



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN QUE DESARROLLAN DOCENTES:
EL CASO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA REGIÓN
VERACRUZ**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
JOSÉ LUIS AGUILERA FARÍAS

DIRECTORA DE LA TESIS:
DRA. BERTHA OROZCO FUENTES
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE-UNAM

SÍNODO:
Dr. Aurelio Vázquez Ramos
Facultad de Pedagogía, UV
Dra. María Concepción Barrón Tirado
Investigadora titular "C" IISUE-UNAM
Dra. María Guadalupe García Casanova
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
Dr. Mario Rueda Beltrán
Investigador titular "C" IISUE-UNAM



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

A Dios por darme la fuerza para luchar por lograr mis anhelos, por ayudarme en los momentos difíciles y guiarme con su sabiduría, por darme paz y salud en este proceso tan importante en mi vida.

A mis padres Silvia y José Luis, quienes siempre han confiado en mí, sin su guía y apoyo jamás lo hubiera logrado.

A mi hermano y mejor amigo Luis Antonio, quien siempre ha estado ahí para apoyarme, y a mi queridísima sobrina Fátima.

A mis abuelos Antonio y Obdulia, por creer en mí, por sus consejos, apoyo y amor incondicional.

A Karen, quien me impulsó en los momentos difíciles y siempre estuvo ahí para apoyarme durante este proceso.

A los amigos y familiares que me aprecian sinceramente y creen en mí.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora la Dra. Bertha Orozco Fuentes, quien con su sabiduría y paciencia me orientó en este proceso de formación en el posgrado. Agradezco las incontables horas de tutoría y por el valioso tiempo que dedicó a leer mis escritos. Le estaré por siempre agradecido.

A los docentes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana región Veracruz-Boca del Río, que gentilmente aceptaron ser mis informantes, sin ellos la realización de esta investigación no hubiera sido posible. También agradezco la formación que recibí de ellos en mis años de estudiante de Licenciatura en Pedagogía y por motivarme a seguir investigando en el campo de la pedagogía.

A mis queridos docentes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a quienes agradezco estos años de formación.

A los integrantes de mi comité tutorial, al Dr. Mario Rueda Beltrán, a la Dra. María Concepción Barrón Tirado, a la Dra. María Guadalupe García Casanova y al Dr. Aurelio Vázquez Ramos.

Al Programa de Maestría en Pedagogía de la UNAM por la formación que recibí y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por otorgarme la beca para realizar mis estudios.

A mis compañeros y amigos del posgrado en pedagogía, con quienes logramos formar una comunidad.

ÍNDICE

Introducción	9
Capítulo 1. Orientaciones metodológicas de la investigación	17
1.1 Selección de los informantes	17
1.2 Estrategias de comunicación con los informantes	18
1.3 Diseño del instrumento para la recogida de información	20
1.4 Piloteo del instrumento para la recogida de información	21
1.5 Análisis intensivo de la información	22
1.5.1 Análisis documental	23
1.5.2 Análisis de la información	24
Capítulo 2. Evaluación del y para el aprendizaje: las dos caras de la moneda	35
2.1 La evaluación del alumnado: el origen de la evaluación educativa	36
2.2 La evaluación del aprendizaje	39
2.3 La evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A).....	44
2.3.1 La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa: usos y abusos	46
2.3.1.1 Una evaluación para el aprendizaje, no sólo evaluación del aprendizaje.....	52
2.3.2 Los momentos de la evaluación	54
2.3.3 Los agentes implicados en la evaluación.....	57
2.3.4 Los criterios de la evaluación	58
2.3.5 Medios, técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje en educación superior	59
2.4 Prácticas evaluativas contemporáneas: tendencias de la evaluación de los aprendizajes en el siglo XXI.....	64
2.4.1 Evaluación constructivista de los aprendizajes	64
2.4.2 Enfoque educativo basado en competencias	66
2.4.2.1 Las competencias en el ámbito educativo.	68
2.4.2.2 La evaluación de competencias.	70
2.5 Las buenas prácticas de evaluación	71

Capítulo 3. La evaluación y el currículo: contexto de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana 75

3.1 La Universidad Veracruzana y el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) 75

3.2 Estructura y organización del modelo 78

 3.2.1 Objetivo general 78

 3.2.1.1 Objetivos particulares 79

 3.2.2 La formación integral 79

 3.2.3 Fines de la formación integral 80

 3.2.4 Ejes integradores de la formación integral 81

3.3 La Facultad de Pedagogía región Veracruz 83

3.4 El Plan de Estudios 2000 de la Facultad de Pedagogía región Veracruz 84

 3.4.1 Fundamentación de la carrera 84

 3.4.2 Objetivos curriculares 87

 3.4.3 Competencias de egreso del pedagogo 87

 3.4.4 Perfil del docente 90

 3.4.5 Estructura curricular del Plan de Estudios 2000 93

 3.4.6 Los programas de las experiencias educativas: evaluación de unidades de competencia 94

3.5 Contexto actual de la Facultad de Pedagogía 96

Capítulo 4. Prácticas de evaluación de pedagogos: reconstruyendo el sentido formativo de la evaluación 99

4.1 El MEIF y el Plan de Estudios 2000 de Pedagogía: tensiones y puntos de encuentro. 100

 4.1.1 Ausencia de una propuesta pedagógica del MEIF 101

 4.1.2 La formación integral y flexible que plantea el MEIF no se concreta en la práctica 102

 4.1.3 Incongruencia del Plan de Estudios 2000 104

 4.1.4 Competencias u objetivos. Pertinencia del enfoque por competencias en el Plan de Estudios 2000 105

 4.1.5 El MEIF y el Plan de Estudios 2000 carecen de una propuesta clara de evaluación 107

 4.1.6 Concepción constructivista del aprendizaje 109

 4.1.6.1 El aprendizaje significativo. 110

 4.1.6.2 Aprendizaje centrado en el estudiante. 110

4.1.6.3 Crecimiento personal, desarrollo de capacidad intelectual y pensamiento crítico.....	112
4.1.6.4 Comprensión y aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes.....	114
4.1.6.5 El aprendizaje: el verdadero protagonista del proceso.	115
4.2 Una concepción constructivista y formativa de la evaluación.	116
4.2.1 Comprobar el logro del aprendizaje, del objetivo del curso o competencia.....	117
4.2.1.1 Proceso necesario, formal, complicado y en ocasiones injusto.....	118
4.2.1.2 Proceso de medición, interpretación y toma de decisiones.	119
4.2.2 Crecimiento personal e intelectual del alumno.....	120
4.2.3 Evaluación personalizada, procesual y comprensiva	122
4.2.4 La evaluación como medio de aprendizaje.....	124
4.2.5 Transición de enfoque de evaluación	125
4.2.5.1 Evaluación ecléctica (combinación de métodos cualitativos y cuantitativos).
.....	126
4.2.5.2 Evaluación cualitativa.....	127
4.2.5.3 Evaluación cualitativa y formativa.	128
4.2.5.4 Evaluación de competencias.....	128
4.3 Planeación de la evaluación: una acción permanente y colegida	129
4.3.1 Planeación en academias	130
4.3.2 Aspectos curriculares a considerar para la planeación de la evaluación	132
4.3.2.1 ¿Objetivo o competencia?	132
4.3.2.2 Transversalidad.....	134
4.4 Evaluación formativa e informativa del proceso de E-A	138
4.4.1 Evaluación diagnóstica	140
4.4.2 Evaluación formativa.....	143
4.4.2.1 Retroalimentación continua y permanente, seguimiento y acompañamiento	personalizado, observación del crecimiento del estudiante, evaluación para la
reflexión.....	143
4.4.3 La evaluación sumativa, una acción que asusta: tú si y tú no	146
4.4.3.1 Evaluación integradora.	148
4.4.3.2 Verificar el logro y tener confiabilidad.	148
4.4.4 Momentos de aplicación de la evaluación.....	149
4.4.4.1 La evaluación en tres momentos: inicial, durante el curso y final.	149
4.4.4.2 Evaluación diaria y permanente.	150
4.4.4.3 Evaluando la evaluación.	151

4.4.5 Una evaluación compartida	153
4.4.5.1 La evaluación compartida es fuente de aprendizaje.	155
4.4.5.2 El alumnado: actitudes y aptitudes hacia la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.	157
4.4.5.3 Cultura de la evaluación.	163
4.4.6 Evaluación de competencias.....	165
4.4.6.1 Estrategias, medios, recursos, técnicas e instrumentos de evaluación.	166
4.4.6.2 La normalización de la evaluación sumativa.....	170
4.4.6.3 El ocaso del examen.	172
4.4.7 Evaluación vinculada al currículo	173
4.4.7.1 La evaluación diferenciada.	173
4.4.7.2 La evaluación de acuerdo al objetivo o competencia.	175
4.4.8 Evaluación criterial.....	176
4.4.8.1 Participación pertinente y de calidad.....	178
4.4.8.2 Entrega de trabajos.	179
4.4.8.3 Asistencia.	182
4.4.9 Evaluación idiográfica.....	183
4.5 Las buenas prácticas de evaluación de pedagogos	185
4.5.1 Fines institucionales	185
4.5.1.1 Para las instituciones el fin es de resultados.....	185
4.5.1.2 Requisito administrativo.....	186
4.5.1.3 Fines formales.	186
4.5.2 Fines pedagógicos	187
4.5.3 Las buenas prácticas de evaluación desde la perspectiva de los docentes de Pedagogía	188
4.5.4 La mejor evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de los docentes de Pedagogía	193
4.5.5 Responsabilidad social de la evaluación	194
Reflexiones finales	196
Anexos	206
Referencias	215

Índice de tablas y figuras

	Página
Figura 1. <i>Tabla de análisis</i>	25
Tabla 1. <i>Claves</i>	26
Figura 2. <i>Tabla de análisis: versión final</i>	27
Figura 3. <i>Megacategorías, categorías y subcategorías</i>	29-33
Tabla 2. <i>Genealogía de la evaluación educativa</i>	37
Tabla 3. <i>La evaluación formativa: un concepto en expansión</i>	47
Tabla 4. <i>Características de la evaluación formativa y sumativa</i>	49
Tabla 5. <i>Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en educación superior</i>	62-63
Tabla 6. <i>Objetivos de la Licenciatura en Pedagogía</i>	87
Figura 4. <i>Estructura curricular del Plan de Estudios 2000 de Pedagogía</i>	93
Tabla 7. <i>Evaluación del desempeño</i>	95

Lista de abreviaturas

CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
E-A	Enseñanza-Aprendizaje
EE	Experiencia Educativa
IES	Instituciones de Educación Superior
MEIF	Modelo Educativo Integral y Flexible
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PEE	Programa de las Experiencia Educativas
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
SEA	Sistema de Enseñanza Abierto
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UDMEA	Unidad Docente Multidisciplinaria de Enseñanza Abierta
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UV	Universidad Veracruzana
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural

Introducción

Si las evaluaciones *del aprendizaje* proveen evidencia del logro para informes públicos, las evaluaciones *para el aprendizaje* sirven para ayudar a los estudiantes a aprender más.

Tiburcio Moreno Olivos

En investigación educativa, “la problematización, en síntesis, no es la descripción superficial e inmediata de la cotidianidad de los problemas como malestares y síntomas o como simple curiosidad sobre un tema” (Orozco, 2016, p. 113). El investigador debe trascender del problema social o *doxa*, al problema de investigación (Saur, 2016).

Desde el punto de vista de Orozco (2016), en la investigación socioeducativa una forma de problematizar es a través del análisis y trabajo de tres referentes; los referentes “*contextuales* por planos de abordaje: local, regional, nacional e internacional; los referentes *teóricos-conceptuales*; y el referente *empírico*” (p. 119). No existe un orden prescriptivo — dice la autora— para trabajar cada uno de los tres referentes, “depende de la circunstancia del investigador, de la disponibilidad y búsqueda de información, del estudio de conceptos previos como puntos de partida que sugiere la vertiente analítica elegida o en la cual requiere formarse para abordar el problema” (Orozco, 2016, p. 110). En síntesis, no existe un punto de partida único y normativo, pero resulta fundamental reconocer la importancia de estos tres referentes en la problematización.

En esta investigación el trabajo con los referentes: *contextuales*, *teóricos-conceptuales* y *empírico* no siguió un orden estricto, fue un proceso complejo de trabajo constante, un ir y venir con la información que surgía de los tres referentes.

La revisión de la *teoría o conceptos* me permitió dimensionar la amplitud del campo de la evaluación, por lo cual, resulta necesario acotar la investigación, ya que en principio era demasiado ambiciosa al pretender abordar la problemática de la evaluación en ciencias

sociales. También pude definir mi postura ante la evaluación del alumnado al posicionarme desde la perspectiva *formativa*. El estudio de corrientes metodológicas cualitativas me llevó al estudio de caso, del cual comprendí que su finalidad es lograr un conocimiento profundo de lo estudiado, sin importar si se tratase del análisis de un sujeto o de varios. Después de un proceso de reconstrucción del problema de investigación se define ir en busca de las buenas prácticas de evaluación a través del rastreo de prácticas que presenten características propias de la evaluación formativa. Para buscar estas cualidades, la investigación no requería de cualquier tipo de prácticas evaluativas, ni de cualquier tipo de docente elegido sin criterio alguno, se requería de una praxis docente que, por ciertas cualidades e indicios me llevó a buscar en las prácticas de evaluación de pedagogos en un contexto singular. Con el referente empírico ubicado dio inicio nuevamente el trabajo con los diferentes referentes. Al abordar el contexto de la investigación y su referente empírico me direccionó a la teoría y viceversa. En resumen, el trabajo con los tres referentes estuvo presente durante toda la investigación.

Como resultado de este proceso se construyeron dos capítulos que ponen sobre la mesa elementos fundamentales para esta investigación. En el capítulo 2 se trabajaron los referentes *teóricos-conceptuales* de la evaluación; aquí se abordó la problemática de la evaluación del aprendizaje, los usos y abusos más frecuentes, no obstante, se enfatizó la función formativa (para el aprendizaje) en busca de las buenas prácticas de evaluación. En el capítulo 3 se trabajó el referente *contextual* de la investigación, en este apartado se analizó el contexto donde se desarrolla la problematización y se delimita el objeto de estudio —el referente empírico—, es decir, el contexto donde los docentes de la Facultad de Pedagogía región-Veracruz desarrollan sus prácticas evaluativas.

Sobre el referente *teórico-conceptual* es bien sabido que, la evaluación del aprendizaje, fue la primera forma de hacer evaluación educativa (Lukas y Santiago, 2009). De acuerdo con Morán (2012), el origen y evolución de la evaluación del alumnado dentro de la educación formal, está estrechamente ligado al desarrollo de los test psicológicos cuyo énfasis se encausó en medir ciertos conocimientos generalmente memorísticos.

Muchos docentes aún en la actualidad al referirse a la evaluación, por lo general, todavía hacen alusión a una fase de ésta, que se conoce como medición, asumiendo ambos conceptos como sinónimos. Como expresa Gimeno (2002), la evaluación en el contexto de la educación formal es entendida y ejecutada sin más criterio que las creencias de los docentes. Se piensa en la evaluación como una actividad sencilla que se traduce en aplicar pruebas, interpretarlas y asignar notas numéricas a los estudiantes. En palabras de Díaz Barriga y Hernández (2010), algunos docentes siguen repitiendo las mismas prácticas evaluativas que padecieron en su momento como estudiantes.

Esto se agrava porque existe un desconocimiento o una omisión de la propuesta hecha hace poco más de medio siglo por Michael Scriven (1967), en su trabajo *The methodology of evaluation*, por un lado, propone distinguir entre una evaluación (sumativa), que se caracteriza por juzgar un proceso que se considera acabado y del cual se tienen que emitir una valoración, y por otro, una evaluación (formativa) que brinda información útil sobre un proceso vigente, es el uso de esta información lo que permite retroalimentar y corregir acciones cuando el proceso aún está sucediendo.

La evaluación formativa hace referencia a la “función pedagógica” de la evaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 309), cuya característica radica en ser una evaluación “para el aprendizaje” (Moreno, 2016, pp. 31-32). Esta función de la evaluación sirve principalmente a dos sujetos, por un lado al evaluado, que por costumbre suele ser en mayor frecuencia el alumnado, “se emplea para que los evaluados identifiquen y reconozcan las fortalezas de su aprendizaje y lo que aún les falta por lograr” (Moreno, 2010, p. 88), en cambio para el sujeto que funge como evaluador, que por tradición ha sido el profesorado, “debe servir para que el docente analice y reflexione acerca de su práctica, debe brindarle datos para tomar decisiones informadas que le permitan reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en caso necesario” (Moreno, 2010, p. 88).

