

# Evaluación auténtica de aprendizajes, acercamiento a una experiencia en universitarios de educación física

Authentic evaluation, approach to al experience in physical education university students

Carmen Zueck<sup>1</sup>, Alicia Rodríguez Gil<sup>1</sup>, Humberto Blanco Vega<sup>1</sup>, Ramón Alfonso González Rivas<sup>1</sup> y Oscar Núñez Enríquez<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Chihuahua

Autor de correspondencia:

Carmen Zueck, mzueck@uach.mx, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Cómo citar:

Zueck, C., Rodríguez-Gil, A., Blanco-Vega, H., González-Rivas, R.A. y Núñez-Enríquez, O. (2023). Evaluación auténtica de aprendizajes, acercamiento a una experiencia en universitarios de educación física. *Revista De Ciencias Del Ejercicio FOD*, 18(2) 35-44. <https://doi.org/10.29105/rcefod.v18i2.101>

DOI: 10.29105/rcefod.v18i2.101.

Julio-Diciembre-101

Link para acceder al artículo: <https://doi.org/10.29105/rcefod.v18i2.101>.



Este artículo es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de Creative Commons Licencia de atribución (CC BY-NC) (Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0)

## Resumen

Abordar la evaluación de aprendizajes es una situación compleja, necesaria para su estudio, por el impacto que tienen en la calidad educativa en educación superior. El artículo se presenta en el marco de la educación basada en competencias de un programa de Licenciatura en Educación Física, desde planteamientos de la evaluación auténtica. Estudio cualitativo, con énfasis en una etapa diagnóstica, con una metodología soportada en análisis de contenido de programas analíticos, entrevistas estructuradas y pautas de observación en sesiones de clase. Los resultados más relevantes fueron: una planeación didáctica inconsistente en su correlación de competencias y las evidencias de desempeño; se citan estrategias innovadoras, pero sin concretarse en productos integradores. Los estudiantes reportaron altos niveles de insatisfacción con la evaluación de sus aprendizajes, con la atención de docentes en sus prácticas y espacios reales; en la observación en sesiones de clase. Se observó de manera óptima que de los docentes que utilizaron preguntas detonadoras, sólo algunos articulan la teoría y la praxis. En forma aceptable la mayoría de los docentes promovieron el trabajo autónomo, la creatividad e iniciativa de los estudiantes, el intercambio de experiencias; en la mayoría de los casos no se observó implementación de estrategias didácticas y formas de evaluación para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo para abordar problemáticas relacionadas con la carrera. El estudio permitió una propuesta en el rubro de evaluación auténtica en el marco de la planeación didáctica, con grandes posibilidades de mejorar los procesos evaluativos por competencias.

**Palabras clave:** Evaluación auténtica, planeación didáctica, educación por competencias, educación física, universitarios.

## Abstract

Addressing the evaluation of learning is a complex situation, necessary for its study, due to the impact it has on educational quality in higher education. The article is presented in the framework of competency-based education of a Bachelor's degree program in Physical Education, from authentic evaluation approaches. Qualitative study, with emphasis on a diagnostic stage, with a methodology supported by content analysis of analytical programs, structured interviews and observation guidelines in class sessions. The most relevant results were: inconsistent didactic planning in its correlation of competencies and evidence of performance; Innovative strategies are cited, but without materializing into integrative products. Students reported high levels of dissatisfaction with the evaluation of their learning, with the attention of teachers in their practices and real spaces; in observation in class sessions.

It was observed in an optimal way that the teachers used triggering questions, only some articulated theory and praxis. In an acceptable way, the majority of teachers promoted autonomous work, students' creativity and initiative, and the exchange of experiences; in most cases, implementation of didactic strategies and forms of evaluation for the development of critical and creative thinking to address career-related problems was not observed. The study allowed a proposal in the area of authentic evaluation within the framework of didactic planning, with great possibilities of improving evaluation processes by competencies.

**Keywords:** Authentic Assessment, didactic planning, competency-based education, physical education, university students.

