones que visualizan como posibilidad de mejora para su acción docente. El instrumento aplicado que es una encuesta breve, arroja significativos elementos de reflexión acerca de la práctica evaluativa en una universidad mexicana,

dando muestra de confusión en el referente teórico, pero un interés genuino por mejorar los procesos y lograr evaluaciones integrales que promuevan el enfoque en evidencias de desempeño.

PALABRAS CLAVE: Evaluación del aprendizaje. Evidencias de desempeño. Profesores universitarios.

THE LEARNING ASSESSMENT AND ITS RELATION WITH THE PERFORMANCE EVIDENCES: PRACTICES OF COLLEGE PROFESSORS

ABSTRACT: Learning assessment has been a leading element in education, however, given current school conditions it seems to become more and more complex in the process and simplified in results, is to say better and more novel teaching and learning strategies are promoted, but on a daily basis we end up evaluating with strategies that prioritize evidence of knowledge. For this reason, this research with qualitative approach and naturalistic phenomenological design focuses on investigating the notions from which university professors conceive and perform evaluative processes in the classroom, as well as the complements or innovations that they visualize as a possibility of improvement for their teaching action. The applied instrument, which is a short

survey, yields significant elements of reflection on evaluative practice at a Mexican university, showing confusion in the theoretical benchmark, but a genuine interest in improving processes and achieving comprehensive evaluations that promote the focus on performance evidence.

KEYWORDS: Learning assessment. Performance evidences. University professors.

1 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación es un elemento relevante en muchos y muy diferentes entornos, continuamente evaluamos a otros en el servicio, en su desempeño laboral, en su actuación, etc. sin embargo en el sector educativo adquiere una mayor relevancia por su implicación en el aprendizaje.

Diferentes autores han intentado definir el proceso para que pueda ser analizado, por esta misma razón se pueden encontrar diferentes enfoques, desde el conductual que solo apreciará el cambio de conducta, hasta un enfoque formativo que lo realizará integralmente.

De acuerdo con Quezada (2012, p.203), la evaluación es: “el proceso por medio del cual se recaba la información suficiente para conocer el grado de avance en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Por medio de esta se pueden determinar cuáles son las dificultades, errores o deficiencias que el estudiante presenta para llegar a una apropiación significativa del tema en cuestión y, como consecuencia, sienta la bases para orientar y apoyar este proceso”.

Otra perspectiva, de acuerdo con Villardón (2006) es que, “La evaluación en la formación universitaria cumple dos funciones fundamentales; por una parte, la función sumativa de certificación de unos aprendizajes exigidos y, por otra, la función formativa para favorecer el logro de dichos aprendizajes, esto es, de las competencias o de los elementos de las competencias” (p. 61). Es decir, se torna necesario retomar la idea de una evaluación integral y continua, que propicie el aprendizaje significativo y situado, que considere la presentación de evidencias de desempeño y no solo una calificación obtenida desde una visión parcial.

Otros autores profundizan aún más su visión, llevando al proceso a estructuras metacognitivas que reflejan la consciencia y responsabilidad que un estudiante tiene con respecto a sus propios procesos de aprendizaje, pensar cómo aprende y replicar ese proceso propicia el llegar a terrenos mucho más profundos que el obtener una calificación.

Dugua, (2016) menciona que la evaluación, desde el enfoque constructivista, remite a la metacognición, de manera que el estudiante sea consciente y responsable de sus procesos de aprendizaje. De esta manera la acción docente en el ámbito evaluativo

se torna hacia la promoción de un proceso cualitativo diferente a como tradicionalmente se ha visualizado y de mayor integralidad.

Por otra parte, es necesario evidenciar que cada corriente pedagógica que ha surgido en la evolución de la educación ha situado su enfoque en diferentes elementos, sin embargo, al momento de evaluar los profesores priorizan aquel con el que fueron formados, lo que hace que se repitan patrones, algunos no deseables, y que consideran visiones parciales del proceso formativo.