Lo dicho en líneas anteriores nos da idea del trabajo omitido y obviado tanto por los profesores como por las instituciones encargadas de formar y capacitar a las y los docentes. Como afirma Santos (2016), para fungir como docente en el nivel superior no basta con

dominar un contenido disciplinar, se necesita además formarse pedagógica y didácticamente para desarrollar habilidades para trabajar ese contenido y hacerlo comprensible a los estudiantes, se necesitan habilidades para planear, ejecutar y, de manera importante, evaluar un proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), es decir, se debe poseer un bagaje de conocimiento pedagógico sustantivo. En este tenor Moreno (2011) sostiene que, cuando un docente universitario carece de formación pedagógica su práctica consiste en un accionar docente basado en el ensayo y el error, o en la improvisación durante el proceso de E-A, los docentes experimentan con la evaluación convirtiéndola en una actividad repudiada y temida por el alumnado, estos experimentos —dice este autor— llegan a tal grado de convertir a la evaluación en un ejercicio monstruoso. No es mi intención por el momento, abordar la problemática de la evaluación en otras disciplinas, pero sí lo es, el hacer mención de su presencia.

Saco a relucir estos malestares porque se debe estar consciente que la evaluación del alumnado se convirtió en un problema, fue la noción (formativa) —concepción y práctica— lo que permitió encontrarle una salida al problema de la evaluación (De Alba, 1999). En la actualidad la aportación de Scriven (1967) resulta de tal relevancia que no se puede pensar un proceso evaluativo válido sin su aspecto formativo.

Sobre el *referente empírico* de esta investigación, parto del análisis de situaciones que me interpellaron en mi época como estudiante de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Veracruzana (UV). Después de cursar la experiencia educativa (EE)¹ *Evaluación del aprendizaje*, en la modalidad de *curso-taller*, lo que experimenté y aprendí como pedagogo en formación, me permitió, en primer lugar, ubicar en la teoría conceptos claves sobre evaluación, como lo son: diagnóstico, procesos formativos y sumativos, en segundo, al conocer el sentido de la noción formativa me dio la facultad para pensar en el diseño de medios e instrumentos de evaluación no como soporte de medición, sino como

¹ En el Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana, trasciende el nombre de *asignatura* para dar paso al de *experiencia educativa* (EE). En el Nuevo Modelo, experiencia educativa (EE): “Es un complejo de actividades de aprendizaje a realizarse dentro o fuera del aula, que implican la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Su incorporación al currículum deberá incluir un programa, objetivos, seguimiento y evaluación” (Beltrán *et al.*, 1999, p. 45).

recursos que permiten recopilar información privilegiada sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y utilizar dicha información para introducir cambios que permitan mejorar.

Después de este primer acercamiento a los conceptos formativo y sumativo surgió mi interés por estudiar con más detenimiento el tema de la evaluación, especialmente por la función pedagógica que hasta ese momento desconocía. A partir de ahí comencé a cuestionarme la ausencia de la evaluación formativa en ciertas prácticas de evaluación, especialmente en mi historial como sujeto evaluado en el nivel básico. Después de más de 16 años de incursionar como estudiante en la enseñanza institucionalizada, desde el nivel básico hasta el superior, puedo afirmar que, la evaluación que los docentes promueven fuertemente, es la sumativa, es decir, una evaluación enfocada a la verificación de objetivos de aprendizaje con la finalidad de justificar la nota numérica del estudiante. El alumnado, por su lado, incorpora en su pensamiento a la calificación como lo primordial del proceso, muy por encima del aprendizaje.

En lo que respecta al nivel superior me percaté que existen distintas prácticas evaluativas que los docentes de la Facultad de Pedagogía Región-Veracruz desarrollan, mismas que se pueden interpretar de acuerdo a los planteamientos de Scriven (1967), sin embargo, las de mi interés son las prácticas de evaluación formativa, por ello, es menester que el investigador analice a fondo las verdaderas implicaciones que motivan y sustentan estas prácticas evaluativas.

Bajo los argumentos hasta aquí expuestos, esta problemática la ubico en un *contexto* singular donde existen aspectos curriculares que permean —o en teoría deberían permear— las prácticas de evaluación de los docentes. En un primer plano aparece en 1999 el llamado Nuevo Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana, que en la actualidad es mejor conocido como Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF); en segundo plano, el Plan de Estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía de la UV región Veracruz, estructurado bajo los lineamientos del MEIF y permeado por el enfoque de las competencias. Es en este punto donde aparece en el contexto de esta investigación el polémico enfoque de las competencias en el nivel superior, lo cual retomo con mayor detenimiento en capítulos posteriores en

relación con las prácticas de evaluación. Las competencias han causado polémica debido a que su antecedente inmediato está ligado al mundo del trabajo y la economía, gracias a esto el enfoque de las competencias ha recibido “múltiples críticas y cuestionamientos, cuando no un abierto rechazo por parte de ciertos círculos de académicos e intelectuales que miran con sospecha y recelo su avasalladora incursión en educación” (Moreno, 2016, p. 241). En este sentido, la Facultad de Pedagogía región Veracruz no fue la excepción, también generó polémica en su interior en relación a la pertinencia del enfoque de formación por competencias.

Estas cualidades le dan a la presente investigación un aspecto singular. En la literatura reciente existen muchas investigaciones que han evidenciado lo que Moreno (2010) llama *lo malo y lo feo* de la evaluación del alumnado, otras más, se han enfocado en lo *bueno* al analizar las bondades y lo positivo que resultaría para el proceso de enseñanza-aprendizaje y los sujetos implícitos en éste, realizar una evaluación con fines pedagógicos donde la función formativa permee toda la práctica evaluativa, convirtiéndose así, en una evaluación *para* el aprendizaje. En esta última vertiente es donde sitúo la investigación, el constructo de evaluación (formativa) constituye el punto de partida para avanzar hacia las buenas prácticas de evaluación.

En la literatura especializada existe una investigación desarrollada por Elena Cano titulada: *Buenas prácticas en la evaluación de competencias: cinco casos de Educación Superior*, a partir de los resultados de su investigación Cano enuncia los elementos que encontró presentes en un buen proceso de evaluación. De acuerdo con Cano (2011) una buena práctica de evaluación en competencias es aquella que reúne ciertos criterios, de los cuales destaca: una evaluación consensuada, articulada, compartida, integradora de saberes, coherente, diagnóstica, formativa, variada, multiagente, generadora de aprendizaje y de satisfacción.

Para Cano la función formativa de la evaluación es un elemento fundamental para el logro de una buena práctica de evaluación, por ello, retomo en parte sus criterios de *buenas prácticas* para trabajar las prácticas de evaluación de los docentes de pedagogía.

Por lo anterior, en esta investigación parto del supuesto de que no puede existir (la buena práctica evaluativa) si de inicio no se piensa en una evaluación *para el aprendizaje*, es decir, una *evaluación formativa*. Por consiguiente, de todos los elementos descritos en los criterios de Cano (2011), la función de “la evaluación como aprendizaje” (Santos, 2003, p. 9), resulta imprescindible. Posicionado desde esta perspectiva en evaluación puedo afirmar que, se torna imposible que un docente desarrolle buenas prácticas evaluativas si desde el comienzo no ubica a la evaluación en su función formativa.

El esfuerzo en este trabajo estuvo focalizado en esta última tendencia con el fin de buscar un caso donde se haya implementado la evaluación con un fin formativo, el resultado se ve reflejado en la presente investigación titulada: *Buenas prácticas de evaluación que desarrollan docentes: el caso de Pedagogía de la Universidad Veracruzana región Veracruz.*

Si bien estoy consciente de que las buenas prácticas no es una situación generalizada en las formas en que los docentes evalúan los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, el interés es profundizar en los elementos que hacen posible una *buena práctica evaluativa* desarrollada por ciertos docentes. Así localizado el foco de atención de lo que se pretende investigar, se procedió en un primer momento, a la tarea de seleccionar a aquellas figuras docentes consideradas como casos de un buen docente, porque su formación profesional, prestigio y reconocimiento en sus ámbitos de trabajo en la universidad, brindan pautas para indagar y encontrar en sus prácticas evaluativas las posibilidades de uso de la evaluación con fines formativos, lo que se traduciría de inicio en el camino hacia las buenas prácticas de evaluación.

No es la pretensión en este trabajo generalizar las buenas prácticas de evaluación, mucho menos imponer la idea de las prácticas de los docentes de la Facultad de Pedagogía de la UV como únicas, sino más bien presentar un estudio de caso que puede brindar elementos de análisis para comprender el fenómeno evaluativo desde otro contexto. No obstante, los hallazgos en la investigación pueden servir a otros docentes, de otras disciplinas, como un ejemplo real de prácticas evaluativas que se acercan a la categoría o al constructo de las buenas prácticas de evaluación del aprendizaje.

La pregunta que guía la investigación es la siguiente:

¿De qué forma, planifican procesos de evaluación formativa los docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la UV, para evaluar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes de acuerdo a sus concepciones de evaluación y estrategias que desarrollan?

Una vez localizado el problema de investigación que aquí se ha expuesto, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Analizar las prácticas de evaluación formativa que realizan los docentes de pedagogía de la Universidad Veracruzana región Veracruz, que constituyen el punto de partida hacia las buenas prácticas de evaluación.

Objetivos específicos:

- Describir las concepciones de evaluación que sostienen los docentes de pedagogía de la UV región Veracruz, enfatizando las próximas a la categoría de evaluación formativa o para el aprendizaje.
- Analizar las estrategias metodológicas de evaluación que estos docentes planifican y desarrollan, resaltando las cercanas a la categoría de las buenas prácticas de evaluación del aprendizaje.
- Identificar los fines a los que sirve la evaluación que realizan estos docentes, en función del uso que hacen de los resultados obtenidos con la evaluación.

A continuación se presenta el diseño metodológico de la investigación.

Capítulo 1. Orientaciones metodológicas de la investigación

Lo que nos gustaría resaltar es que el alumnado no aprende con los procesos de calificación, sino con los de evaluación.

Hamodi, López, y López

Si bien es cierto que, en investigación educativa, a nivel epistemológico existen al menos tres paradigmas, a nivel metodológico existen únicamente dos: *metodologías cuantitativas y cualitativas* (Lukas y Santiago, 2009). La presente investigación se enmarca dentro de esta última y así, su diseño metodológico.

En esta investigación se empleó la metodología cualitativa siguiendo los planteamientos de Bogdan y Taylor (1994) que definen a esta metodología como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20).

Dentro de la perspectiva cualitativa se realizó un estudio de caso cualitativo y de acuerdo a Stake (1999) el estudio de caso o casos “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Es así que, el estudio de casos tiene como objetivo: “lograr un conocimiento profundo de realidades concretas tales como un individuo, una familia, un grupo, una comunidad, una situación o un suceso” (Lukas y Santiago, 2009, p. 207).

1.1 Selección de los informantes

Con base en esta perspectiva metodológica cualitativa, la investigación se enmarcó en el caso de los docentes de la Facultad de Pedagogía región Veracruz-Boca del Río,

teniendo presente que los pedagogos al ser considerados los profesionales encargados de analizar el fenómeno educativo, se contempla de antemano encontrar prácticas genuinas de evaluación. En total cinco docentes constituyen los informantes clave en esta investigación, mismos que fueron elegidos de forma intencional de acuerdo a ciertas características deseadas, además de ser identificados por pares y alumnos como buenos docentes. Los informantes me recomendaron entrevistar a otros docentes que podrían presentar las características deseadas para esta investigación, lo anterior se conoce como la técnica de la “bola de nieve” (Bogdan y Taylor, 1994, p. 109). El perfil de los informantes engloba los siguientes aspectos:

- Formación disciplinar: Licenciatura en Pedagogía (Adicionalmente otros estudios afines al ámbito educativo).
- Profesores de carrera de tiempo completo.
- Cuentan con más de 20 años de experiencia docente.
- Han realizado investigación educativa dentro de la Facultad de Pedagogía.
- Formación en posgrados (Cuatro informantes cuentan con doctorado, un informante con maestría).
- Desempeño en cargos directivos dentro de la Facultad de Pedagogía región Veracruz-Boca del Río.

La razón por la que se buscaron estas características en los informantes va en el sentido de encontrar en principio al buen docente para después analizar si en sus prácticas evaluativas existe el uso de la evaluación con fines formativos, lo que se traduciría de inicio, en el camino que conlleva a las buenas prácticas de evaluación con sus alumnos. De antemano se propuso el anonimato de los entrevistados, así como el uso ético y profesional de los resultados, haciendo siempre honor a la disciplina.

1.2 Estrategias de comunicación con los informantes

En las investigaciones de corte cualitativo, por lo regular el referente empírico son personas, por ende, es necesario ser sensibles y lograr empatía con los informantes o como

dice Bogdan y Taylor (1994), debemos lograr establecer “rapport” (p. 55). En la entrevista al igual que en la observación se debe lograr el *rapport* para que los informantes nos proporcionen sus verdaderas experiencias tal como las piensan y las hacen, esto potencializa la investigación pues se obtienen las respuestas en un contexto más natural y de confianza, lo cual se traduce en entrevistas fructíferas donde los informantes expresan tal vez, la versión más real de sus verdaderas intenciones, pensamientos y prácticas.

De acuerdo a Bogdan y Taylor (1994) conceptualizar el *rapport* no es una actividad sencilla, dado que es un concepto que puede significar muchas cosas:

- “Comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que ellos la acepten como sincera”.
- “Lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas”.
- “Compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas” (p. 55)

En esta investigación se procuró lograr el *rapport* a través del diálogo, comunicación abierta y anticipada entre investigador e informantes. Algo fundamental es la confianza y amistad que existía debido a mi paso como estudiante en la Facultad de Pedagogía, así mismo, ayudó en gran medida ser exalumno de los informantes en varias EE, por lo cual, se abrió un espacio de confianza y total disposición por parte de los informantes tanto para aceptar su participación en la investigación, como también para entregar los documentos que se les solicitó (currículum, programas de las EE, otros), y por último, su disponibilidad para ser entrevistados.

1.3 Diseño del instrumento para la recogida de información

En esta investigación por cuestiones de tiempo y por la necesidad de acercarnos al objeto de estudio de forma concreta, se utilizó primordialmente la técnica de la entrevista² en la modalidad de entrevista semiestructurada. En la línea de los estudios de casos cualitativos, estas entrevistas están pensadas para recopilar información privilegiada y específica a través de cuestiones hechas al informante (Stake, 1999). La entrevista permite reducir el tiempo de trabajo de campo en investigaciones cortas, que por el contrario nos tomaría demasiado tiempo realizar a través de la observación.

El proceso para la construcción del guion de entrevista se puede describir en cinco fases:

En primera instancia la pregunta de investigación fungió como guía para estructurar el guion de la entrevista: *¿De qué forma, planifican procesos de evaluación formativa los docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la UV, para evaluar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes de acuerdo a sus concepciones de evaluación y estrategias que desarrollan?*

De la pregunta de investigación se desagregaron tres preguntas:

- ¿Qué concepción de evaluación de los aprendizajes, sostienen los docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la UV?
- ¿Cómo planifican procesos de evaluación, particularmente formativa, los docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la UV, para evaluar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿Cuáles estrategias de evaluación desarrollan estos docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la UV?

² “La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples. Como ocurre con la recogida de datos de observación, el entrevistador necesita tener un plan previo bien detallado. Es extremadamente fácil no ser capaces de hacer las preguntas adecuadas, y terriblemente difícil dirigir a los entrevistados que mejor informan hacia los temas elegidos...Conseguir entrevistar es quizá lo más fácil del estudio de casos. Conseguir una buena entrevista no lo es tanto” (Stake, 1999, p. 63).

En una segunda fase formulé preguntas cuyas respuestas responden las tres preguntas anteriores, dado que cubren todos los elementos implícitos en la evaluación del aprendizaje.

La tercera fase consistió en estructurar estas preguntas acorde a ciertos elementos fundamentales como: los objetivos, las preguntas de investigación desagregada, el marco teórico, el contexto de la investigación y las buenas prácticas de evaluación. De este ejercicio resultó la primera versión de una tabla guía para la entrevista.

En otra fase que resultaría ser la cuarta, trabajé en el espacio de tutoría la redacción y claridad de las preguntas, el número de cuestiones, así como su pertinencia.

Finalmente después de realizar la revisión y corrección en conjunto con mi tutora principal, se concluyó una tabla guía de la entrevista donde se enlistaron las preguntas. Estas preguntas se desarrollaron como mencioné en la tercera fase, tomando en consideración: los objetivos de la investigación, las preguntas de la investigación desagregada, las buenas prácticas de evaluación, el marco teórico y el contextual. La tabla se puede consultar en el (Anexo A).