## Introducción

La evaluación por competencias es clave en la formación del profesorado en educación física (Cañadas et al., 2018). Romero-Martín et al. (2017), hacen referencia al desarrollo de competencias desde la evaluación auténtica (EA) como un dominio del proceso de aprendizaje de las TIC's, de la capacidad organizativa y por lo tanto de la habilidad de aprender a aprender.

La evaluación de aprendizajes, en educación superior es un tema de gran complejidad; la perspectiva de aprendizaje logra identificar conceptos desde la evaluación tradicional con enfoque conductista que provocan diferencias entre los estudiantes; en esta misma lógica, se revelan otros estudios que justifican a la evaluación formativa, con otra visión buscando potenciar aprendizajes en cualquier nivel educativo (Pérez et al., 2017).

En el tema de formación de profesionales para la educación física, ha sido abordada la evaluación, sólo de carácter cuantitativo (Pérez et al., 2017), en tanto que la evaluación formativa es la menos estudiada (Molina et al., 2021). La insistencia en cambiar la visión en las formas de evaluación ofrece grandes posibilidades en la formación de profesionales para contribuir en un mayor desarrollo de competencias de los profesores, lo más importante en el caso del profesorado en educación física es lograr replicar formas de evaluación auténtica con los grupos de estudiantes durante su intervención docente en diferentes niveles educativos.

La actividad de evaluación en el quehacer educativo cubre una diversidad de propósitos, desde acreditar competencias en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, saber cuál es la situación del alumno respecto a su rendimiento académico hasta una retroalimentación al estudiante y al profesor, la evaluación también es una rendición de cuentas a la sociedad de cómo se educa a los ciudadanos (Moneiro, 2009).

El mismo autor refiere, que definir cómo se evalúa puede resultar complejo, se identifican modelos educativos que estén muy en sintonía con sistemas de educación por competencias y obviamente evaluadas de acuerdo a este sistema; sin embargo, hay otros planteamientos curriculares que continúan privilegiando el método sumativo, evaluando conocimiento estático, conceptos declarativos, cuya finalidad frecuentemente es acreditar conocimientos.

Aún en nuestros días la evaluación sumativa frente a la formativa es la que tiene menos interés educativo, sin dejar de reconocer que en determinados contextos puede resultar útil.

En los métodos de evaluación se identifica una evolución en todos los niveles educativos, sin embargo, en una misma unidad educativa incluso en un mismo programa los profesores pueden evaluar de forma distinta; si es el caso de que los docentes atienden a formas que den respuesta asertiva al modelo educativo eso está muy bien, pero si la forma distinta se refiere a prácticas tradicionales e ineficientes, son situaciones que afectan a los aprendizajes de los estudiantes.

Evaluar es un proceso conjunto en las formas de promover competencias, si no se tiene claro qué se va a evaluar y qué estrategias se van a aplicar, es difícil saber qué aprendizajes desarrollar, de aquí la importancia de la planeación didáctica que debe contener un programa analítico (asignatura/curso). En educación basada en competencias los alumnos aprenden en función de cómo son evaluados, por lo que es determinante dar explicaciones claras desde el primer día del curso cuál es su propósito, la propuesta de evaluaciones reales y evitar en lo posible conceptos abstractos, criterios no claros que lleven a la desmotivación y confusión del estudiante.

Cuando el docente tiene claro qué y cómo evaluar los aprendizajes que promueve, implica desarrollar su creatividad y toma de decisiones en cuanto a qué situaciones auténticas deberán ser capaces de resolver los estudiantes, ya que aprenden en función de cómo son evaluados, por lo que es determinante que tengan cuál es el sentido de lo que van a aprender, ya que va a ser significativo a su vida personal y profesional. Esto se logra mejor si se promueven y se evalúan situaciones en contextos familiares a la realidad de los estudiantes, lo que conduce obviamente al desarrollo de competencias para el abordaje de problemáticas cotidianas y de contingencia que se presenten en su campo profesional.