Tabla 1. Perspectivas en el proceso de aprendizaje y evaluación

Elemento	Visión tradicionalista	Visión constructivista	Visión formativa
Proceso de aprendizaje	Pasivo, elementos repetitivos	Activa, construcción del aprendizaje	Promoviendo experiencias de aprendizaje
Procesos evaluativos empleados	Heteroevaluación	Heteroevaluación y coevaluación	Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación
Estrategias para evaluar	Exámenes	Trabajos, tareas, ejercicios, exposiciones, obras de teatro, etc.	Proyectos integradores
Énfasis en la evaluación	Calificación	Calificación + muchas actividades	Evidencia de desempeño + actuaciones integrales

Fuente: Elaboración propia, con base en Díaz Barriga (2006) y Tobón (2019)

Esto ha significado que las prácticas educativas se maticen de acuerdo con la preparación del profesor, con su visión de la educación y con su propia experiencia como aprendiz y como docente. Todo esto influye en su desempeño docente y le da sentido a lo que realiza para promover los aprendizajes en los propios estudiantes, lo cual no solo podría, sino debería enfatizar las decisiones que toma en busca de la mejora continua de su acción.

Cada visión pedagógica ha respondido a ciertas necesidades educativas y en el caso de la formación universitaria la, cada vez más alta exigencia laboral, requiere que de manera determinante se dé un proceso que priorice la solución de problemas, así como el desarrollo de las habilidades, actitudes y conocimientos que ayude a afrontarlo de manera creativa y propositiva, en síntesis, un proceso que priorice los aprendizajes.

2 APRENDIZAJE

Y retomando las ideas anteriores, si la estrategia formativa y de evaluación está enfocada en los aprendizajes, tendrá ciertas características y una base teórica que clarifique la acción docente, por ello es necesario conceptualizar claramente el término.

García, Fonseca y Concha (2015) presentan como el concepto de aprendizaje ha estado asociado y centrado en sus inicios con cambios relativamente permanentes en la

conducta humana, es decir al conductismo (p. 4) y el recorrido continua hasta aquellos en los que “lo central no es el saber, sino la eficacia y eficiencia que se da en un contexto al resolver un problema real” (Tobón, 2006, p. 182)

También, desde el punto de vista de Aguerro (2009), se enfatiza la perspectiva del lifelong learning o aprendizaje a lo largo de la vida, con la idea de que sea un proceso permanente de desarrollo y formación continua, que combinado con la perspectiva socioformativa de Tobón (2006) sostiene una idea de aprendizaje desde un punto de vista integrador, razón por la cual han sido seleccionados como marco de referencia de la presente investigación.

De manera que el aprendizaje se convierte en un elemento central, por lo que los profesores nos vemos cada vez más comprometidos a generar ambientes de aprendizaje favorables, (OCDE, 2016) en el que todos los estudiantes sean reconocidos como participantes esenciales y en un ambiente de autorregulación todos actúen en favor de su crecimiento y formación integral.

Este tratamiento cambia la dinámica otorgando mayor responsabilidad al propio estudiante y solicitando la guía y acompañamiento docente para el logro de las metas, sin embargo, es el estudiante, desde su motivación y compromiso el que realiza el mayor esfuerzo antes, durante el proceso y al finalizarlo, sin que el examen aparezca con un sentido punitivo, sino más como un ejercicio evaluativo y verificador que al mismo tiempo sirve de puente para realizar mejoras.

Y en este sentido se priorice la producción de desempeños, en los que de manera integral se visualice la forma en la que cada persona se ha apropiado de los elementos de aprendizaje, desde las habilidades que implican, las actitudes y valores formados, así como los conocimientos o saberes requeridos, siendo esta la mejor manera de corroborarlo.

3 EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO Y SU PAPEL EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Por otra parte, dentro del proceso de evaluación del aprendizaje es importante destacar que hay diferentes formas, procedimientos y estrategias para realizarla, pero independientemente de las que sean, la intención de emplearlas, el momento y el proceso, se espera que los estudiantes muestren los aprendizajes logrados, partiendo de esa idea es que se aborda el siguiente concepto de evidencias de desempeño.

Las evidencias de acuerdo con Tejada y Ruiz (2015) pueden ser de conocimiento y de desempeño de manera que la competencia que se pretenda desarrollar se aborde como un elemento complejo que requiere del conocimiento, pero no como único elemento, sino también de su combinación integral con la habilidad y la actitud.

En este sentido la acción del docente en las aulas tiene un gran significado, de acuerdo con Díaz Barriga (2006), las evaluaciones centradas en el desempeño o

ejecución, son más eficientes, porque “proporcionan evidencia abundante de la posesión de las habilidades de desempeño en cuestión y destacan el empleo de éstas, así como los conocimientos disponibles en contextos de solución de problemas importantes” (p 128).