En total se formularon 17 preguntas, cubriendo el mayor número aspectos implícitos en la evaluación del aprendizaje, los cuales son considerados relevantes para esta investigación. El guion de la entrevista se presenta en el (Anexo B).

1.4 Piloteo del instrumento para la recogida de información

La metodología cualitativa es flexible, no obstante, eso no significa que carezca de rigor metodológico, por ello, en esta investigación se realizó el piloteo del instrumento a un informante con las mismas cualidades deseadas para la investigación. La entrevista piloto se realizó con el objetivo de revisar la calidad de respuesta que generaban los ítems, verificar la claridad de los mismos, además, el ejercicio previo permitió dimensionar el rango de duración de la entrevista y finalmente corregir las fallas resultantes del instrumento.

La entrevista piloto se realizó el 19 de septiembre del 2018. Después de analizar los comentarios hechos por el entrevistado y revisar las respuestas en conjunto con mi tutora

principal, se concluyó que, por ser mínimas las correcciones al instrumento, estaba en posibilidad de realizar las siguientes entrevistas.

Con el instrumento validado tanto por la prueba piloto con el informante como por la directora de esta tesis, se procedió a establecer comunicación con los informantes para agendar las citas de las entrevistas de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de los docentes. El trabajo de campo comprendió los meses de septiembre y octubre del 2018, durante ese periodo de tiempo me trasladé en tres ocasiones de la Ciudad de México al Puerto de Veracruz para visitar a los informantes y realizar las cinco entrevistas. De éstas, cuatro se realizaron en los cubículos de los informantes, ubicados en el *campus* de la Facultad de Pedagogía región Veracruz-Boca del Río, y por cuestiones de disponibilidad, una se efectuó en la casa de un informante. En todas las entrevistas los espacios estaban aislados de ruido, lo que permitió realizar las entrevistas en un ambiente tranquilo y agradable para entrevistador y entrevistado. En un caso especial la duración de una entrevista rebasó el tiempo estimado, por lo cual, se acordó continuar el siguiente día en una segunda sesión.

En esta investigación para guardar el anonimato de los informantes se les asignó una clave constituida por dos elementos: número de entrevista y el perfil profesional. La clave garantiza el anonimato de los docentes y posibilita hacer uso ordenado de la información proporcionada por cada uno de ellos, además, permite referenciar citas textuales dentro del análisis. Por ejemplo, el (E3 DFP) corresponde al entrevistado número tres, docente de la Facultad de Pedagogía. Como se observa, los dos componentes de la clave ofrecen muy poca información sobre la identidad del entrevistado, por lo cual, sólo el investigador identifica a partir del discurso la identidad de todos los informantes.

Con el insumo principal para la investigación, es decir, con las grabaciones de audio de las entrevistas se procedió a realizar la transcripción y codificación de la información.

1.5 Análisis intensivo de la información

En la línea de la metodología cualitativa se sugiere que, antes de iniciar un proceso de *análisis intensivo de los datos*, es conveniente volver a la teoría y al contexto del referente

empírico (Bogdan y Taylor, 1994). En esta investigación antes de iniciar el proceso de análisis intensivo de la información se volvió a los capítulos 2 y 3 para revisar los conceptos teóricos y el contexto del referente empírico que de alguna manera formarán parte de los lentes con los cuales se leerá una realidad. Lo anterior no significa cerrar la puerta a nuevas vertientes presentes en las prácticas evaluativas de estos docentes informantes, en realidad la teoría o conceptos son importantes para contrastar la realidad y, a su vez, ésta última generará posibles prácticas de evaluación que se requiera teorizar o al menos describir, analizar, interpretar y mostrar su génesis.

La intención con esta actividad fue tener una perspectiva teórica y contextual fresca de la investigación, como lo son los objetivos, las preguntas de investigación y otros elementos en aras de conseguir el máximo nivel de análisis posible, y con anhelos de ofrecer aportaciones importantes al campo de la evaluación del alumnado.

1.5.1 Análisis documental

En la investigación se realizó también como parte de la metodología, el análisis de documentos que se vinculan de forma directa con la práctica evaluativa de los informantes, estos documentos resultan fundamentales porque permean las prácticas de los docentes de pedagogía.

Uno de estos documentos es el renombrado *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta*, de 1999 (Beltrán *et al.*, 1999), en éste se describen los fundamentos y lineamientos del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que constituye la base para el diseño de los nuevos planes de estudios en todas las licenciaturas de la UV. Asociado al MEIF se revisó la *Guía para la elaboración de proyectos curriculares con el enfoque de las competencias. UV de 2005* (Medina, 2005), el cual tiene como antecedente el documento: *Guía metodológica para el diseño curricular dentro del modelo educativo flexible*, publicado en el 2002 (Medina, 2002). Otro documento analizado de vital importancia para la investigación fue el *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*, que contiene el Plan de Estudios 2000 de la

Licenciatura en Pedagogía de la UV (Universidad Veracruzana, s.f.). De este plan se analizaron algunos *programas de experiencias educativas* (PEE)³ que imparten los docentes adscritos a la carrera de Pedagogía en la sede Veracruz de la UV, con la intención de identificar y analizar las estrategias empleadas por las y los docentes, con base en sus concepciones de la enseñanza y de la evaluación, y de esta manera comprender qué esperan que sus estudiantes aprendan, y sobre todo, porque es lo medular en la investigación, se trata de analizar los planes de evaluación específicos que los docentes elaboran para buscar en éstos, rasgos o indicios que adviertan sobre la presencia de la evaluación formativa.

1.5.2 Análisis de la información

Al concluir las entrevistas audiograbadas dio inicio la fase de transcripción en el programa Microsoft Word, dando como resultado un documento con una extensión total de 87 cuartillas. Para facilitar el trabajo artesanal de análisis, en el mismo programa se elaboró una tabla con todas las entrevistas ordenadas por preguntas y por informante. El manejo de la información en este procesador de textos ofrece ventajas significativas, ya que posee múltiples herramientas de selección, subrayado y sombreado de texto, incorporación de notas diversas, lo cual facilitó y potencializó el ejercicio de análisis.

En la perspectiva de los estudios cualitativos, el análisis de la información no tienen un momento inicial y final, “el análisis sigue, una y otra vez” (Stake, 1999, p. 67), en ocasiones se analiza de forma inconsciente desde las primeras impresiones o desde antes de realizar las entrevistas, sin embargo, llegada la hora, cuando el investigador tiene en apariencia todos los insumos para analizar su objeto de estudio, afirma el citado autor, “es posible que en un período determinado nos concentremos más en el análisis que en cualquier otra cosa. Y llamaríamos “Análisis” a esas dos semanas de nuestro calendario” (Stake, 1999, p. 67).

³ “Los programas de experiencias educativas (PEE) son los principales instrumentos para desarrollar en los estudiantes las competencias integrales que evidencia el egresado en el ejercicio de la profesión. Su propósito es operar la inclusión de los principios del MEIF y el enfoque de competencias profesionales integrales a la práctica educativa, con coherencia teórico-metodológica...Se caracterizan por la transversalidad de los ejes integradores y de las competencias básicas, promovidas por el Área de Formación Básica general, entre otras, lo que posibilita tanto su permanencia, como su desarrollo en profundidad y extensión. Los PEE se elaboran con el enfoque de competencias integrales, el cual parte de los problemas detectados en la Fundamentación y concluye con las evidencias y los criterios del desempeño de las unidades de competencia” (Medina, 2005, p. 80).

Todo investigador cualitativo debe tener presente que la acción de “analizar datos cualitativos es una actividad ecléctica (no existe una manera *correcta* y los datos pueden analizarse desde más de una manera)” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 481). En los estudios de casos cualitativos dice Stake (1999), “reconozco que mi forma de actuar no es “la forma correcta”. Los libros sobre metodología, (...), ofrecen convicciones, no recetas” (p. 71). En esta investigación el primer tratamiento que se le dio a la información fue una lectura completa para conocer el discurso de cada informante, y en una segunda lectura se realizó una localización de ideas relevantes así como el subrayado y resaltado de las mismas. Debido a la extensión del texto, esta actividad consumió un tiempo considerable de la investigación.

Tener en un mismo documento todas las transcripciones de las entrevistas ordenadas por columnas para los entrevistados y en filas para las preguntas, agilizó su lectura y análisis. Esta tabla me permitía revisar de forma ordenada desde la pregunta 1 a la 17, la ventaja más significativa de la tabla de análisis fue que me permitió revisar pregunta por pregunta y leer en una misma fila las respuestas de los cinco informantes.

Para no dejar dudas al lector sobre la tabla de análisis, a continuación se presenta en la figura 1 una captura de pantalla que corresponde a un extracto de dicha tabla.

Figura 1. *Tabla de análisis.*

	Duración: 50 minutos	Duración: 78 minutos	Duración: 46 minutos	Duración: 46 minutos
PREGUNTAS DEL GUIÓN	E1 DFP	E2 DFP	E3 DFP	E4 DFP
3. ¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?	<p>JLAF: Bueno entrando un poco al tema de la evaluación, me gustaría conocer 3. ¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?</p> <p>Informante: Bueno, la evaluación del aprendizaje es básicamente... el darnos cuenta, darnos cuenta, el profesor, los profesores, del logro de los mismo, del logro de los aprendizajes... de que tanto el estudiante ha logrado el objetivo del curso, de la clase y eh...es digamos la manera en que nosotros corroboramos ese logro o bien... que tanto ha desarrollado la competencia que se ha declarado en el programa, eh...básicamente para mí como profesor, es la manera de comprobar el logro de un aprendizaje y eh...la posibilidad de que el estudiante demuestre...que tanto ha logrado ese aprendizaje no.</p>	<p>JLAF: Gracias, continuado. 3. ¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?</p> <p>Informante: Bueno en el sentido en el que nosotros estamos por ejemplo, evaluar implica reconocer que tanto el estudiante ha crecido en mí E en la clase, llegan estudiantes con capital cultural diferente, por ejemplo, esta es una carrera donde nuestros estudiantes vienen de comunidades, de entornos que no son necesariamente el puerto de Veracruz, aledaño, y desde ahí ya nosotros, o yo cuando les invito a hablar estoy observando su vocabulario, su disposición, sus actitudes, sus temores, su adaptación a la clase, la confianza que te tiene, que tanto se ha comprometido con el texto, sus propias habilidades, y desde ahí voy valorando a cada cual, de manera que, no solamente voy viendo su aprendizaje no, para mí no solamente es ver el aprendizaje, porque no voy a poner un estándar, para mí no es poner un estándar de quién va a sacar 10 porque domina todo el contenido, en esa medida hay estudiantes muy buenos que llegan con un alto rendimiento, pero también hay que discriminar que el estudiante tiene un alto rendimiento porque está acostumbrado a un 10 y a una modalidad de ser evaluado, o sea, pregunta-respuesta (...).</p>	<p>JLAF: Ok Bien. 3. ¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?</p> <p>Informante: La evaluación del aprendizaje, mira, la evaluación del aprendizaje es un proceso... necesario, formal, que tenemos que realizar para poder dar crédito de que estudiantes han logrado lo que nosotros creemos que deben lograr no, y es un proceso que en lo particular no es fácil, es un proceso complicado, es un proceso que a veces es injusto a lo mejor con algunos estudiantes por la forma en que nos han enseñado a evaluar y por la forma en que nosotros hemos asumido la evaluación pero pues que es necesario y que hay que hacerla.</p>	<p>JLAF poco a usted</p> <p>Informante: un pro de res cuenta según es lo q pues e desarr actitud acomp el pro nota q</p>
4. ¿En qué momento empieza a planear la evaluación que desarrolla con el alumnado?	<p>JLAF: Bien, 4. ¿En qué momento empieza a planear la evaluación de desarrolla con el alumnado?</p> <p>Informante: Desde la planeación misma no, desde el programa, nosotros trabajamos inicialmente los</p>	<p>JLAF: Muy bien. 4. ¿En qué momento empieza a planear la evaluación de desarrolla con el alumnado?</p> <p>Informante: pues desde que voy a preparar el curso, por ejemplo si son estudiantes de nuevo ingreso poco puedo saber de ellos pero después de muchos años tengo más o menos la expectativa de que me voy a encontrar</p>	<p>JLAF: En esta evaluación 4. ¿En qué momento empieza a planear la evaluación que desarrolla con el alumnado?</p> <p>Informante: En qué momento la empiezo a planear, (exacto), desde que decido el</p>	<p>JLAF planea alumi</p> <p>Informante: Inforri mi cu</p>

Fuente: elaboración propia.

La segunda fase de análisis consistió en elaborar claves para hacer un mapeo de temas recurrentes y posibles categorías. Estas claves me permitieron ubicar el todo y colocarles marcas para volver a ellas en otra fase del análisis. Por ejemplo: la clave [EF] que significa (Evaluación Formativa) me permitió resaltar fragmentos de texto donde se describían prácticas de evaluación con esta característica, mientras que la clave [PLAN-EVA] (Planeación de la Evaluación) se colocó a párrafos donde se hablaba de procesos de planeación, de forma similar funcionaron las demás claves. En la tabla 1 se exponen todas las claves elaboradas para seccionar la información proporcionada por los informantes.

Tabla 1. Claves.

CLAVES	
<p>[BPE]: Buenas Prácticas de Evaluación [PEF]: Prácticas de Evaluación Formativa [EPA]: Evaluación Para el Aprendizaje [CON-EVA]: Concepciones de Evaluación [PLAN-EVA]: Planeación de la Evaluación [ES-ME-A]: Estrategias Metodológicas de Aprendizaje [ES-ME-EN]: Estrategias Metodológicas de Enseñanza [ES-ME-EVA]: Estrategias Metodológicas de Evaluación [FINEVA]: Fines de la Evaluación [CON-A]: Concepción de Aprendizaje [ED]: Evaluación Diagnóstica [EF]: Evaluación Formativa [ES]: Evaluación Sumativa [EVA-PER-3]: Evaluación Permanente-3 Momentos [A-EVA]: Autoevaluación [C-EVA]: Coevaluación [HET-EVA]: Heteroevaluación</p>	<p>[CRI-EVA]: Criterios de la Evaluación [ME-EVA]: Medios de Evaluación [TEC-EVA]: Técnicas de Evaluación [INS-EVA]: Instrumentos de Evaluación [E-EVA-COM]: Enfoque de Evaluación por Competencias [EVA-VIN-C]: Evaluación Vinculada al Currículo [MEIF-Plan de Estudios 2000] [META-EVA]: Metaevaluación [EVA-MO]: La Evaluación como Motivación [TRAN-EE]: Transición de Enfoque de Evaluación [EVA-CUALI]: Evaluación Cualitativa [EVA-ECLEC]: Evaluación Ecléctica [NODO]: Noción de Docencia [EXDO]: Experiencia Docente [C-MEIF]: Críticas al MEIF [D-P-2000]: Desacuerdos con el Plan de Estudios 2000 [A-MEIF]: Acuerdo con el MEIF [A- P-2000]: Acuerdo con el Plan de Estudios 2000</p>

Fuente: elaboración propia.

Debido a lo complicado que resulta analizar grandes cantidades de información proveniente de varios sujetos “los datos se segmentan, es decir, se dividen en partes relevantes (unidades) o trozos de significado, escenas sociales o acontecimientos” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 481). Esta actividad de asignar marcas o claves me permitió ubicar aspectos similares y singulares relevantes descritos por los informantes, mismos que se

analizaron detenidamente en primera instancia por separado y luego se verificó el vínculo con todos los elementos de la práctica descrita por los informantes.

En otra fase posterior modifiqué la tabla de análisis añadiendo más filas y columnas, de modo que pudiera introducir comentarios analíticos a cada respuesta que los informantes ofrecieron y también para elaborar un análisis global de las respuestas de todos los informantes por pregunta. Los comentarios individuales y globales fueron fase fundamental en el análisis, se traduce en el primer tratamiento de la información que originó texto analítico, conlleva la interpretación del investigador cruzando la teoría y el discurso de los informantes sobre el problema de investigación. El resultado de este ejercicio empezaba a mostrar el rumbo que tomaría el análisis.

Al momento de realizar el análisis intensivo de la información en el programa de Microsoft Word, me valí del recurso Ctrl+B (Navegación), esta función abre un cuadro de diálogo que permite buscar palabras, frases, símbolos y claves repetidas en un texto. Esta herramienta fue fundamental para mapear toda la información y derivar las categorías.

Debido a la extensión de la tabla de análisis no es posible presentarla completa, no obstante, la figura 2 corresponde a un extracto de la última versión.

Figura 2. Tabla de análisis: versión final.