Los mayores retos que afronta la educación superior al reconocer el perfil de egreso y las necesidades mundiales para el trabajo, son los métodos de evaluación utilizados para medir el conocimiento aprendido de los estudiantes, la EA aprueba estos desafíos de una manera contextualizada (Nicholson perry et al., 2017).

Las dimensiones de la EA, partiendo del realismo como dimensión, hace mención a la contextualización y ubicación de los problemas de la vida diaria, valorando el conocimiento aprendido de los estudiantes para dar solución y respuesta a los acontecimientos adquiridos. Aunado a esto, el desafío cognitivo permite medir las habilidades de los estudiantes haciendo énfasis en la transferencia y utilización del conocimiento y por último, la EA revela que los estudiantes permiten juzgar que desarrollen criterios de calidad, que se muestren imparciales con sus trabajos individuales y/o entre pares, con el objetivo de lograr autonomía regulando el proceso de aprendizaje y sobre todo, formación de estudiantes íntegros, capaces de juicios evaluativos de sus propios resultados (Villarroel et al., 2018).

Por consiguiente, existen tres fuentes en la evaluación que se tienen que revisar para elegir lo que se evalúa, una de ellas es el perfil de egreso, los requerimientos de trabajo de cada asignatura y la última fase son los resultados de aprendizaje, incluyendo la validez y la pertinencia al facilitar lo que se propone evaluar. Estas fases permiten la parte central de las asignaturas aportando esa adherencia a la evaluación. Es relevante hacer énfasis y reflexionar con estos tres cuestionamientos que nos llevan a contribuir a la mejora de los aprendizajes: ¿Cómo se conecta y contribuye esta asignatura con las competencias del perfil de egreso en esta carrera? ¿Qué serán capaces de hacer los estudiantes al final del curso? y ¿Las capacidades adquiridas en el curso permiten a los graduados responder a las tareas o funciones que necesita la profesión? (Villarroel et al., 2018).

La evaluación al desempeño requiere observación seguimiento y medición, del comportamiento del estudiante y está relacionado con el proceso de aprendizaje, ya sea solo o en cooperación (Escamilla-Fajardo et al., 2016); sin dejar de reconocer otros tipos de evaluación donde el estudiante juzga su propio trabajo y el de otros compañeros. A este proceso se le llama autoevaluación y coevaluación, y dichas prácticas conducen a un juicio evaluativo para ser mejores y tener autonomía en lo profesional como en el trabajo (Boud et al., 2018).

El modelo de la evaluación por competencias es un proceso de acumulación de evidencias de actividades de aprendizaje y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante según resultados de aprendizaje esperados; además, obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y sugiere

evaluar el desempeño de los estudiantes y utilizar la observación como estrategia para recoger información sistemática. La evaluación por competencias brinda mecanismos para evaluar que los egresados cuenten con las competencias definidas en el perfil de egreso (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [SINEACE], 2016; Valverde et al., 2012).

La EA compromete al docente dominar las competencias que faciliten la construcción de aprendizajes significativos, por lo tanto, los estudiantes tienen la oportunidad de establecer relaciones entre una situación dada y otras de la vida diaria, donde los conocimientos previos cumplen un rol importante al momento de la búsqueda de soluciones ante una situación planteada (Inostroza & Sepúlveda, 2018). La evaluación de las competencias deberá realizarse en una situación lo más auténtica posible, es decir lo más cercano al contexto profesional en el que los estudiantes podrán desarrollarse una vez que hayan terminado sus estudios, este tipo de evaluación brinda la oportunidad de comprometerse a en la realización de tareas completas, complejas y sobre todo significativas (Fernández et al., 2016).

La evaluación como parte del proceso de aprendizaje de competencias, debe cambiar, no puede entenderse ni utilizarse las nuevas estrategias que se proponen de evaluación sin un cambio de mentalidad y actitud. Todas las actividades y prácticas de evaluación que no formen a los estudiantes y que no vayan acorde a la educación, deben descartarse (Méndez & Conde, 2018).