El proceso formativo en las universidades hoy se interesa más por lograr evidencias de desempeño en el proceso formativo, que de acuerdo con Hernández Mosqueda (2013, p. 16) “es una prueba concreta y tangible de que se está aprendiendo una competencia”. Y menciona, coincidiendo con Tejada y Ruiz (2015) en las dos primeras, que existen:

1. Evidencias de desempeño (evidencian el hacer),
2. Evidencias de conocimiento (evidencian el conocimiento y la comprensión que tiene la persona en la competencia)
3. Y evidencias de producto (evidencian los resultados puntuales que tiene la persona en la competencia) (Hernández Mosqueda, 2013, p. 16).

En la vivencia cotidiana de las aulas, a pesar del surgimiento de muchas y muy novedosas estrategias de evaluación, muchos docentes continúan empleando las tradicionales, que parecieran enfatizar la medición y cuantificación que son solo una parte del proceso, minimizando el sentido amplio que la acción encierra y quedándose en un esquema parcial del proceso de evaluación.

El que los estudiantes puedan generar evidencias de desempeño de diferentes formas, depende en gran medida de las acciones que los profesores propongan en fomento a su construcción, por lo que la acción y el esfuerzo de ambos es esencial para obtener mejores y más claros resultados, aunque cada universidad puede propiciar el uso de diferentes estrategias para este fin.

El reto para los profesores actualmente se enfoca en la posibilidad de hacer que los procesos formativos y evaluativos en las universidades sean el apoyo del aprendizaje, logrando que, en ese proceso constante, ya sea inductivo o deductivo, se aporte al fortalecimiento y consolidación del aprendizaje, en la presentación de evidencias claras y contundentes.

4 PROFESORES UNIVERSITARIOS

Los profesores del nivel universitario tienen un compromiso docente de gran importancia, ya que la formación en esta etapa adquiere una relevancia mayor, porque la relación con la vocación de los estudiantes es única y está relacionada con su sentido de vida y su trascendencia, en esta generalmente los jóvenes tienen mayor interés por los temas estudiados por su cercanía, gusto y deseos de apropiación. Y los profesores pueden explayarse en asesorías técnicas especializadas que también son de su agrado por la propia formación.

De este hecho se deriva un diálogo constante, profundo y concordante a nivel disciplinar que puede aprovecharse para el desarrollo de habilidades importantes para el desempeño de los jóvenes ya sea a nivel académico o laboral. La acción docente, por lo mismo, al enfocarse en el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos especializados influirá notoriamente en el desempeño integral del estudiante.

De aquí se desprende también la necesidad de una constante capacitación docente y disciplinar que ayude a mitigar el efecto del problema del paradigma tradicionalista que se encuentra muy arraigado en algunos contextos, interponiéndose en la actualización y diversificación de las estrategias de evaluación, así como las formativas.

5 MÉTODO, INSTRUMENTOS Y RESULTADOS

La presente investigación parte de un enfoque cualitativo, fenomenológico que busca aportar desde la interpretación del investigador a los aspectos centrales de la evaluación del aprendizaje en una universidad mexicana. En esta investigación se empleó una encuesta en línea como instrumento para recabar información con 30 profesores participantes, elegidos al azar.

Las preguntas realizadas fueron las siguientes:

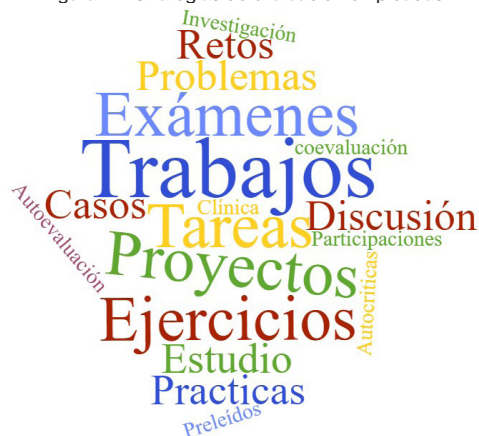
1. ¿En qué programas académicos imparte clases?
2. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
 - a. Entre 1 y 5
 - b. Entre 6 y 10
 - c. Entre 11 y 15
 - d. Más de 15.
3. ¿Qué es la evaluación para usted?
4. Tipo de evaluación que emplea para evaluar su curso.
 - a. Diagnóstica
 - b. Formativa
 - c. Sumativa
 - d. Todas las anteriores.
5. ¿Qué estrategias de evaluación emplea en su curso?
 - a. Proyectos
 - b. Trabajos y tareas
 - c. Ejercicios
 - d. Exámenes
 - e. Estudio de casos
 - f. Aprendizaje basado en problemas

- g. Aprendizaje basado en retos
 - h. Diálogo y discusión
 - i. Otras, favor de especificar.
6. ¿Por qué emplea estas estrategias y no otras?
 7. ¿La manera en cómo evalúa a sus estudiantes, ayuda a comprobar su aprendizaje y desarrollo de competencias? Sí o no y ¿por qué?
 8. Si pudiera implementar otras formas de evaluar en su asignatura, ¿cuáles serían?