	Duración: 46 minutos	Duración: 60 minutos	Duración: 40 minutos	
PREGUNTAS DEL GUIÓN	E3 DFP	E4 DFP	E5 DFP	Sección de comentario general
¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?	<p>JLAF: Ok Bien. 3. ¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?</p> <p>Informante: La evaluación del aprendizaje, mira, la evaluación del aprendizaje es un proceso, necesario, formal, que tenemos que realizar para poder dar crédito de qué estudiantes han logrado lo que nosotros creemos que deben lograr no, [CON-EVA] y es un proceso que en lo particular no es fácil, es un proceso complicado, es un proceso que a veces es injusto [CON-EVA] a lo mejor con algunos estudiantes por la forma en que nos han enseñado a evaluar y por la forma en que nosotros hemos asumido la evaluación pero pues que es necesario y que hay que hacerla. [CON-EVA]</p>	<p>JLAF: Ok muy bien gracias. Ahora sí, entrando un poco al tema de la evaluación. 3. ¿Qué significa para usted la evaluación del aprendizaje?</p> <p>Informante: eh... para mí y como lo vivo, como lo trato de vivir, para mí la evaluación tiene que ver con un seguimiento continuo de los desarrollos o de los esfuerzos que el estudiante te está dando a lo largo de un proceso de formación [CON-EVA]. Para mí la evaluación no es de resultado, el resultado puede ser malo y te diste cuenta hasta el final, yo prefiero ir dándole un seguimiento a los estudiantes para ir entendiendo que es lo que está pasando y si hay algo que pueda hacer, pues en ese momento lo haga yo para ayudarles a desarrollar o un conocimiento, o una habilidad, o una actitud, eh tiene que ser un proceso continuo de acompañamiento para toma de decisiones tanto para el profesor como para el final el alumno tenga una nota que le permita promover o no promover un curso, [ES-MEVA] [EPA] [PEF] pero tendría que ser algo para mi gusto más eh de mayor acercamiento a la trayectoria de formación. [CON-EVA]</p>	<p>JLAF: Ok muchas gracias. Ahora entrando un poco al tema de la evaluación. 3. ¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?</p> <p>Informante: Para mí eh, evaluación de los aprendizajes es un proceso y en ese proceso nosotros vamos a estimar si los aprendizajes han sido logrados, y por qué no, para tomar decisiones [CON-EVA] eh... cuando hablamos de un proceso eh... pues así lo abordamos no, hay una autora, Guadalupe Moreno Bayardo que nos habla de 3 etapas fundamentales que debemos medir y para mí esta primera fase es la que le da objetividad a la evaluación, y en esa medición del aprendizaje vamos a encontrar resultados, [CON-EVA] pero también por eso te decía, estimamos los aprendizajes y saber por qué los lograron o...en qué medida no, si se están eh logrando, porque yo pienso, que si soy muy optimista, si creo en la posibilidad de que pueden lograrse de manera fácil los aprendizajes, no siempre es así, pero si hay esa posibilidad, entonces bueno, a que se debe y ya lo encontraremos en la interpretación de resultados y finalmente decidí [CON-EVA] porque si, la evaluación nos permite mejorar procesos de E-A. [EPA] [PEF]</p> <p>Para este informante evaluación del aprendizaje es: "...un proceso y en ese proceso nosotros vamos a estimar si los aprendizajes han sido logrados, y por qué no, para tomar decisiones..."</p>	<p>De acuerdo a Morán (2010) el primer problema que se vive al abordar la problemática de la evaluación radica en su definición. Este término puede significar varias cosas y describir numerosos procesos. En la literatura sobre evaluación existen tres posturas claramente identificadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> *La evaluación como cumplimiento de objetivos. *La evaluación como la emisión de juicios de valor. *La evaluación como medición. <p>Al abordar este tópico con los docentes de la Facultad de Pedagogía se encontró que existen también múltiples formas de entender y llevar a cabo este proceso, cada informante le imprime su propia perspectiva sobre el fenómeno. En sus definiciones podemos encontrar elementos presentes en la literatura sobre evaluación, sin</p>
Comentario individual por informante	Por lo general cuando se trata de definir evaluación se habla de un proceso, este proceso según lo describe el informante es necesario, complejo y en ocasiones injusto por la forma en que se han enseñado estas metodologías de	La evaluación la define como un proceso formativo que precisa un seguimiento constante e individual del alumno. "...para mí la evaluación tiene que ver con un		

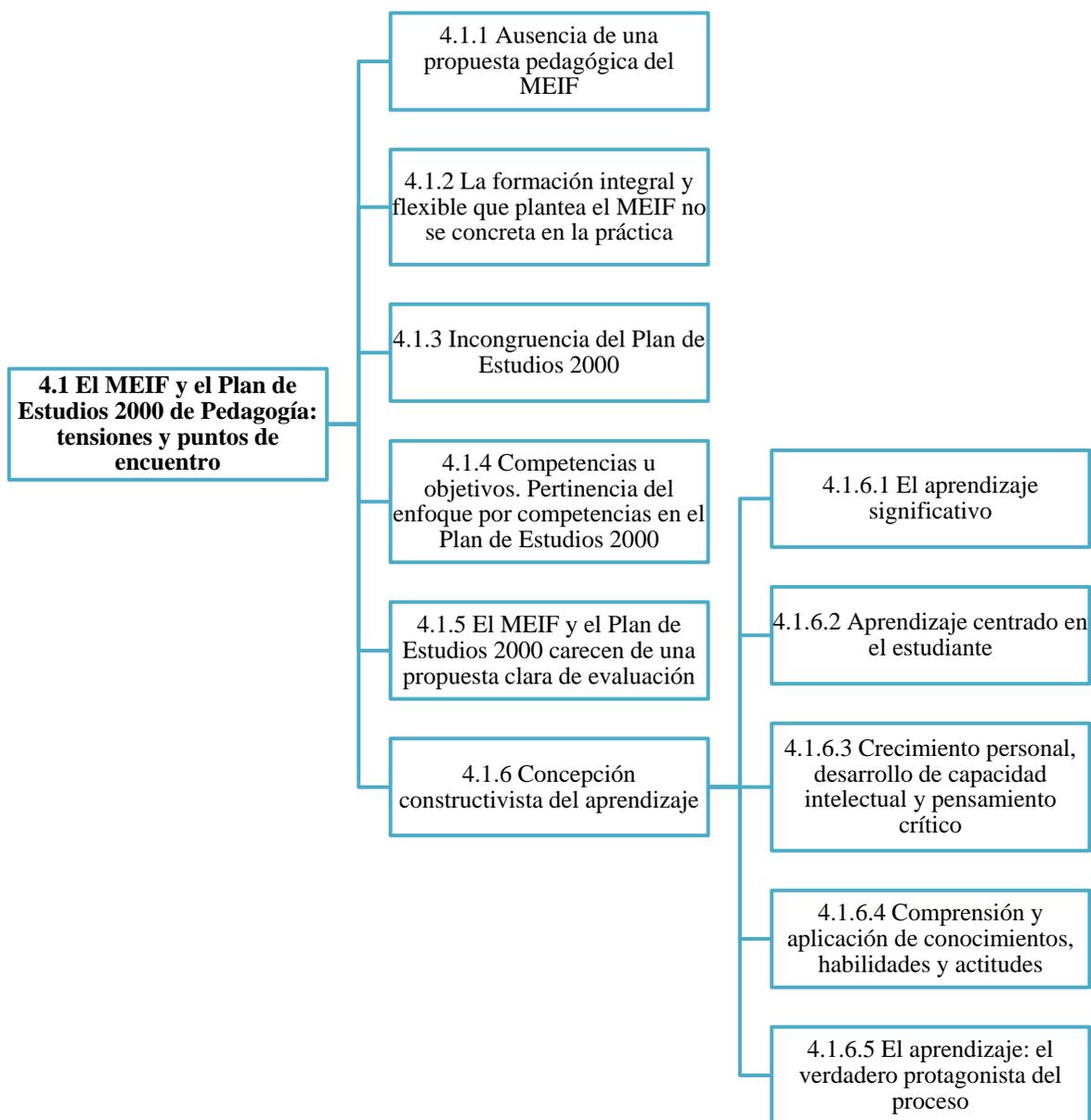
Fuente: elaboración propia.

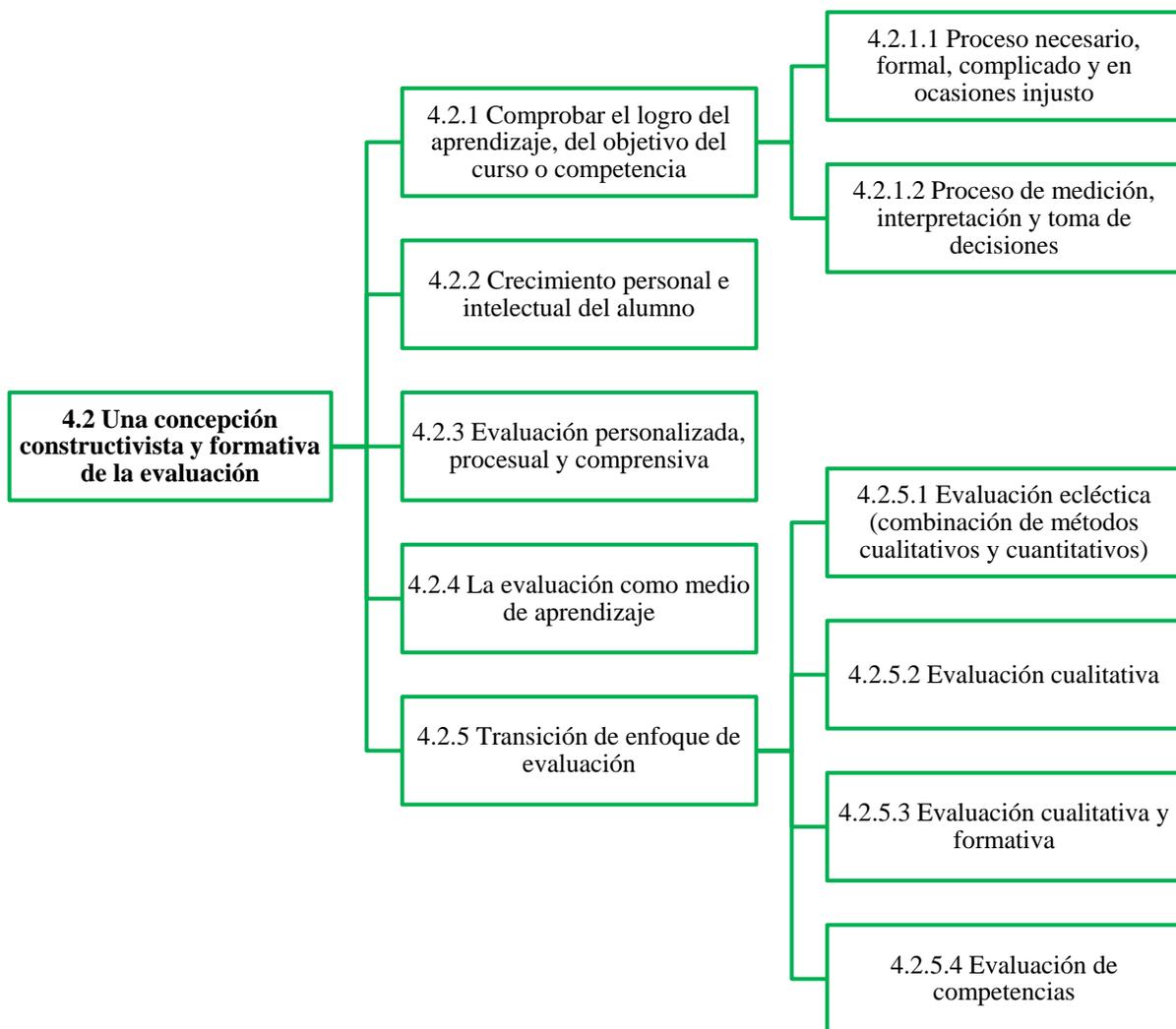
En los estudio de casos el análisis e interpretación de la información se puede efectuar a través de la “interpretación directa” y la “suma categórica” (Stake, 1999, p. 69). La primera consiste en la “interpretación directa de los ejemplos individuales”, la segunda, se basa en “la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase” (Stake, 1999, p. 69). Por ello, se trabajaron pequeñas unidades de información por pregunta y por informante, a las respuestas analizadas de cada informante se le asignó una *interpretación directa*, despues se comparará la información ofrecida por todos los informantes en la misma pregunta con la finalidad de confirmar o descartar la presencia de acciones evaluativas que se pudieran interpretar como conjunto o cualidad compartida entre los informates, lo que resulta ser la *suma categórica*. Ambos ejercicios proporcionaron información de suma importancia, pero como afirma Stake (1999) “a veces, encontraremos un significado relevante en un solo ejemplo, pero normalmente los significados importantes surgirán de las situaciones que se repiten una y otra vez” (p. 72).

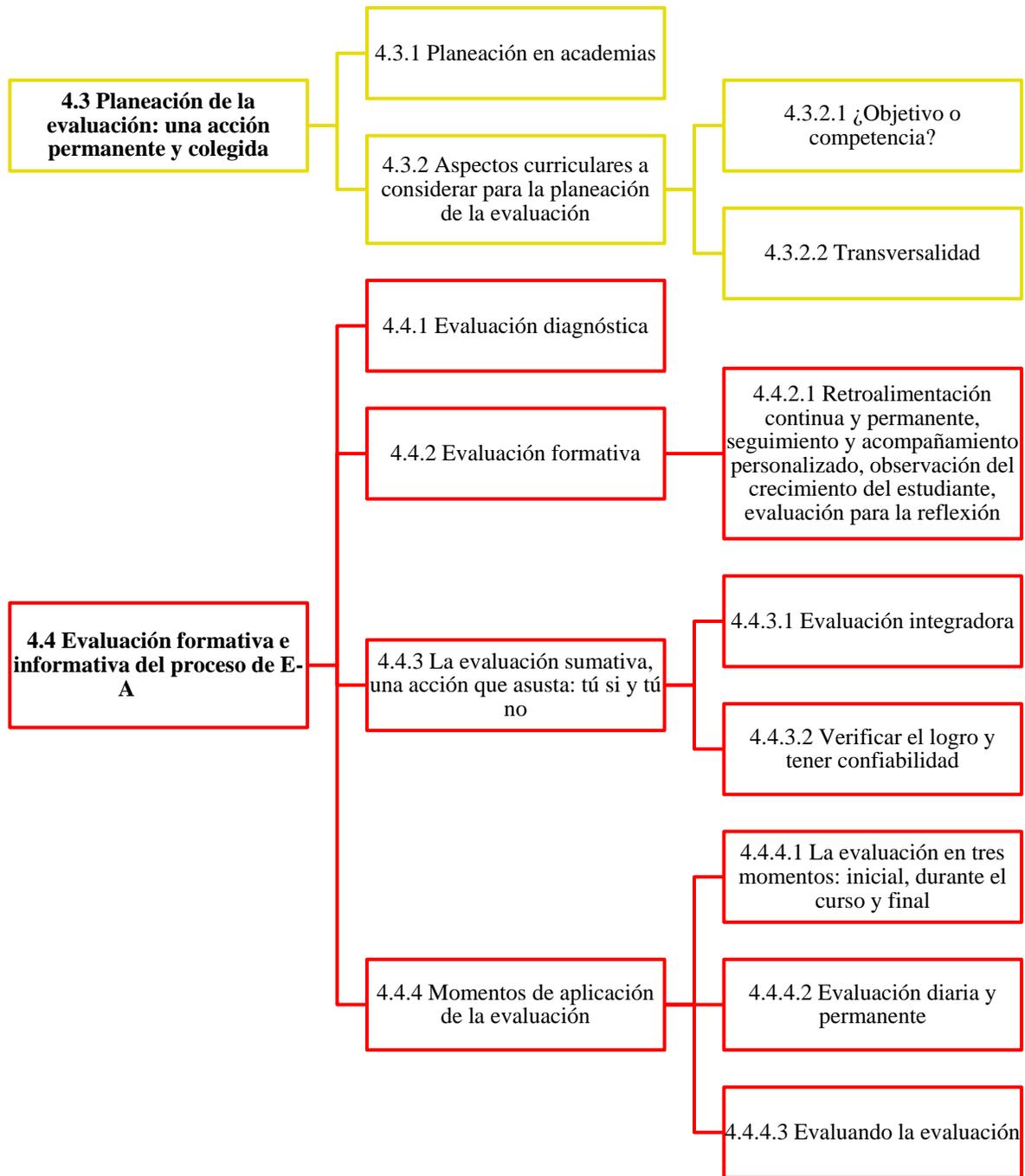
Al momento de diseñar el guion de entrevista, de forma anticipada se ordenaron las preguntas para seguir ese mismo orden en el análisis, contemplando posibles resultados y categorías emergentes. Por ello, para llevar un orden lógico, se inició por la categoría que analiza la implicación que tiene el currículo en la evaluación, seguido de la concepción de aprendizaje y evaluación de los informantes, después se aborda la parte pragmática de la evaluación, esto es, todo lo que dicen realizar ya en la práctica, desde la elaboración de sus medios, técnicas e instrumentos de evaluación, hasta sus criterios. Para el final, se dejó el tema de las buenas prácticas de evaluación y algunas consideraciones personales de los informantes sobre el fenómeno evaluativo.