Un aprendizaje en torno a competencias requiere estrategias de evaluación con otras perspectivas, privilegiar el hecho de que el estudiante integre saberes y los ponga en práctica (Tejada, 2016). Uno de los mayores desafíos de la educación superior es adoptar métodos de evaluación relevantes que permitan medir lo que los estudiantes pueden hacer en función de sus conocimientos. La EA permite que los alumnos aprendan del contexto y así satisfacer las necesidades de la carrera, congruencia con el perfil de egreso y coincidir con las exigencias del campo laboral (Nicholson perry et al., 2017).

Objetivo: Caracterizar desde planteamientos teóricos y metodológicos las prácticas docentes de evaluación por competencias, desde la perspectiva de la evaluación auténtica en un programa de Licenciatura en Educación Física.

## Materiales y métodos

Se explica el diseño de investigación partiendo de un paradigma sociocrítico que se caracteriza por el análisis y reflexión de la realidad que se estudia, con enfoque cualitativo. Un estudio que consideró diferentes variables que, para efectos del presente artículo, sólo se presentan resultados de la variable evaluación de aprendizajes.

Participaron siete docentes y 25 estudiantes. Como unidades de análisis se seleccionaron y observaron siete programas analíticos (asignaturas) del área curricular de educación de la Licenciatura en Educación Física (LEF), de los cuales se entrevistaron a maestros y estudiantes de cinco de los mismos: Programa de EF en la educación básica; Planeación y evaluación de la EF; Adecuaciones curriculares en la EF; Práctica educativa I; Práctica educativa II.

Para la recolección de datos se optó por instrumentos y herramientas en su mayoría afines a la investigación cualitativa. Las técnicas e instrumentos que se utilizaron fueron diseñados por los autores del estudio: análisis de contenido, entrevista semiestructurada y pauta de observación.

Se utilizó un formato diseñado para análisis del contenido de programas analíticos aplicados en diferentes estudios a la LEF en diversas áreas curriculares (Domínguez, 2017; Maldonado, 2014; Peregrino, 2019), instrumento que analizó cinco programas analíticos desde su planeación didáctica y técnica que permitió analizar al detalle los diferentes rubros en el formato de cada programa, concentrando la atención en la congruencia de la planeación didáctica. Como ya se mencionó en este artículo, sólo se presentan resultados de la variable de evaluación de aprendizajes.

Se diseñó una pauta de observación para las sesiones de clase, logrando observar siete asignaturas, dando un total de 28 reportes que se registraron en un diario de campo (siete por cada asignatura), resultados que se presentan en la Tabla 1.

Se diseñaron y aplicaron entrevistas semiestructuradas para docentes y estudiantes, logrando tener respuestas inherentes a la evaluación de aprendizajes de cinco programas analíticos ya mencionados (Tabla 2). Las entrevistas se hicieron en forma presencial, que corresponde a los profesores de las asignaturas: Programa de EF en la educación básica;

Planeación y evaluación de la EF; Adecuaciones y virtual; Práctica educativa I; Práctica educativa II, acudiendo a esta última debido a la contingencia sanitaria. Las entrevistas de los estudiantes fueron virtuales. Las preguntas a cada uno de los grupos, en su mayoría fueron muy similares.

Con todos los datos contenidos en las tres herramientas citadas, se hizo una triangulación de la información para proceder al análisis de resultados.

## Resultados

En la variable de evaluación de aprendizajes por competencias, sólo se observó de manera óptima el que los docentes utilizaron preguntas detonadoras para monitorear aprendizajes en los estudiantes, sólo algunos articulan la teoría y la praxis con las actividades de aprendizaje.

En forma aceptable la mayoría de los docentes promovieron el trabajo autónomo, la creatividad e iniciativa de los estudiantes, el intercambio de experiencias; también de una manera aceptable hicieron reflexión de lo aprendido al final de la clase. Sin embargo, en la mayoría de los casos no se observaron actividades como: debate y discusiones en grupo, la implementación de estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo para abordar problemáticas relacionadas con la carrera, y en la mayoría de los casos no estuvieron presentes actividades de trabajo colaborativo (Tabla 1).