Los 30 profesores pertenecen a diferentes áreas disciplinares, escuela de negocios, ingenierías, ciencias de la salud, odontología, ciencias políticas, idiomas, ciencias sociales, diseño gráfico, artes y humanidades, arquitectura y psicología. Más del 50% de ellos con más de 15 años de experiencia docente. Estos datos genéricos muestran la diversidad de los profesores participantes, así como su experiencia docente, como datos significativos.

Con respecto a las respuestas acerca de las estrategias de evaluación empleadas, se presenta la siguiente nube de palabras que pone de relieve aquellos elementos más solicitados para el proceso formativo y que finalmente son propicios también para evaluar el aprendizaje logrado por los estudiantes. Destacan, con un mayor número de menciones, los trabajos, pero casi a la par en un siguiente nivel se encuentran los exámenes, que podrían considerarse aún provenientes de un paradigma tradicionalista, con los proyectos, ejercicios y tareas, que antagónicamente provendrían de paradigmas activos o constructivistas, lo que apoya otro tipo de evaluación con otros énfasis de mayor significatividad y permanencia del aprendizaje. Esta variedad y antagonismo en las respuestas muestran la diversidad de pensamientos docentes que se desempeñan en las aulas.

Figura 1. Estrategias de evaluación empleadas.



Fuente: Elaboración propia

Los profesores consideran que estas estrategias muestran evidencias de desempeño, sin embargo, de acuerdo con el marco conceptual, la mayoría de estos serían evidencias de conocimiento, lo que muestra además un nivel de confusión con respecto a los logros obtenidos con las acciones docentes propuestas para el aprendizaje.

Por otra parte, cuando se les preguntó que, si pudieran implementar otras estrategias de evaluación y cuáles serían, sus respuestas tienen que ver justamente con esta perspectiva situada y metacognitiva. Como primera respuesta se presentó la práctica in situ con casos reales, referida por el 32.4 % de los profesores encuestados o la evaluación basada en retos, con un 8.8%, entre otras que se presentan en la tabla 2, lo que evidencia otras posibilidades que no están aplicando, pero que pueden ser de mayor impacto para el aprendizaje.

También dentro de las respuestas obtenidas, se encuentran profesores que no tienen información, lo cual no les permite hacer cambios o simplemente piensan que no necesitan implementar nada nuevo en sus prácticas docentes porque la forma en la que han trabajado este elemento ha dado los resultados que ellos han buscado en los procesos formativos, para otras líneas de investigación sería interesante preguntarle a sus estudiantes su perspectiva, es decir, si para ellos ha tenido un efecto positivo en su aprendizaje o si ellos también hubieran preferido que sus profesores cambiaran a otros esquemas de evaluación.

En la tabla 2, se pueden observar las respuestas de los profesores al empleo de nuevas estrategias para complementar las que ya usan, en algunas de ellas los profesores incluso señalan necesitar justo las que no marcaron en la respuesta anterior, con relación a las que emplean en este momento.

Tabla 2. Si pudiera emplear otras estrategias de evaluación, ¿cuáles serían?

Estrategias	Menciones	Porcentaje
Práctica in situ con casos reales	11	32.4 %
No tengo idea, no implementaría nada nuevo y no he indagado	4	11.8 %
Aprendizaje basado en problemas	4	11.8%
Evaluación integral	3	8.8 %
Aprendizaje basado en retos	3	8.8 %
Elementos lúdicos	2	5.9 %
Herramientas electrónicas innovadoras	2	5.9 %
Autoevaluación y coevaluación	2	5.9 %
Algo que involucre la valoración de padres de familia	1	2.9 %
Clases interactivas en donde se graben y puedan ver sus errores	1	2.9 %
Evaluación actitudinal objetiva	1	2.9 %

Fuente: Elaboración propia

Un elemento más que se indagó en la encuesta fue si el empleo de estas estrategias apoya el logro del desarrollo de las competencias planteadas en sus asignaturas y sorprendentemente el 93.3 % respondió que sí, solo el 6.6 % respondió que no y presentan como posible factor de este resultado el que haya otras variables como el estrés o los problemas personales que pueden afectar el desempeño del estudiante o bien que esto se tome solamente como parte de un sistema de acreditación sin ver la formación integral como elemento central.