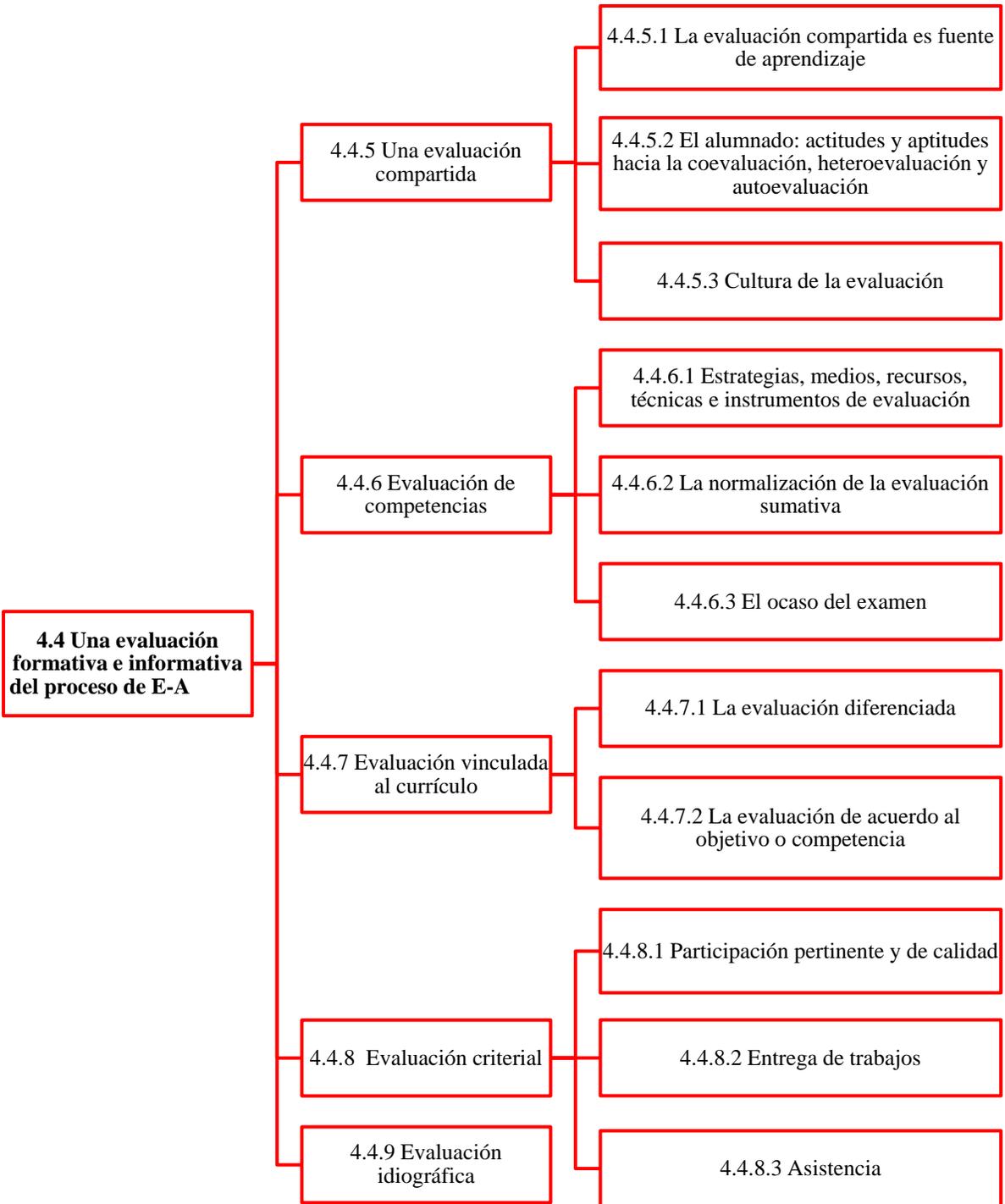
Para dar orden, significado y sentido a las categorías emergentes en esta investigación, se realizaron tablas, esquemas y mapas conceptuales por separado. Finalmente después de un proceso de reestructuración, el análisis dio como resultado cinco grandes categorías de las cuales se deribarón categorías y subcategorías, mismas que se presentan acontinuación en la figura 3.

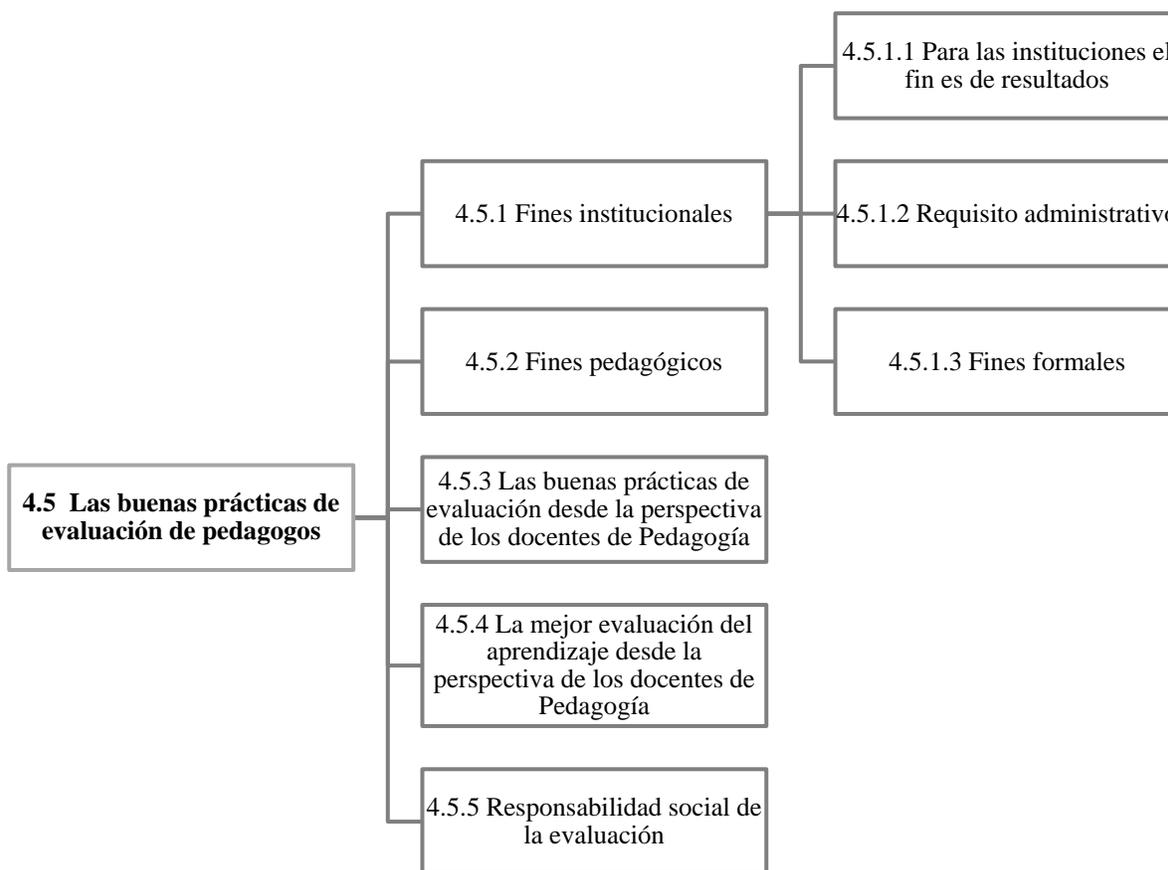
Figura 3. *Megacategorías, categorías y subcategorías.*











Fuente: elaboración propia.

Estos esquemas, son una representación visual de la síntesis metodológica operativa que diseñé para organizar la información y poderla analizar, fundamentada en los elementos conceptuales que subyacen a la tesis, así como también fue la forma estratégica seguida para sistematizar la información codificada en la base de datos que se diseñó para poder hacer el trabajo analítico. En un principio, al momento de tener la desgrabación de las entrevistas, fue un momento que mostró la necesidad de idear una estrategia operativa que permitiera hacer

una lectura detallada de los temas de respuestas tan interesante que los informante ofrecieron, la preocupación fue cómo aprovechar al máximo el potencial analítico de la base de datos.

En todo momento se tuvo la idea y el cuidado de elaborar un proceso de análisis cualitativo con rigor, estoy convencido que ha sido de utilidad el uso de estos esquemas porque ha permitido profundizar en las respuestas de los informantes para ser analizados desde el planteamiento del problema de investigación, las preguntas y los objetivos planteados.

En el Capítulo 4: *Prácticas de evaluación de pedagogos: reconstruyendo el sentido formativo de la evaluación*, se exponen los resultados de la investigación a partir del desarrollo y explicación de las categorías arriba descritas.

Capítulo 2. Evaluación *del y para* el aprendizaje: las dos caras de la moneda

En evaluación hay finalidades pedagógicamente ricas (comprender, mejorar, aprender, motivar, diagnosticar...), pedagógicamente pobres (medir, comparar, clasificar, seleccionar...) y finalidades espurias (jerarquizar, controlar, imponer, castigar...).

Miguel Ángel Santos Guerra

En este capítulo se aborda uno de los tópicos tal vez más trabajados de la evaluación educativa, esto es, la evaluación del aprendizaje del alumnado. En esta investigación se estudia de manera detenida el tradicional concepto de evaluación del aprendizaje desde una perspectiva teórica basada en la *evaluación formativa*, que considera que la evaluación se debe encausar hacia el aprendizaje del alumnado.

En principio se expone brevemente el devenir histórico de la evaluación en el ámbito educativo, enfatizando la evaluación del alumnado como la primera forma de realizar evaluación educativa. También se analiza el concepto de evaluación, sus múltiples definiciones y usos, para así, llegar a las problemáticas derivadas de la evaluación entendida como medición.

En otro apartado, pero de este mismo capítulo, se trabajó la *evaluación formativa*, es decir, *la evaluación para el aprendizaje*, esta concepción de la evaluación se vincula con el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), haciendo énfasis en la función pedagógica de la evaluación.

Posteriormente se exponen todos los elementos implícitos necesarios en la evaluación del alumnado como son: *los tipos y usos, los momentos, los agentes, los criterios e indicadores, los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación.*

Después se presentan algunas *prácticas evaluativas contemporáneas* que prevalecen en la actualidad, derivadas de enfoques educativos como el constructivismo y el enfoque de formación por competencias.

Para finalizar el capítulo se recuperan los elementos implícitos en la evaluación de los aprendizajes del alumnado revisados en los apartados anteriores, para así, abordar *las buenas prácticas de evaluación* del alumnado.

2.1 La evaluación del alumnado: el origen de la evaluación educativa

Aunque en la actualidad cualquier elemento que integre el ámbito educativo es susceptible de ser evaluado, en los inicios de la enseñanza escolarizada esto no era así. Cuando surgieron las instituciones educativas la única forma de valorar la efectividad de la enseñanza de un programa educativo, consistía en revisar los resultados que arrojaba la evaluación del aprendizaje del alumnado. En realidad esta práctica evaluativa sólo se reducía a una fase de la evaluación, conocida como medición (Lukas y Santiago, 2009).

Como señala Díaz Barriga y Hernández (2010), “dentro de un proceso educativo puede evaluarse prácticamente todo, lo cual implica aprendizajes, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas, currículo, aspectos institucionales, entre otros aspectos” (p. 306).

Según Escudero Escorza (2003) citado en (Lukas y Santiago, 2009), existen tres planteamientos clásicos en los cuales se explica o justifica el nacimiento y desarrollo de la evaluación educativa. El primer planteamiento consta de tres grandes épocas que se dividen a partir de los aportes de Ralph Tyler, por lo tanto, todo lo ocurrido antes de la aparición de Tyler se le denomina “época de *precedentes* o *antecedentes*; época de *nacimiento* a la de Tyler y época de *desarrollo* a la posterior a Tyler” (Lukas y Santiago, 2009, p. 64).

Antes de Tyler lo que abundaban eran las evaluaciones sobre el alumnado influenciadas por los avances de la psicología en la medición de las diferencias individuales.

Tyler marcó una pauta en la evaluación educativa, a tal grado que es conocido y reconocido como el padre de la evaluación educativa.

El segundo planteamiento habla de *generaciones*, de acuerdo con Guba y Lincoln (1989) la historia de la evaluación educativa se divide en *cuatro generaciones*, la primera es denominada como “la medición” o “la generación de la medida”, la segunda es “la descripción”, la tercera la del “juicio o valoración”, y “la cuarta generación” abarca hasta la actualidad (En Mateo, 2000, pp. 26-36; Lukas y Santiago, 2009, p. 64).

En un tercer planteamiento, la mayoría de los autores suelen establecer seis épocas en el desarrollo de la evaluación educativa (Lukas y Santiago, 2009). En la tabla 2 se presentan en orden cronológico.

Tabla 2. *Genealogía de la evaluación educativa.*

(2000 a.c -1900 d.c)	Antecedentes remotos			
(1901- 1929)		Etapa de la eficiencia y de los test		
(1930- 1945)			Etapa de Tyler	
(1946- 1957)				Etapa de la inocencia
(1958- 1972)				Etapa de la expansión
(1973- actualidad)				Etapa de la profesionalización

Fuente: Elaboración propia a partir de (Lukas y Santiago, 2009, pp. 63-77).

Se puede observar que el tema de la evaluación posee antecedentes históricos remotos, pero es en el siglo pasado cuando queda ya instituida la práctica de la evaluación como un tema constante en el campo de la educación.

Por otro lado, existen registros sobre acciones evaluativas específicamente sobre evaluación de sujetos que se remontan varios siglos atrás, dichos acontecimientos no guardan ningún vínculo entre sí, ni se deriva uno de otro. El antecedente más lejano de acuerdo a Lukas y Santiago (2009), data “del año 2000 a.C. en China. Al parecer, ya en aquella época se utilizaban los exámenes para acceder a la administración del Estado” (p. 65). Muchos años después, en el “siglo V a. C. en Grecia, nos encontramos que Sócrates y algunos otros discípulos utilizan los cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica” (Lukas y Santiago, 2009, p. 65). De acuerdo a estos autores, a finales del siglo XVI los jesuitas realizaron un trabajo que contenía una descripción a manera de manual donde establecieron normas para la elaboración de exámenes escritos.

Juan Amós Comenio, en siglo XVII, en su libro *Didáctica Magna* (1657), al abordar el *examen* desde el plano “metodológico” se adelanta y avanza en la problemática que enfrenta la evaluación en la actualidad, para Comenio “el examen es un elemento indisolublemente ligado al método, esto es, es un espacio de aprendizaje” (Díaz Barriga, 1993, p. 56). Desde el punto de vista de Díaz Barriga (1993), Comenio no pensaba en el examen como un medio que justifica un número, o una promoción, sino como un medio de aprendizaje. Sin embargo, estos avances en el campo de la evaluación no se implementaron en la enseñanza escolarizada y fueron abandonados por mucho tiempo. En los años posteriores la evaluación quedó en manos de los avances de la disciplina psicológica, donde el desarrollo de test psicológicos inundó en aquel tiempo todo el campo de la evaluación del alumnado.

Si observamos la tabla 2, se advierte que es a lo largo del siglo XX cuando la evaluación queda instituida como parte del proceso educativo escolar, hasta llegar a hablar de la actualidad o profesionalización en el campo de la evaluación. Llegamos al presente siglo, y la evaluación sigue siendo un componente y referente para saber cómo se desarrollan los resultados de la educación.

2.2 La evaluación del aprendizaje

En la historia de la evaluación educativa, la evaluación del aprendizaje del alumnado fue pionera, por tal motivo es uno de los tópicos más trabajados. Si bien, la evaluación, no es un tema novedoso, “por las implicaciones e influencia que tiene en la vida de las personas y de las instituciones, representa una fuente inagotable de análisis y discusiones diversas” (Moreno, 2010, p. 87).

De forma muy sutil y graciosa Philippe Perrenoud se refiere a la evaluación como una tortura, la cual, no surgió en la época medieval, sino que es más reciente, de acuerdo al autor, la evaluación surgió con el nacimiento de “los colegios alrededor del siglo XVII, que se ha hecho inseparable de la enseñanza de masas que conocemos desde el siglo XIX, con la escolaridad obligatoria” (Perrenoud, 2010, p. 7).