**Tabla 1**

Valoración por frecuencia de actividades e indicadores de evaluación auténtica según pauta de observaciones en las sesiones de clase de siete unidades de análisis.

<b>Evaluación por competencias</b>	<b>Caso 1</b>	<b>Caso 2</b>	<b>Caso 3</b>	<b>Caso 4</b>	<b>Caso 5</b>	<b>Caso 6</b>	<b>Caso 7</b>
Relaciona experiencias previas ante problemas cotidianos inherentes a la carrera.	2	1	1	1	1	1	2
Da instrucciones claras y promueve el trabajo autónomo de los estudiantes.	2	1	1	1	2	1	2
El docente introduce con un reto o una meta su sesión de clase.	1	2	0	0	1	2	1
La mayoría de las actividades promueven la creatividad e iniciativa de los estudiantes para proponer solución a problemas.	1	1	0	0	1	1	2
Formula preguntas desafiantes, que estimulan aprendizajes en los estudiantes.	2	1	0	0	1	1	0
Explica la articulación entre la teoría y la praxis de las actividades a los estudiantes.	0	2	0	0	2	1	2
Hace preguntas durante el desarrollo de la clase para monitorear el logro de los aprendizajes esperados.	2	2	2	0	2	0	1
Promueve la participación de los estudiantes, favoreciendo la reflexión acerca de lo aprendido al cierre de la clase.	2	1	0	0	1	1	2
En su clase promueve el debate y discusiones en grupo para abordar problemáticas relacionadas con su carrera.	1	0	0	0	0	0	2
Utiliza estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo ante el abordaje de problemáticas.	2	0	0	0	0	0	0
Promueve la cultura de trabajo en equipo (trabajo colaborativo).	0	0	0	0	0	0	1
Promueve el intercambio de experiencias.	1	1	0	0	1	0	2
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>18</b>

Indicadores frecuentes

 Nulo

 Aceptable

 Óptima

**Tabla 2**

Respuestas de docentes y estudiantes según entrevista estructurada, análisis de contenido de planeación didáctica de cinco unidades de análisis, según prácticas de evaluación de aprendizajes.

Unidad de análisis	Respuestas/ docentes/evaluación de aprendizajes	Respuestas estudiantes/evaluación de aprendizajes	Análisis de contenido/estrategias/ planeación didáctica
1	<p>Que el alumno por medio de sugerencias didácticas y evaluación fortalezca las competencias.</p> <p>Reconoce que debe mejorar su desempeño, cambiaría las estrategias para evaluar prácticas.</p>	<p>No están satisfechos con la forma de evaluar del docente, sugieren que sea más flexible y que explique bien.</p>	<p>Revisión bibliográfica y síntesis, preguntas generadoras, ensayos, portafolio, mapa conceptual, exámenes escritos.</p> <p>Se identificaron una diversidad de estrategias no correlacionadas con evidencias de desempeño de la planeación didáctica.</p> <p>Faltaron criterios de evaluación.</p>
2	<p>Desarrolla competencias en el marco de programas de educación básica.</p> <p>El docente expresó que se siente satisfecho con las estrategias de evaluación que aplica, sin embargo, reconoce que haría cambios y agregaría otras formas de evaluación.</p>	<p>En general los entrevistados mostraron insatisfacción por el desempeño del docente, descuido en el desarrollo de sus competencias, el profesor no se presentó a supervisar sus prácticas.</p>	<p>Análisis de lecturas, exámenes parciales. Se identificaron una diversidad de estrategias no correlacionadas con evidencias de desempeño de la planeación didáctica.</p>
3	<p>Refiere programar y llevar a cabo prácticas en una clase de educación física.</p> <p>Sin embargo: en la planeación didáctica del programa se identificó cero horas práctica, no se citan estrategias ni evidencias de desempeño relacionados con las prácticas que citó en la entrevista.</p>	<p>El docente no sabe cómo se evalúan competencias, sugieren que las clases sean más prácticas y que no se califique sólo con exámenes escritos.</p> <p>Refiere que haría cambios sustantivos en sus formas de evaluar. Un acercamiento más puntual mediante supervisión y optimización de aprendizajes en las prácticas de los alumnos.</p>	<p>Reflexión, debate grupal, investigación documental y de campo, estudios de caso, portafolio, rúbrica, exámenes escritos.</p> <p>Se identificaron una diversidad de estrategias no correlacionadas con evidencias de desempeño de la planeación didáctica. Faltaron criterios de evaluación.</p>