Los profesores universitarios tienen muchas ideas que podrían realizar en sus clases, la posibilidad de innovar en ellas está presente y se potencia cuando se les pregunta acerca de ello, pero factores como el tiempo, los recursos y la necesidad de capacitación pueden ser una fuerte limitante. No obstante, muchos de ellos tienen un interés genuino por realizar modificaciones en sus procesos, lamentablemente no los consolidan como se esperaría, esto también permite visualizar otras líneas de investigación.

Los desafíos actuales para la educación, en general se vuelcan en procesos tecnológicos, interactivos, prácticos, con grandes promesas para la acción, por lo que los profesores, más que nunca, debemos estar preparados para enfrentarlos y ser quienes demos una actitud proactiva y propositiva para generar ambientes de aprendizaje propicios para ello.

El conocimiento no será suficiente para encarar el reto, este se encuentra al alcance de un clic, pero el desarrollo del valor y la habilidad que lo complementen, sigue estando en las aulas en el intercambio con los otros, en la colaboración y co-construcción de procesos que alienten a seguir adelante, con la esperanza de incidir en la formación de una sociedad mejor, formada por personas más humanas, más justas y, en general, mejores personas.

Y con respecto a la evaluación del aprendizaje, una nueva visión es urgente y necesaria, una que nos ayude a partir con fundamento pedagógico más integrador, que propicie la verificación y consolidación de los aprendizajes y no la descalificación, una que pueda situar al error o a la equivocación como una oportunidad de aprendizaje, no como elemento negativo o de etiquetación, una que ayude al profesor universitario a renovar sus estrategias de evaluación y a hacerlas más situadas y metacognitivas, estrategias que nos permitan tener evidencias de producto, de desempeño y de conocimiento, que no se centren únicamente en la memorización de ideas y datos, sino que sean herramientas potentes en la solución de problemas, en la aportación de nuevas ideas y en la crítica constructiva, una que nos ayude a dar pasos hacia la mejora de esta fase del proceso educativo tan importante que es la evaluación.

Finalmente, es importante recordar que los estudiantes universitarios son personas únicas, con diferentes necesidades, estilos y prioridades, cada uno tiene

diferentes caminos para llegar al aprendizaje y la evaluación muchas veces complica esos pasos, si el profesor cambia el sentido punitivo que tiene podría lograr concentrarse en evidencias de desempeño y que los exámenes sean un medio más para consolidar el aprendizaje y no un sistema para evidenciar ignorancia o atribuir un número que quizá no refleje el verdadero nivel de aprendizaje logrado.

Para concluir, retomo la frase atribuida a Einstein, “Locura es hacer una y otra vez lo mismo y esperar resultados diferentes” (Rodríguez, 2020), para que los profesores no nos quedemos en una evaluación inmóvil y adormecida ante los cambios y necesidades educativas actuales

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERRONDO, I. (2010) **Enseñar y aprender en el siglo XXI. Seminario: Desafíos para la Educación-Una mirada a diez años.** Universidad Católica de Uruguay, Montevideo.

DÍAZ BARRIGA, F. **Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.** México: Mc. Graw Hill Interamericana. 2006.

DUGUA, C. **La evaluación del aprendizaje en el nivel superior desde el enfoque por competencias.** (1ª. Ed.) México: Trillas. 2016.

GARCÍA GAJARDO, F.; FONSECA GRANDÓN, G.; CONCHA GFELL, L. **Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado** Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, 15 (3), septiembre-diciembre, 2015, 1-26 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.

HERNÁNDEZ MOSQUEDA, J. **Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación.** Ra Ximhai, 9, (4), septiembre-diciembre, 2013, pp. 11-19 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. 2013.

OCDE, O. (2016). **La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica.** *Entornos*, 29(2), 467-468

QUEZADA, R. **Cómo planear la enseñanza estratégica.** México: Limusa. 2012.