Los primeros torturados con esta invención fueron los estudiantes dado que desde la inclusión de la evaluación en los procesos de E-A, gran parte del profesorado en todos los niveles educativos la ha ejecutado como medición, sin negar que, también es el arma predilecta que un docente puede tener para ejercer poder y control sobre el alumnado. En la actualidad la evaluación (malentendida) es una tortura que pueden padecer todos los implicados en el ámbito educativo, ya no sólo el alumnado. La evaluación se ha puesto de moda, y bajo el supuesto de que este proceso les permitirá implementar medidas que mejoren lo evaluado y eleven la calidad educativa “en las instituciones de educación se evalúa a los estudiantes y sus aprendizajes, a los docentes, a los planes y programas curriculares, a los recursos y materiales didácticos” (Rueda *et al.*, 2011, p. 17).

Para los expertos en el tema, la evaluación de los aprendizajes no es un campo de investigación sobre el cual ya se sabe todo y se ha dicho todo. En realidad la evaluación de los aprendizajes presenta muchas aristas, en gran medida esto se debe al desarrollo de nuevos enfoques educativos.

Situándonos en el contexto de la docencia en el nivel superior, basta con reflexionar un poco para percatarnos que la evaluación de los aprendizajes es una actividad que tienen

en común todos los docentes. Es decir, más allá de la formación disciplinar de un profesionalista, cuando éste incursiona en el ámbito educativo como docente, no existe forma alguna en que pueda eludir la actividad conocida como evaluación del aprendizaje. Al ser una acción presente en todo acto educativo da indicios de ser una práctica de suma relevancia, y en efecto lo es. Es así que, la evaluación, de la mano de la planeación y la ejecución, forman el llamado proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A).

En la práctica docente y especialmente en la práctica evaluativa diaria del profesorado, ¿Qué se entiende por evaluación del aprendizaje? Morán (2012) advierte que, uno de los primeros problemas al que se enfrentará el investigador en este ámbito, es precisamente con la definición de evaluación. La cuestión se agrava —dice el autor— dado que, “al término “evaluación” se le atribuya una gran cantidad de significados y de que éste describa, a su vez, numerosos procesos, ocasiona una verdadera confusión” (Morán, 2012, p.55).

En la literatura especializada se pueden identificar varias vertientes del término evaluación bastantes difundidas y aceptadas: la evaluación enfocada a la verificación de objetivos preestablecidos, la evaluación como la emisión de juicios de valor para corroborar el mérito o valía de algo y la evaluación para la toma de decisiones (Lukas y Santiago, 2009).

Algunas de las primeras definiciones de evaluación más conocidas ponían énfasis en contrastar el grado en el que se cumplen ciertos objetivos, por ejemplo:

- “La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos” (Tyler, 1973, p. 108, citado en Gimeno, 2002, p. 341).
- La evaluación es: “(...) la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante” (Bloom *et al.*, 1975, p. 23, citado en Gimeno, 2002, p. 341).

En una segunda acepción, también se puede entender por evaluación, la acción de emitir juicios de valor, para precisamente valorar el mérito de lo evaluado, es así que, por evaluación se entiende el “proceso sistemático planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o mérito de algún objeto” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, citado en Lukas y Santiago, 2009, p. 88).

Finalmente, empleando las palabras de Morán (2012), no se puede negar que en la práctica real muchos docentes equiparan a la evaluación con la calificación. A mi juicio esta práctica en realidad es el resultado de un proceso de medición, no de evaluación. Coincido con el autor cuando afirma que, “una de las maneras más comunes de concebir la evaluación, en el contexto de la práctica educativa y —a nuestro juicio— de consecuencias más nefastas, es el hecho de identificarla con la medición” (Morán, 2012, p. 56). De acuerdo con Lukas y Santiago (2009), la idea de la evaluación como medición tiene su antecedente en la psicología del siglo XX, especialmente en el desarrollo de test psicológicos que fueron el preámbulo de los test escolares, lo cuales tuvieron gran influencia en el desarrollo de la evaluación educativa, por ello, no es extraño que exista aún en nuestros días en el pensamiento de muchos docentes, una equivalencia entre medición y evaluación.

La psicología educativa forma parte del génesis de la evaluación del alumnado, y para Morán (2012) la confusión entre evaluación y medición “obedece a la carencia de una explicación teórica del discurso de la evaluación. A falta de esta explicación, los teóricos sobre este tema se han abocado a desarrollar la teoría de la medición” (p. 56). Sobre este punto Mateo (2000) afirma:

La primera sorpresa surge cuando, a través del esfuerzo de conceptualización, descubres que no existe en realidad una teoría evaluativa, sino simplemente un conjunto de prácticas más o menos sistematizadas y que su base conceptual está formada sustancialmente por un conglomerado de metáforas altamente elaboradas y que aparecen de manera recurrente y superpuesta a lo largo de los distintos intentos explicativos de las acciones evaluativas. (p. 17)

Lo que se puede interpretar del autor, es que los investigadores en este campo se han enfocado en el desarrollo de conceptos para estudiar el fenómeno de la evaluación, desde sus concepciones, tipos, momentos de aplicación, agentes evaluadores y a través de la experimentación con múltiples medios, técnicas e instrumentos de evaluación, lo cual, indudablemente ha enriquecido al campo de la evaluación. Sin embargo, hasta el momento suena un tanto utópico hablar de una teoría evaluativa.

Para entender estas concepciones de evaluación es necesario situarnos en el contexto donde se desarrollaron y en la progresiva evolución y enriquecimiento conceptual del campo de la evaluación. Estas definiciones respondían a un momento histórico donde la evaluación se imponía como parámetro para valorar la efectividad de un programa educativo. Tal vez, la crítica más severa que se le podría hacer a estas definiciones dadas por estos autores, es que fijaban su atención en comprobar la eficacia de un proceso cuando éste ya había concluido.

Desde otra postura Moreno (2010) afirma que, en la actualidad sobre evaluación se tiene una amplia gama de conceptos, metodologías, técnicas e instrumentos para realizar una evaluación de los aprendizajes de calidad. Pero en las aulas cómo se lleva a la práctica este complejo proceso llamado evaluación del aprendizaje. Conforme se avance en este capítulo el lector podrá notar que el concepto de evaluación se presta a la polisemia, en el ámbito educativo tiene muchas acepciones dependiendo de la concepción a la que un sujeto se ha adherido, de la intencionalidad con que se aplique, del sujeto u objeto que se pretenda evaluar y del momento en que se evalúa.

En la práctica real del profesorado, evaluar no es tan polisémico ya que se reduce a la aplicación e interpretación de pruebas, con la finalidad de justificar las calificaciones asignadas al alumnado (Sacristán, 2002). La práctica que describe el autor corrobora la existencia en el pensamiento de muchos docentes, de una concepción de evaluación como sinónimo de medición.

Como afirma Perrenoud (2010), desde el nacimiento de la enseñanza escolarizada se hizo costumbre la práctica de asignar notas numéricas al aprendizaje de los estudiantes, la calificación, desde esos tiempos les ha facilitado varios procesos administrativos del alumnado, como la aprobación de una asignatura, un curso, o bien para la graduación o titulación. En la opinión de Gimeno (2002) este poder de asignar notas se le otorgó al profesorado, cuyas acciones consistían en aplicar pruebas, interpretarlas y asentar las calificaciones en un acta.

Si bien es cierto que en la actualidad existen otras formas de concebir la evaluación, aún sigue presente la herencia de la medición en las prácticas evaluativas de los docentes del siglo XXI (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Por estos inconvenientes dice Gimeno (2002) la evaluación de los aprendizajes siempre ha tenido un cierto rechazo por todos los sujetos involucrados en ella, especialmente el alumnado, por ser éste, el blanco predilecto desde el comienzo de la enseñanza escolarizada.

No obstante, en la actualidad la evaluación no se reduce a la simple comprobación de aprendizajes del estudiante a través de la medición, tampoco se ubica como una fase final de un proceso de E-A; de acuerdo a Gimeno (2002) “hoy se piensa en la evaluación como una fase de la enseñanza” (p. 336). Es así que, desde hace algunos años se ha venido buscando una evaluación que no sólo documente, sino que complemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como lo expresa Carreño (1991), la evaluación nos permite:

Conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza y, en su caso, hacer las correcciones de procedimientos pertinentes (...), retroalimentar el mecanismo de aprendizaje, ofreciendo al alumno una fuente extra de información en la que se reafirmen los aciertos y corrijan errores (...), dirigir la atención del alumno hacia los aspectos de mayor importancia, conclusivos o centrales en el material de estudio (...), mantener consciente al alumno de su grado de avance o nivel de logro en el aprendizaje. (p. 23)

Todo lo dicho hasta este momento desde la posición de Moreno (2010) resultaría ser *lo bueno, lo malo, y lo feo de la evaluación del alumnado*, y en palabras de Rueda (2011) lo descrito en líneas anteriores son algunos *usos y abusos* que se cometen en nombre de la evaluación.

Con este discurso difundido en la literatura reciente sobre la evaluación del aprendizaje se apela a las múltiples caras que tiene la evaluación y se perfila también una postura personal que considera que la evaluación debe transitar hacia una evaluación *para* el aprendizaje.

2.3 La evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A).

En literatura especializada existen corrientes teóricas que contemplan a la evaluación como elemento fundamental, inseparable y perene dentro del proceso de E-A, dicha perspectiva dista de la tradicional postura que considera a la evaluación —medición— como una fase final de este proceso de aprendizaje (Moreno, 2004).

El llamado proceso de E-A está constituido por tres momentos o etapas: “planeación, ejecución y evaluación” (Carreño, 1991, p. 32). Estos tres se encuentran interrelacionados y se desarrollan durante toda la vida escolar en forma cíclica. Para Carreño (1991) la función y utilidad de cada elemento integrante del proceso de E-A radica en lo siguiente:

Se planea para ejecutar (previendo las circunstancias, organizando los esfuerzos, dirigiendo la actividad y proponiendo metas) y se evalúa lo realizado a fin de reajustar la planeación según los resultados, en busca de una ejecución ulterior más eficiente o económica que nuevamente será sometida a revisión (evaluada), para conocer los alcances de logro en el cumplimiento de lo replaneado, y así sucesivamente. (pp. 32-33)

La evaluación, como resultado de este vínculo indisoluble, “se relaciona con la planeación y la ejecución como parte de un todo absolutamente integrado en el que las operaciones evaluativas le posibilitan mejorar, perfeccionarse, ajustarse a los cambios, corregir errores e incidir en los aciertos” (Carreño, 1991, p. 33).

La evaluación del aprendizaje del alumnado no debe ser una acción improvisada, posiblemente durante la planeación del curso, el docente dedicó un tiempo considerable a la planeación y diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, y a la selección de contenidos; recursos y materiales didácticos; de forma similar, la evaluación, necesita el mismo tiempo y dedicación para su planeación.

Por otro lado, existe en el pensamiento y práctica de muchos docentes la idea de que la evaluación del proceso de E-A, comienza y concluye con la aplicación de un examen convencional al finalizar un curso (Morán, 2012). En realidad el proceso de evaluación inicia “antes de comenzar el curso, cuando se especifican sus propósitos en términos de aprendizaje, es cuando en realidad comienza el proceso de evaluación, lo cual implica que la evaluación no es una etapa fija ni final del proceso docente” (Morán, 2012, p. 57). En la misma línea Moreno (2016) afirma que, “cuando el docente disocia a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la convierte en un ejercicio que influye muy poco en la transformación de su práctica de enseñanza y el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos” (p. 56). Por tanto, es necesario transitar de la perspectiva estática de la evaluación a una que la conciba como un proceso que se desarrolla desde antes de iniciar un proceso de E-A, durante el desarrollo, y continúa aún después de que ha finalizado dicho proceso. Evaluar durante todo el proceso de E-A no significa que el docente deba aplicar un examen diario, sino más bien consiste en un proceso cualitativo de observación y retroalimentación constante con los estudiantes.

En la actualidad quienes se ocupan del problema de la evaluación deben tener presente que, “una propuesta evaluativa válida es aquella que es consustancial a cada aprendizaje, de manera que ya no es posible entender un aprendizaje sin evaluación ni una evaluación sin aprendizaje” (Ahumada, 2010, p. 26).

La evaluación entendida desde esta perspectiva es eminentemente formativa, el término formativo es un concepto de gran relevancia, me atrevo a decir que la función formativa de la evaluación —en términos pedagógicos—, es la función más importante dentro del proceso evaluativo. En este concepto se profundizará en el apartado siguiente.

2.3.1 La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa: usos y abusos

Un gran aporte al campo de la evaluación lo realizó Michael Scriven (1967) en su trabajo *The methodology of evaluation* propuso distinguir entre evaluación *formativa* y *sumativa*. Para el autor, el término *formativa* designa a la evaluación que se ejecuta durante un proceso activo, en cambio, cuando la evaluación se aplica al finalizar un proceso, se habla de evaluación *sumativa*. Como señala Martínez (2012), el planteamiento de Scriven era sencillo pero brillante, si se revisa un proceso cuando éste aún está sucediendo, se pueden utilizar los resultados para corregir situaciones indeseables o en su caso retroalimentar; por el contrario, cuando se evalúa al final del proceso, la intención es justificar la continuidad o eliminación de lo evaluado.

La propuesta hecha por Scriven (1967), surgió en el ámbito de la evaluación del currículo, no obstante, los términos *formativo* y *sumativo* interpelan a todas las formas de hacer evaluación educativa (Gimeno, 2002; Martínez, 2012; Moreno, 2016). La idea innovadora de Scriven marcó una pauta en la historia de la evaluación educativa, la distinción entre evaluación *formativa* y *sumativa* representa uno de los mayores aportes conceptuales y metodológicos al campo de la evaluación. Empleando las palabras de Alicia de Alba (1991):

El concepto de evaluación *formativa* permitió dirigir la vista hacia los procesos educativos y no sólo hacia los productos de éstos. De hecho este concepto fungió como una llave que permitió la entrada a nuevas posibilidades de idear el problema de la evaluación. (p. 76)

Años más tarde esta distinción entre evaluación *formativa* y *sumativa* fue retomada, analizada y ampliada por Bloom, Hastings y Madaus (1971 y 1981) quienes proponen una nueva categoría: “la *evaluación diagnóstica* o *inicial*” (En Miras y Solé, 1991, p. 423). La evaluación *diagnóstica* busca indagar unos conocimientos previos necesarios para lograr otros aprendizajes. Los resultados posibilitan al docente para modificar su planeación y su

didáctica acorde a los requerimientos. En resumen, los tipos de evaluación de acuerdo a su función y uso serían: diagnóstica, formativa y sumativa.

En la investigación reciente, “la evaluación formativa es un proceso (no un producto) durante el cual los maestros utilizan información con los alumnos para dirigir los próximos pasos en su aprendizaje” (Moreno, 2016, p. 62). En este tipo de evaluación, la información que emana constantemente de los procesos de observación e interacción entre docente-alumno y viceversa debe ser aprovechada en dos sentidos, por un lado, el docente debe ofrecer retroalimentación oportuna sobre los avances mostrados por el alumnado, por otro, los resultados indeseables o imprevistos deben ser socializados y atendidos a la brevedad para que no obstaculicen el sano desarrollo del proceso de E-A.

Otra definición interesante del constructo de evaluación formativa la desarrolla Susan Brookhart (2005, 2007, 2009), citado en Martínez (2012), para la autora, la evaluación formativa es un “concepto en expansión” (p. 851), por tanto, a partir de la propuesta original de Scriven (1967) estructura una definición constituida por cuatro fases que siguen un orden cronológico en el tiempo. A continuación se expone en la tabla 3.

Tabla 3. *La evaluación formativa: un concepto en expansión.*

Scriven, 1967	Información sobre procesos de enseñanza y aprendizaje...		
Bloom <i>et al.</i> , 1971		...que el maestro puede usar para tomar decisiones instruccionales...	
Sadler, 1989			... y los alumnos para mejorar su propio desempeño...
Black-William, Brookhart, Stiggins...			...y que motiva a los alumnos

Fuente: Brookhart (2009), con adaptaciones de (Martínez Rizo, 2012, p. 851).

De la tabla 3 se puede interpretar que (evaluación formativa) es un concepto en expansión que desde su aparición se ha enriquecido con aportes de reconocidos autores y se podría definir como:

Un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos. (Brookhart, 2009, p. 1, citado en Martínez, 2012, p. 852)

En síntesis, la evaluación formativa hace referencia a la “función pedagógica” de la evaluación, ésta “tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 309).