4	Refiere que el estudiante incrementa competencias, interpretando y aplicando el programa de EF.	Refieren la necesidad de que el docente visite las escuelas donde realizan sus prácticas. Solicitan evaluaciones justas, congruente con las tareas y trabajos que se les piden.  Para algunos docentes solicitan más empeño en su tarea docente.	Revisión bibliográfica, síntesis, preguntas generadoras.  Se identificaron una diversidad de estrategias no correlacionadas con evidencias de desempeño de la planeación didáctica.  Faltaron criterios de evaluación.
5	Refiere que el estudiante reconozca las competencias profesionales adquiridas, aplicándolas en su práctica pedagógica.  El docente está satisfecho con sus formas de evaluación.  Cambiaría la manera de llevar un control de escuelas y maestros de EF para las prácticas y fortalecería su comunicación con los directivos de escuelas.	Sugieren que el docente no sólo evalúe las planeaciones escritas sin supervisar las prácticas, refieren que el docente no sabe evaluar, que sólo aplica el criterio de exámenes escritos. Insistieron en la necesidad de poner atención al desempeño del estudiante en sus prácticas.	Diario de campo.  Se identificaron una diversidad de estrategias no correlacionadas con evidencias de desempeño de la planeación didáctica.  Faltaron criterios de evaluación.

## Discusión

En el análisis de los programas se encontró que en su mayoría los docentes refieren que aplican estrategias y actividades de evaluación entre las que se encuentran: El uso de portafolios y rúbricas, ensayos, revisiones bibliográficas (no todos los estudiantes lo citaron). Todos hicieron referencia de evaluación mediante exámenes escritos y la planeación didáctica lo confirmó.

También se encontró que, en su distribución por tipo de horas, no guardan correlación con las evidencias de desempeño citadas por objeto de estudio. La planeación didáctica (PD) de los programas analíticos en su mayoría no cumplen con los propósitos que se plantean, resultados que coinciden con lo encontrado por Peregrino (2019) en su estudio de análisis de programas analíticos del área de recreación LEF de la UACH. En lo que corresponde a la correlación de los objetos de aprendizaje, dominios y competencias, estrategias didácticas y evidencias de desempeño, mostraron una falta de correlación entre los

aspectos que se citan. Asimismo, Maldonado (2014), en su estudio realizado a programas analíticos en la opción de recreación de la LEF de la FCCF/UACH, también encontró falta de correlación entre las estrategias didácticas y evidencias de desempeño, por cada uno de los objetos de aprendizaje.

En la entrevista a docentes y estudiantes respecto a la metodología de PD y las diferentes estrategias y formas de evaluación utilizadas por los docentes, en sus repuestas se identificó lo siguiente: preguntas generadoras, el ensayo, portafolio mapa conceptual, exámenes escritos, reflexión y debate grupal, investigación documental y de campo, estudios de caso. Sin embargo, las estrategias que el docente presenta en la planeación didáctica (análisis de contenido) no coinciden con la opinión de los estudiantes y docentes, además sin correlación con las evidencias de desempeño que se cita en la PD.

Como resultado de las formas y criterios de evaluación de aprendizajes, los docentes dieron

diferentes respuestas: la mayoría refieren estar satisfechos con la evaluación que hacen, sin embargo, reconocen mejorar su desempeño, cambiarían y/o agregarían estrategias para evaluar; reconocen la necesidad de un acercamiento puntual a la supervisión en las prácticas del estudiante, y más comunicación con autoridades de los contextos de prácticas.