RODRÍGUEZ, M. **Si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo.** Entrada de blog, recuperada el 28 de enero de 2021 de: <https://www.macrobioicazen.com/si-buscas-resultados-distintos-no-hagas-siempre-lo-mismo/>

TEJADA, J. y RUIZ, C. **Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones.** *Educación XX1*, 19(1), 17-38, doi:10.5944/educXX1.12175. 2016.

TOBÓN, S. (2006) **Formación basada en competencias.** (2a. Ed.) ECOE, Ediciones.

TOBÓN, S. (18 y 19 de octubre de 2019) **Evaluación socioformativa: impacto en la educación, la comunidad y las organizaciones.** Conferencia magistral. Congreso Valora 2019 [En línea] *CIFE Centro universitario*. <https://www.cife.edu.mx/2019/11/15/congreso-valora-2019/>

VILLARDÓN, L. **Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias.** *Educatio siglo XXI*, 24 · 2006, pp. 57 – 76 Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/articulo/view/153/136> 2006.

SOBRE A ORGANIZADORA

Edna Alencar de Castro trabalha com Tecnologias Sociais de Inovação no campo da Etnomusicologia. Atuou como professora de Educação Musical, de Prática Coral e Instrumental durante 20 anos, tendo desenvolvido através do Projeto GRIOT - Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil, uma prática musical que alia o ritmo corporal percussivo à multiplicidade vocal com a contextualização matricial de etnicidades específicas de origem tupi, afro e lusófona. Esta prática se configurou numa Metodologia Decolonial para o Ensino de Música que tem sido difundida e consolidada por meio da criação do IMUD - Instituto Música e Diversidade, o qual dirige. É bacharel em Arquitetura e Urbanismo, bacharel em Piano com Licenciatura Plena em Música - UFRJ. Mestrado em Relações Étnico-Raciais na linha de pesquisa: Campo Artístico e Construção de Etnicidades CEFET/ RJ. Compõe, cataloga, investiga e decodifica elementos técnico-musicais matriciais contextualizados com expressões e manifestações rituais, religiosas e sociais. Membro da Associação Brasileira de Etnomusicologia – ABET e Investigadora oficial do Grupo de Investigación en Etnomusicologia del Circulo Amerindiano – GRECA em Córdoba / Argentina, pertencente ao Centro Studi Americanistici Circulo Amerindiano Onlus, com sede em Perugia / Itália.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Antisocial behaviours 99, 101, 102, 103

C

Central única de trabajadores 1, 9, 13

Comunidad de aprendizaje 17, 18, 19, 22, 23, 25

Contemporaneidade 83

Convenios culturales 1, 6, 7, 10, 13, 14

Creche 35, 36, 38, 39, 42, 45, 46, 47

Cultura 2, 3, 4, 6, 10, 12, 15, 16, 19, 20, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 83, 84, 85, 86, 87, 95, 96

E

Educação Musical 83, 87, 89, 98

Educación artística 1

Educadoras de infância 35, 36, 39, 40, 41, 48

Enseñanza 19, 22, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 49, 58, 63, 72, 73, 74, 82

Espejo de color 99, 100, 101, 102, 103

Estudiantes 1, 4, 7, 10, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

Etnomatemática 26, 27, 28, 29, 33, 34

Evaluación de aprendizajes 71, 72, 74, 75, 76, 81

Evaluación del aprendizaje 49, 50, 52, 54, 57, 58, 82

Evidencias de desempeño 49, 50, 51, 52, 53, 56, 58

Exclusión 3, 20, 59, 60, 65, 66

I

Identidade afro-brasileira 83, 88

Identidades profissionais 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48

Inclusión 20, 59, 60, 64, 65, 66, 68

Intercultural 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 98

L

Laboratorio 6, 11, 26, 27, 30, 34

M

Metodologia Decolonial 83, 88, 91

Migrante 17, 18, 19, 23, 25

Modelos Matemáticos 26, 27, 29, 30, 31, 34

Multicultural 17, 18, 19, 20, 23, 25, 85, 88

P

Práticas pedagógicas 17, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 87, 89

Profesores universitarios 49, 53, 57

Q

Química 17, 71, 74, 77, 82

R

Rio de Janeiro (Brasil) 83

S

School 49, 99, 100, 101, 102, 103

Significaciones sociales 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 69

Sports Dynamic 99

T

Teatro 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 51, 94

U

Universidad 1, 2, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 25, 26, 27, 49, 53, 54, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 82, 100

V

Visiones de los estudiantes 71



**EDITORA
ARTEMIS**