Por otro lado, en el otro extremo con finalidades bastante alejadas de la evaluación formativa, nos encontramos a la evaluación sumativa, también conocida como evaluación final. Citando a Gimeno (2002) el fin primordial de la evaluación sumativa es:

Determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso. Hace, pues, referencia al juicio final global de un proceso que ha terminado y sobre el que se emite una valoración terminal. Su óptica es retrospectiva, sanciona lo que ha ocurrido, mirando desde el final de un proceso. Su preocupación es poder decir cuánto ha aprendido o progresado el alumno. Ve los *productos* de aprendizaje y de enseñanza. (pp. 372-373)

La evaluación sumativa cumple una “función social” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 310) en la evaluación del alumnado, constituye el medio del que se valen muchos sujetos (docentes, directivos, padres de familia, otros) para realizar proceso de selección, promoción, certificación, y jerarquización de alumnos según los resultados logrados. No lo pudo decir de mejor forma Pérez (1994), cuando afirma que: “finalmente, sólo finalmente, la evaluación debe servir para la acreditación y la certificación del conocimiento” (p. 26), es decir, la función sumativa de la evaluación.

La evaluación sumativa puede responder a la pregunta de qué tanto ha aprendido el estudiante, pero no puede responder a la cuestión de cómo aprendió el estudiante: la evaluación formativa sí. Algunas de las características más distintivas entre la evaluación formativa y sumativa se exponen en la tabla 4.

Tabla 4. *Características de la evaluación formativa y sumativa.*

Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa
Es aplicable a la evaluación de procesos.	Es aplicable a la evaluación de productos terminados.
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante de él.	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado.	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.
Permite tomar medidas de carácter inmediato.	Permite tomar medidas a medio y largo plazo.

Fuente: elaborado por Casanova (1995), citado en (Lukas y Santiago, 2009, p. 94).

Hasta este punto, con este panorama en el ámbito de la evaluación del alumnado, da cabida para cambiar el blanco y apuntar la mirada hacia el adiestramiento del profesorado en el área de evaluación. Como lo hace notar Moreno (2016), los resultados que han arrojado estudios recientes enfocados al análisis de la práctica docente en todas las disciplinas, dieron resultados desfavorables.

En esta misma línea dice Santos Guerra (2016) “pareciera que para ser buen profesor universitario lo único que hay que tener es un dominio profundo de la disciplina. No es verdad” (p. 11). Para el autor, dominar un contenido disciplinar para ejercer la docencia es un requisito básico, más no suficiente, lo medular es saber cómo hacer comprensible ese contenido al alumnado y además saber despertar en el estudiante el gusto por aprender, ya que de nada le sirve al docente poseer un conocimiento que no puede desarrollar en otros.

Acerca de este punto Shulman (1986), y Stenberg y Hovarth (1995) citados por (Rueda *et al.*, 2011, p. 49) apuntan que para ejercer con eficacia funciones tan relevantes

como lo es la docencia, se requiere de inicio dominar un contenido disciplinar, es decir, el profesorado necesita contar con “conocimiento del contenido”, aunado a lo anterior, se requiere de una destreza mayor, saber cómo enseñar ese contenido, por tanto, los docentes deben tener “conocimiento pedagógico”. Sin ser los dos anteriores suficientes, el docente debe contar con un tercero, “conocimiento específico del contenido pedagógico”, esto es, una formación en la disciplina pedagógica.

En el contexto de la educación superior no son menos los esfuerzos en la implementación de programas de actualización para el profesorado, a pesar de ello, parecería que tales esfuerzos no han valido la pena. Sobre este punto Morán (2012) enfatiza que la práctica docente actual lejos de ser lo que debería “con frecuencia se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría. El profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe cómo impartir una docencia y cómo aplicar una evaluación que, además de informar, forme” (p. 115).

El sistema educativo mexicano en general ha descuidado la formación del profesorado en evaluación, en lo que respecta al nivel superior la situación se complica aún más, porque si bien, para los docentes de educación básica se ofrece formación específica que los prepara para fungir como docentes en los niveles de: preescolar, primaria, secundaria y media superior, para los docentes en el nivel superior sólo existen programas de capacitación, actualización y posgrados que se tornan insuficientes. Martínez (2013) agrega que México no es el único país con esta problemática, Estados Unidos, a pesar de ser un país donde las aportaciones de autores de renombre han sido parte aguas en el ámbito de la evaluación educativa, también presenta esta carencia en sus sistemas educativos.

La cuestión aquí estriba en el supuesto de que para fungir como docente en el nivel superior en la mayoría de las disciplinas no existe una exigencia hacia los docentes de poseer conocimiento pedagógico, menos aún existe el requerimiento de competencias en el área de la evaluación. Moreno (2011), advierte que, todo docente de nivel superior (que carezca de formación pedagógica), generalmente realiza experimentos con la evaluación de sus estudiantes hasta el punto de convertirla en un monstruo.

Todos los implicados en el ámbito educativo deben tener claro que la evaluación *per se* no será suficiente para mejorar el aprendizaje en aula, especialmente si el profesorado se posiciona desde una concepción de la evaluación como medición, o bien, si prioriza la función sumativa. Para lograr un cambio de mejora en el aprendizaje del alumnado es necesario hacer buen uso de la información que surge de la evaluación formativa, o como afirmar Moreno (2016), “es la forma en que los resultados de la evaluación se utilizan para informar a la enseñanza y al aprendizaje lo que conecta la evaluación con el logro académico” (p. 56).

Lo dicho hasta este momento sobre evaluación *formativa* o evaluación *para* el aprendizaje, en relación con los problemas educativos, de ninguna manera perfila a la evaluación como panacea. Son muchos los problemas sociales en nuestro contexto mexicano que permean las prácticas docentes, la evaluación del aprendizaje, en este caso, sólo es uno más de esos problemas.

Sin embargo, una afirmación que hace Moreno Olivos (2016) abre muchas vetas para una reflexión profunda:

Hipotéticamente, si la evaluación para el aprendizaje llegara a convertirse en una práctica estándar en aulas con bajo rendimiento, con alumnos de bajo estatus socioeconómico, las lagunas en el logro que nos molestan tan profundamente hoy en día podrían ser borradas. No se sabe de ninguna otra innovación de mejora de la escuela que pueda declarar efectos de esta naturaleza o tamaño. (p.51)

En este apartado se ha puesto el esfuerzo en profundizar en dos perspectivas en evaluación: la formativa y sumativa, bastante distante una de otra, con usos y fines distintos. También se han evidenciado algunas prácticas evaluativas que pervierten la evaluación, especialmente cuando se usa para medir, o como el arma que otorga poder y control sobre el alumnado. No obstante, como dice Moreno (2016), se debe transitar hacia una evaluación que priorice la función formativa, esto es, una evaluación que sea para el aprendizaje.

2.3.1.1 Una evaluación *para* el aprendizaje, no sólo evaluación *del* aprendizaje.

En la literatura reciente se suele hablar de diversos tipos de evaluación, mismos que están en estrecha relación con un concepto que no es tan reciente, esto es lo que Scriven (1967) llamó evaluación formativa, es así que, se habla de *evaluación constructivista*, *evaluación auténtica del aprendizaje*, *evaluación naturalista*, *evaluación alternativa*, *evaluación compartida*, *evaluación cualitativa* y más reciente, *evaluación para el aprendizaje*, todas sin excepción guardan en su interior la esencia de la evaluación formativa (Moreno, 2000; 2016). Sobre este punto Hamodi *et al.* (2015) reiteran que en los trabajos de López (2012), López, Castejón *et al.* (2011) y Pérez *et al.* (2009), se ofrecen definiciones sobre otros términos en esta misma línea, y la precisión de que, “a pesar de que aportan matices interesantes, la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos bajo el paraguas de la evaluación formativa” (p. 151).

El surgimiento de la noción de evaluación *para* el aprendizaje es relativamente joven, de acuerdo a Moreno (2016), dicho constructo fue enarbolado en Estados Unidos por el Grupo de Reforma de la Evaluación (Assessment Reform Group 1999). A continuación se citan de forma textual dos definiciones sobre lo que se puede entender por evaluación *para* el aprendizaje:

- La evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, difiere de la evaluación diseñada principalmente para servir a los fines de rendición de cuentas, clasificación, o certificación de competencias. (Black *et al.*, 2004, p. 10)
- La *evaluación para el aprendizaje* es parte de la práctica cotidiana de estudiantes, maestros y pares, que busca, reflexiona y responde a información que proviene del diálogo, la demostración y la observación, en formas que mejoran el aprendizaje que está en proceso. (Tical, 2009, citado en Martínez, 2012, p. 864)

La evaluación *para* el aprendizaje, en gran medida se asemeja tanto en su definición como en sus fines, a la evaluación formativa, especialmente en su función pedagógica, pues como coinciden ambos autores, su fin primordial es el de mejorar el aprendizaje en el aula. La característica más distintiva que observo en la evaluación *para* el aprendizaje es que se ampara en gran medida en el paradigma cualitativo.

Hablar sobre evaluación *para* el aprendizaje resulta ingenioso, no obstante, “si bien esta expresión puede resultar novedosa, no así su contenido o esencia” (Moreno, 2016, p. 65); su génesis sin duda, se ubica en la evaluación formativa la cual resultó ser una salida para orientar la evaluación hacia prácticas que ayudan a potencializar el aprendizaje dentro del aula, sin embargo, “algunos autores sostienen que no debe confundirse la evaluación para el aprendizaje con la evaluación formativa, porque son de naturaleza distinta” (Moreno, 2016, p. 65).

La noción de evaluación formativa propuesta por Scriven, se originó para la evaluación del currículo, quiero pensar que la naturaleza del constructo evaluación *para* el aprendizaje está pensada *ex profeso* para el ámbito de la evaluación del alumnado. Esta cualidad sería un rasgo distintivo entre la evaluación *para* el aprendizaje y la evaluación formativa.

En la práctica real de los docentes, la evaluación *del* aprendizaje, posibilita dar testimonio a otros del aprendizaje logrado por el alumnado, en cambio, la evaluación *para* el aprendizaje, ayuda a los estudiantes en proceso a que logren un mayor aprendizaje (Moreno, 2016). Sobre esta misma idea Santos Guerra (2014) en su libro titulado: *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana*, hace referencia a la misma idea de una evaluación como un medio para el aprendizaje.

La evaluación educativa en todos sus ámbitos se ha pervertido, a pesar de la presencia de los términos formativo y sumativo, seguida de una explicación clara de los usos y fines de ambos, así como de sus alcances y limitaciones, en las aulas se ha desatendido el término formativo y se han seguido realizando las mismas prácticas de medición, acreditación,

clasificación y castigo. Por ser tantos los inconvenientes dentro de las aulas aún con la presencia de la noción formativa, “un grupo de promotores de estas tendencias sugiere un cambio de terminología y proponen la expresión “evaluación para el aprendizaje” (EPA) (*assessment for learning*), en lugar de la ya trillada de *formative assessment*” (Martínez, 2012, p. 862).

En la literatura reciente una forma de trabajar estos conceptos es atribuirle la cualidad a la evaluación formativa de convertirse en una evaluación *para* el aprendizaje, y por el contrario, la evaluación *del* aprendizaje, se reduce únicamente para hacer alusión a la función de medición y rendición de cuentas que se conoce como sumativa.

Sin duda dentro de las aulas se necesita tanto de las evaluaciones *del* y *para* el aprendizaje, sin embargo, la primera únicamente para cumplir con el requisito administrativo, la segunda, como elemento imprescindible dentro del proceso de E-A para lograr los fines de la educación. Estoy convencido que la evaluación formativa tiene como función ser una evaluación para el aprendizaje.

Si existe una línea que divide de forma conceptual y práctica a la evaluación formativa de la evaluación *para* el aprendizaje, ésta es muy delgada, la evaluación *para* el aprendizaje se ajusta perfectamente como atributo o cualidad que posee de antaño la evaluación formativa.

2.3.2 Los momentos de la evaluación

Preguntarse sobre los momentos de la evaluación, es cuestionarse ¿Cuándo evaluar? sin embargo, es deseable que los docentes se abstengan de evaluar si en su concepción y práctica ejecutan la evaluación con fines perjudiciales o como simple medición. La evaluación, para los docentes, es una actividad obligatoria en la enseñanza institucionalizada, por ello, aunque algunos no sepan cuáles son sus fines sustanciales, la seguirán realizando como hasta la fecha lo hacen. Lo anterior advierte la problemática vigente en todas las disciplinas y niveles escolares.

Cuando los docentes realizan acciones evaluativas dentro del aula, forzosamente lo hacen en unos momentos específicos: cuando se realiza la evaluación antes de iniciar un proceso de E-A se habla de “evaluación inicial”; durante el desarrollo del proceso de E-A “evaluación procesual”; y al finalizar dicho proceso “evaluación final” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 343). Estos momentos a su vez “buscan unas finalidades y objetivos educativos concretos (entonces la evaluación asume funciones y compromisos diferentes según en qué momentos se realice: inicial-diagnóstica, procesual-formativa o final-sumativa)” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 343). Los autores clasificaron el proceso de evaluación en tres momentos y cada uno de éstos con finalidades específicas. No obstante, en la línea de la evaluación formativa, entendida como una evaluación *para* el aprendizaje, también se remite a unos momentos de aplicación.

Con frecuencia se malinterpreta a la evaluación formativa-procesual como una fase intermedia entre la evaluación diagnóstica-inicial y la sumativa-final, sin embargo, es necesario precisar que la evaluación formativa (para el aprendizaje) está presente desde el inicio hasta el final del proceso de E-A, y de ninguna manera se traduce en la aplicación diaria de algún instrumento de medición, en la evaluación formativa se utilizan otras estrategias de evaluación más naturalistas o cualitativas como la observación diaria en el aula precedida de la realimentación, que buscan comprender para motivar, intervenir y mejorar.

Es así que, los momentos de la evaluación descritos en líneas anteriores son parte complementaria de un proceso formativo, es decir, si la evaluación formativa es para mejorar el proceso, se apoya de la evaluación diagnóstica, ya que le proporciona información acerca de los conocimientos previos del alumnado. Esta información le permitirá reajustar sus acciones hacia las necesidades encontradas. Finalmente, debido a los requerimientos administrativos de toda institución educativa, es inevitable hacer uso de la evaluación final-sumativa. Esta actividad de asignar un valor numérico al aprendizaje del alumnado les ha facilitado procesos de selección, aprobación de grados, asignación de becas, entre otros más, que tienen un peso importante en el ámbito educativo, aunque no sea lo principal. Dicha práctica permanente dentro de las instituciones educativas ha sido severamente repudiada y criticada, pero tal vez el problema no está en el número o la letra asignada al desempeño de los discentes, sino más bien en el proceso evaluativo que le antecede.

Es preciso aclarar la sinonimia que existe entre una evaluación final-sumativa, y varias evaluaciones finales-sumativas, es decir, un docente puede recurrir al uso de múltiples medios, técnicas e instrumentos de evaluación —medición— durante el proceso de E-A, no obstante, en evaluación, si no le procede una reflexión y retroalimentación, lo único que estará realizando serán pequeñas evaluaciones sumativas o una evaluación sumativa fragmentada que al final del curso se suma y promedia para asignar un número del 0 a 10 que hable del aprendizaje de un alumno. Al respecto Hamodi *et al.* (2015) dicen lo siguiente:

Desde 1970 es habitual que el profesorado (sobre todo en niveles no universitarios) confunda la “evaluación formativa” con la “evaluación continua” y, a menudo, que interprete erróneamente la “evaluación continua” como una realización continua de pruebas, exámenes y notas, que realmente debería denominarse “calificación continua”. (p. 151)

En palabras de Moreno (2010):

No se trata de evaluar constantemente porque si las evaluaciones son pobres o apócrifas no sólo no harán ninguna contribución a la calidad, sino que pueden resultar contraproducentes porque pueden “vacunar” a los participantes contra la evaluación o provocar que ésta caiga en el desprestigio. (p. 87)

Por último, en la literatura especializada sobre evaluación existe otro tipo de evaluación que posee un momento específico para su ejecución. Scriven y Stufflebeam (1978) “proponen el concepto de *metaevaluación* con el fin de comprobar y reforzar la calidad de las evaluaciones” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 8). La *metaevaluación* también es aplicable a todos los ámbitos de la evaluación educativa, su función consiste en ser: “la reflexión respecto a la calidad de la propia evaluación efectuada” (Mateo, 2000, p. 41). Este proceso de metaevaluación o evaluación de la evaluación sólo se puede realizar cuando un proceso de E-A ha terminado por completo y del cual se ha juzgado la actuación de los involucrados a través de una calificación asignada, lo que sitúa a este tipo de evaluación en

un momento posterior a la sumativa y su cualidad es la de evaluar el proceso de evaluación mismo.

A continuación se abordan otros tipos de evaluación de acuerdo a la relación que exista entre el agente evaluador y el sujeto evaluado.