Los estudiantes por su parte manifestaron que no están satisfechos con las formas de evaluar, sugieren más flexibilidad y mejor desempeño; descuido y falta de atención en la supervisión de practica; consideran que el docente no sabe cómo evaluar competencias, que en las evaluaciones pongan más interés en las prácticas y no sólo con exámenes escritos y/o con planeaciones que, por demás, las llevan a cabo sin supervisar y sin asesoría en sus prácticas.

Los estudiantes en su mayoría expresaron un nivel de satisfacción bajo respecto a las estrategias y criterios de los docentes para evaluar sus aprendizajes en términos de competencias, resultados que coinciden con lo encontrado por Maldonado (2014) y Domínguez (2017), donde las asignaturas recreación industrial y danza recreativa de la LEF reportaron índices más bajos de satisfacción en variables como: las formas de evaluación no promueven el razonamiento y pensamiento crítico, las formas de evaluación no orientan al desarrollo de competencias.

También con índices de insatisfacción se encontró el estudio de Martínez et al. (2017), en su investigación sobre las percepciones de alumnado y profesorado en educación superior sobre la evaluación en formación inicial en EF, refieren que los alumnos solicitaron coherencia entre lo que se enseña y la evaluación. Las coincidencias de los resultados mencionados anteriormente permiten deducir que los docentes formadores de educadores físicos no han aplicado criterios adecuados de evaluación; y como consecuencia insatisfacción por parte de los estudiantes hacia los docentes respecto a la planeación y criterios de evaluación.

## Conclusiones

Con los resultados encontrados en el estudio, y partiendo de la premisa que la evaluación auténtica concentra su interés en desarrollar aprendizajes para abordar y resolver problemas de la vida cotidiana que se presenten durante la formación de los estudiantes y durante su

quehacer profesional futuro, se concluye que se identificó como área de oportunidad diferentes situaciones que con respecto a los conceptos teóricos de la evaluación auténtica, de aquí que, se hacen los siguientes planteamientos orientados a la calidad académica universitaria y que da la posibilidad de continuidad al presente proyecto.

Promover procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de poner un especial énfasis en el desarrollo del pensamiento complejo que aborde la realidad mediante marcos teóricos, metodologías e instrumentos que permitan la aproximación a explicaciones y alternativas de solución en colaboración con equipos multidisciplinarios y transdisciplinarios.

Desde esta perspectiva se recomienda que los estudiantes tengan la oportunidad de experiencias y situaciones de aprendizaje en diferentes contextos a nivel nacional e internacional, lo que demandará el provocar ambientes de aprendizaje en espacios y situaciones reales que permita a los estudiantes enfrentarse a retos y vivencias que van a experimentar en su vida profesional.

Enfatizar la investigación como estrategia para el aprendizaje y alternativa en el desarrollo de competencias para la resolución de problemas y propuesta de proyectos en los diferentes contextos donde se desarrolla la práctica profesional de los egresados.

Mantener la cultura de actualización continua de los procesos académicos del plan de estudios y todo el esfuerzo y constancia de trabajo colegiado que esto implica.

Particularmente y desde el tema que nos ocupa, continuar el desarrollo de estrategias de capacitación pedagógica y disciplinar docente, con énfasis en los temas de planeación didáctica y evaluación auténtica por competencias.

Desarrollar investigación educativa orientada al desarrollo curricular de la Licenciatura en Educación Física para detectar, por una parte, fortalezas que deben mantenerse y por otra parte, identificar áreas de oportunidad para atender a su solución. El estudio ha presentado diferentes situaciones al detalle que justifican ser atendidas por el compromiso académico con los estudiantes que son nuestro principal objetivo, en este sentido se recomienda hacer estudios de las formas de evaluación de



aprendizajes, que identifique las actividades e instrumentos que están utilizando los profesores y su afinidad con un modelo por competencias. En esta misma lógica, dar seguimiento al desarrollo de competencias y cómo se concretan en el desarrollo de estrategias didácticas, en los productos de los estudiantes (evidencias de desempeño) hasta su seguimiento de las formas de evaluación de esos resultados de aprendizajes.

Por otra parte es importante citar el valor agregado que se logró con el estudio, que no estaba considerado dentro de los objetivos propuestos: el estudio en su 80% de avance, coincidió con la etapa final de la reforma curricular 2023 de la LEF, lo que provocó que esta coyuntura y con los resultados encontrados se logró diseñar una propuesta para cambiar el formato de programa analítico que se tenía en el 2005 para todos los programas de licenciatura de la UACH, en su modelo académico basado en competencias, propuesta que presentó una organización de planeación didáctica más coherente, agregando apartados más claros hacia el enfoque a competencias, estrategias innovadoras, productos esperados y particularmente un apartado más claro y más al detalle de evaluación de aprendizajes, con acercamiento a planteamientos de evaluación auténtica, que por demás ofrece una gran pertinencia a modelos por competencias.

Esta iniciativa fue aprobada en primera instancia por el H. Consejo Técnico de la FCCF/UACH, por la Dirección Académica de la UACH, y posteriormente por la Comisión Académica del H. Consejo Universitario, situación que se identifica con el estudio de Ascencio (2016), que al analizar los formatos de planeación y definir cuáles rubros de llenado de información son necesarios, así como detectar áreas de oportunidad en la argumentación de estrategias didácticas y recursos, permitió la propuesta de un formato de planeación mejorado.

## Referencias

- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(3), 109-130.
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (2018). Developing evaluative judgement in higher education: Assessment for knowing and producing quality work. Routledge.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. & Castejón, J. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Relación con los instrumentos de evaluación. Estudios Pedagógicos, 44, 111-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>
- Domínguez, S. (2017). Proyecto de investigación: desempeño docente y satisfacción académica de universitarios, opciones salud y recreación de licenciatura en educación física. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.
- Escamilla-Fajardo, P., Núñez-Pomar, J. M., & Gómez-Tafalla, A. M. (2016). Clima Organizacional y sector de pertenencia: un análisis de la percepción de los empleados de entidades deportivas. Revista de Psicología del Deporte, 25(1), 73-76.
- Fernandes, D. J., Martínez Martínez, C. C., & Satolongo Sánchez, M. (2016). El proceso de evaluación del desempeño del docente universitario en las universidades públicas angolanas: Actores involucrados. Didáctica y Educación, 7(2), 97-108.
- Inostroza, M., & Sepúlveda, J. P. (2018). La evaluación formativa en el marco de la flexibilización curricular. Ministerio de Educación Nacional. <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/maestrospublic/adjuntos/Evaluacion%20formativa.pdf>
- Maldonado, S. H. (2014). Análisis Programas Asignatura Área de Recreación Licenciatura Educación Física. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Martínez, J., Tobón, S., & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. Innovación Educativa, 17(73), 79-96.
- Méndez, J., & Conde, S. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. Prácticas Formativas en Educación, 59, 17-32.
- Molina, R. K., Montero, P. M., Jay-Vanegas, W., & Martelo, R. (2021). Metodología de investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. Revista

de Ciencias Sociales, 27(3), 287-298.

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En Castelló, M. (Ed.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 9-22). Edebé.

Nicholson perry, K., Donovan, M., Knight, R., & Shires, A. (2017). Addressing professional competency problems in clinical psychology trainees. *Australian Psychologist*, 52(2), 121-129. <https://doi.org/10.1111/ap.12268>

Pérez, M., Enrique, J. O., Carbó, J. E. & González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283.

Peregrino, L. A. (2019). *Programas analíticos del área de recreación, licenciatura en educación física, su planeación didáctica*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Autónoma de Chihuahua.

Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., & Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 25(52), 73-82.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/4086>

Tejada, J. G. (2016). Debido proceso y procedimiento disciplinario laboral. *Opinión Jurídica*, 15(30), 227-248.

Valverde, J., Revuelta, F. I., & Fernández, 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*, 60, 51-62. <https://doi.org/10.35362/rie600443>

Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854. <https://doi.org/10.1080/02602938.2>