2.3.3 Los agentes implicados en la evaluación

En otra de las acepciones de la evaluación formativa se habla de una evaluación compartida, haciendo referencia a una evaluación que vincule y empodere a todos los implicados en el proceso de E-A. En la literatura reciente se habla de tres tipos de evaluación de acuerdo al agente que la realiza, por ello, se habla de *autoevaluación* (valoración propia del sujeto), *coevaluación* (evaluación entre pares/alumno-alumno), y *heteroevaluación* (evaluación docente-alumno, alumno-docente).

Por tradición en la enseñanza institucionalizada el único agente que podía evaluar lo ocurrido durante un proceso de E-A era el docente, así mismo, la valoración estaba encaminada a juzgar únicamente el desempeño de un sujeto: el alumno. La práctica anterior se conoce como heteroevaluación. En la actualidad se le ha concedido la voz a quien por mucho tiempo estuvo en silencio, por ello, el alumnado debe —o debería— hacer una evaluación, no sólo de cómo percibe su actuación en el proceso (autoevaluación), sino también cómo considera que fue el desempeño del docente (heteroevaluación), y el de sus compañeros (coevaluación); así como también una valoración del contenido del curso. Esta evaluación consensuada permite triangular varias perspectivas sobre un mismo fenómeno, lo cual se traduce en un objetivo o meta, mejorar dicho proceso. Por su parte, el docente, como experto en los procesos de E-A debe ocuparse en realizar un recuento y poner en balanza todo lo sucedido en el proceso evaluativo tomando en cuenta las evaluaciones hechas por los agentes implicados en la evaluación, en otras palabras el docente debería realizar una evaluación de la evaluación, es decir, una metaevaluación.

2.3.4 Los criterios de la evaluación

Los criterios en gran medida se convierten en la mapa que orienta el rumbo que debe tomar la evaluación dentro del aula, estos “criterios se derivan directamente de las intenciones educativas predefinidas en la programación del plan de clase, del programa y/o del currículo en cuestión (pueden referirse a los tipos de saberes mencionados o a competencias)” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 308), por tanto, la evaluación —en teoría— no es una actividad improvisada, sino un proceso que se contempla desde lo formal de un plan de estudio y se piensa y desarrolla antes de iniciar un proceso de E-A. En un proceso de evaluación, además de los criterios de evaluación, es necesario definir “los indicadores (...) para valorar las ejecuciones de los alumnos en términos de presencia-ausencia y de modalidad o calidad de la misma” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, pp. 308-309), es con el apoyo de los criterios establecidos y sus indicadores lo que permite la emisión de un juicio de valor.

Es preciso aclarar que en la literatura especializada “los referentes, normas, estándares o normotipos son términos utilizados por diferentes autores como sinónimos” (Lukas y Santiago, 2012, p. 103), lo anterior advierte la ausencia de un consenso o una unificación terminológica sobre dichos términos, y al no existir tal acuerdo se pueden generar ciertas confusiones.

Por otro lado, en la evaluación del aprendizaje del alumnado “los juicios evaluativos se basan necesariamente en algún tipo de comparación y para ejercerla precisan del establecimiento previo de referentes. La evaluación moderna se sirve habitualmente de dos clases: el normativo y el criterial” (Mateo, 2000, p. 88). La evaluación *normativa* es la más utilizada en las prácticas de evaluación, así como la más perjudicial, dado que “bajo esta aproximación, la ejecución de un alumno en una determinada prueba es comparada con la de otros estudiantes que también pasaron la misma prueba” (Mateo, 2000, p. 88). En la evaluación *criterial* el medio de contraste cambia, en ésta se compara la ejecución o aprendizaje logrado por el estudiante con ciertos objetivos preestablecidos en un programa o plan de estudio (Mateo, 2000; Morán, 2010).

Otros autores prefieren hablar de normotipos, es así que, además de la evaluación *normativa* y *criterial* hablan de una “evaluación idiográfica” (Casanova, 1995. Citado en Lukas y Santiago, 2009, p. 103). La evaluación *idiográfica* consiste en comparar el grado de avance que demuestra un estudiante en relación con sus logros anteriores. El punto de comparación son los aprendizajes con los cuales el estudiante inició el proceso de E-A y se contrastan con los aprendizajes finales, este tipo de comparación dista mucho de la evaluación normativa y criterial, porque el punto de comparación es el propio estudiante. Lo anterior me hace suponer que en este tipo de comparación adquiere gran relevancia el uso de la evaluación diagnóstica o inicial.

A lo largo del capítulo se ha hablado de forma somera sobre la presencia de técnicas e instrumentos de evaluación —medición— en las prácticas evaluativas comunes del profesorado, por ello, en el siguiente apartado se aborda de forma más detenida sus implicaciones en la evaluación, así como algunos aspectos positivos y negativos.

2.3.5 Medios, técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje en educación superior

Se ha hecho hincapié en la consideración de que la evaluación no puede ser reducida a la medición, ya que ésta última sólo constituye una fase del proceso evaluativo, no obstante, la aplicación de lo que se conoce comúnmente como test, pruebas o exámenes, es una práctica que ha existido desde antes de la evaluación misma, por ello, dichos medios tienen una presencia fuerte en los procesos de evaluación actual.

En palabras de Carreño (1975), “medir no es evaluar” (p. 16), sin embargo, por tradición en la enseñanza institucionalizada si se parte de mediciones para la evaluación, razón por la cual, dice este autor, el profesorado debe asegurarse que dicho proceso de medición aporte información fidedigna sobre el aprendizaje del alumnado evitando obtener información errónea a causa de fallas en los instrumentos.

Para evaluar el aprendizaje del alumnado, el profesorado puede recurrir a un abanico de “técnicas y medios” (Carreño, 1975, p. 15), mismos que deben diversificarse durante el proceso de E-A. De esta diversidad, las *pruebas* (objetivas y de ensayo), constituyen “el instrumento de medición que proporciona las estimaciones más “*realistas*” del rendimiento escolar” (Carreño, 1975, p. 15). Este autor no descarta la utilidad de la información que brinda la observación y la entrevista, pero por su naturaleza cualitativa resultan en mayor cantidad subjetivas y necesitan complementarse con lo que denomina *pruebas*. Por su parte Moreno (2016), habla de un conglomerado de *estrategias, dispositivos, técnicas e instrumentos* de evaluación, mismo que permitirían realizar una evaluación de calidad.

Desde otra conceptualización Norman E. Gronlund (2008) habla de las ventajas que ofrecen los *test de aprovechamiento*, afirmando que en muchas ocasiones se les emplea de forma errónea al final del curso para justificar una calificación, sin negar que ésta es una función necesaria en la enseñanza institucionalizada, para el autor, la función principal de los test es mejorar el aprendizaje.

Hamodi *et al.* (2015), realizaron una revisión de la literatura en español sobre lo que denominan *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*. Los resultados de la investigación comprueban que actualmente entre los especialistas interesados en la parte pragmática de la evaluación, no existe un consenso para referirse a estos términos, ya que “hasta el momento, se habla de una manera un tanto caótica, utilizando de manera casi sinónima los siguientes términos: instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación” (Hamodi *et al.*, 2015, p. 154). Se les refiere a éstos de forma indistinta, asignándoles nombres nuevos a cosas que ya tienen nombre, lo cual genera confusiones y conlleva a una falta de rigurosidad, por ello, varios autores impulsan la idea de llegar a un consenso o una unificación en la conceptualización de estos términos.

De acuerdo a Hamodi *et al.* (2015) el primer trabajo riguroso que define claramente lo que se puede entender por medios, técnicas e instrumentos de evaluación, lo realiza Rodríguez e Ibarra (2011). No obstante, Hamodi *et al.*, encuentran una carencia en la

propuesta de estos autores, ya que los medios, las técnicas y los instrumentos están pensados para la aplicación unidireccional maestro-alumno, por tanto, el estudiante queda excluido del proceso de evaluación como sujeto evaluador.

Al ubicar la problemática descrita, Hamodi *et al.* (2015), realizaron una propuesta de un marco terminológico que define y distingue entre técnicas, instrumentos y medios de evaluación formativa y compartida:

Los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado. Pueden adoptar tres formas diferentes: escritos, orales y prácticos. (p.155)

Posicionándonos desde esta conceptualización, los medios, proporcionan casi toda la información sobre el desarrollo del aprendizaje del alumnado ya que cubren lo que tradicionalmente se conoce como test, exámenes orales y escritos, las famosas pruebas objetivas y de ensayo; incluyen además, todo tipo de trabajos y acciones realizadas por el estudiante, como lo son: tareas, participaciones en clase, asistencia, entre otras.

Respecto a las técnicas de evaluación Hamodi *et al.* (2015), la definen de la forma siguiente:

Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). Las técnicas a utilizar son diferentes en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación. (p.155)

Los autores de forma congruente remarcan que la técnica varía dependiendo del medio que se pretenda evaluar y si el alumno participa o no en la evaluación, por ejemplo, cuando sólo evalúa el profesor y el medio es escrito, utilizará el análisis documental, por el contrario, cuando el medio es oral o práctico, se valdrá de la observación y de los

instrumentos de esta técnica. En cambio, cuando el alumnado participa en la evaluación se habla de técnicas de autoevaluación y coevaluación.

Uno de los ejes centrales del trabajo realizado por Hamodi *et al.*, pone énfasis en la evaluación compartida, la cual considera imprescindible la participación del alumnado en los procesos de evaluación a través de la autoevaluación y coevaluación.

Finalmente “los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación” (Hamodi *et al.*, 2015, p. 156). En síntesis, los instrumentos están subordinados a la técnica y son inherentes al sujeto evaluador, ya que de ellos se vale para registrar y posteriormente evaluar los medios.

En la tabla 5 se presenta la propuesta de un listado de medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior obtenidos en la revisión realizada por estos autores.

Tabla 5. *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en educación superior.*

Medios, técnicas e instrumentos de evaluación.			
Medios	Escritos	*Carpeta o dossier, carpeta colaborativa *Control (examen) *Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo *Cuestionario *Diario reflexivo, diario de clase *Cuadro sinóptico *Infografía	*Estudio de casos *Ensayo *Examen *Foro virtual *Memoria *Monografía *Informe *Resolución de caso *Resolución de problemas
	Orales	*Comunicación *Cuestionario oral *Debate, diálogo grupal	*Exposición *Discusión grupal *Mesa redonda
	Prácticos	*Práctica supervisada	*Demostración, actuación o representación
			*Portafolio, portafolio electrónico *Póster *Proyecto *Prueba objetiva *Recensión *Test de diagnóstico *Trabajo escrito *Mapas conceptuales, mentales *Ponencia *Pregunta de clase *Presentación oral *Role-playing (Juego de rol).

Técnicas	El alumnado no interviene	*Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales). *Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video.		
	El alumnado participa	*Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental). *Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación). *Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas).		
Instrumentos		*Diario del profesor	*Escala de estimación	*Fichas de autoevaluación
		*Escala de comprobación	*Ficha de observación	*Fichas de evaluación entre iguales
	*Escala de diferencial semántico	*Lista de control	*Matrices de decisión	*Informe de expertos
	*Escala verbal o numérica	*Fichas de seguimiento		*Informe de autoevaluación
	*Escala descriptiva o rúbrica		individual o grupal	

Fuente: elaborado por (Hamodi, López, y López, 2015, pp. 156-157), a partir de Castejón *et al.*, 2009; y Rodríguez e Ibarra, (2011). *Las cursivas son mías*.

La propuesta anterior trata de superar la carencia de la evaluación unidireccional, agregando la autoevaluación y la coevaluación como técnicas que hacen partícipe al alumnado en su proceso de evaluación. En la literatura especializada sobre evaluación, cuando se hace alusión a la autoevaluación y coevaluación, por lo general, se habla de un tipo de evaluación de acuerdo al agente que la realiza, este punto no se debe perder de vista porque aunque la propuesta de Hamodi *et al.* (2015) es brillante al incluirlos como técnicas, el lector debe tener claro que se puede estar hablando de un tipo de evaluación (acorde al agente) y de una técnica al mismo tiempo.

Me atreví a agregar otros medios que considero de alto valor por el potencial que tienen dentro del proceso de E-A, es necesario precisar que en la propuesta de Hamodi *et al.*, algunos medios de evaluación son en principio estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por ello, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el método de casos son estrategias de aprendizaje que el docente puede emplear como medios de evaluación. La lista de medios de evaluación irá en aumento debido a que las nuevas herramientas tecnológicas, especialmente las computadoras, posibilitan el diseño digital de un variado número de ejercicios tanto escritos como prácticos.

Por experiencia propia, en el práctica evaluativa cotidiana los docentes utilizan términos más genéricos para hacer alusión a todo este conglomerado de medios, técnicas e

instrumentos de evaluación. Es así que, bajo el nombre de pruebas, exámenes: orales, escritos o prácticos, se habla de un conjunto de medios pertenecientes a las pruebas objetivas y a las pruebas de ensayo. Se ubica a la observación como técnica, y a las escalas y rúbricas como instrumentos de ésta.

Coincido con los autores en la necesidad de unificar constructos, lo cual “ayuda a la comunidad educativa a ganar rigor y claridad terminológica” (Hamodi *et al.*, 2015, p. 158). Desde mi perspectiva el mayor acierto en la propuesta de estos autores fue colocar la (función formativa de la evaluación) como fin primordial en el uso de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación, lo cual coincide con los fines de esta investigación, por tanto, me apego a los planteamientos conceptuales propuestos por Hamodi *et al.*

No es la intención de la investigación exponer con detalle el diseño e implementación de los múltiples medios, técnicas e instrumentos de evaluación que existen, sino sólo indicar la presencia de un vasto cúmulo de éstos, a los cuales el docente puede recurrir para complementar su proceso evaluativo. No obstante, se debe enfatizar que el uso de cualquier procedimiento de evaluación con cualquiera que sea el medio, técnica o instrumento, debe estar pensado de antemano como recursos encaminados a recabar información, no para medir, discriminar o excluir, sino para mejorar el proceso de E-A.

2.4 Prácticas evaluativas contemporáneas: tendencias de la evaluación de los aprendizajes en el siglo XXI.

2.4.1 Evaluación constructivista de los aprendizajes

En las últimas décadas han surgido tendencias evaluativas con el fin de dar a conocer las bondades que tiene la evaluación de los aprendizajes empleada con un fin formativo. Como resultado de estas inquietudes se han difundido con diversos nombres, corrientes que tratan darle un giro a la evaluación tradicional matizándola con la función pedagógica de la evaluación. No obstante, es innegable que han prosperado por estar cobijadas bajo la sombra de la evaluación formativa.

Una de estas tendencias es la perspectiva de autores que abogan por una evaluación constructivista de los aprendizajes. De acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (2010), en una evaluación constructivista se debe hacer una reflexión seria sobre: qué hay que evaluar, para qué hacerlo, cuándo hacerlo, todo esto antes de decidir qué instrumentos o técnicas utilizar.

Dentro de esta corriente, una de las perspectivas evaluativas constructivistas más importantes por sus aportes al campo de la evaluación de los aprendizajes ha sido *la evaluación auténtica del aprendizaje* de Pedro Ahumada (2010). Sus bases conceptuales están sustentadas en el constructivismo, así como en la noción de *aprendizaje significativo* propuesto Ausubel. En la propuesta de Ahumada “una de las premisas centrales de la evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados, por lo que *auténtico* resulta sinónimo de “situado en” o “vinculado con” cuestiones relevantes de la vida real” (Díaz Barriga, 2010, p. 10).

Teniendo en cuenta a Díaz Barriga (2010):

La evaluación auténtica consiste en la resolución activa de tareas complejas y motivantes, en las cuales los alumnos tienen que emplear sus conocimientos previos y una diversidad de habilidades complejas para la solución de problemas reales o la generación de respuestas originales (p.10).

Algo fundamental de la evaluación auténtica es que se enfoca en evaluar desempeños en el alumnado mediante la implementación de diversas estrategias de “instrucción-evaluación no sólo holistas, sino rigurosas” (Díaz Barriga, 2010, p. 10), además, trasciende hacia una evaluación compartida, esto es: coevaluación (evaluación entre iguales/alumno-alumno), autoevaluación; (valoración individual), y heteroevaluación; (evaluación maestro/alumno y alumno-maestro). Otro aspecto central de la evaluación auténtica es que más allá de la instrumentación debe primar la intención formativa de la evaluación.

En la evaluación auténtica del aprendizaje, los medios, técnicas e instrumentos de evaluación utilizados deben estar en congruencia con el nivel de exigencia cognitivo. Por lo

tanto, se sugieren métodos para evaluar: el conocimiento factual, conceptual, procedimental, y el actitudinal, así como también se contemplan estrategias para evaluar de forma integral unidades de aprendizajes (Ahumada, 2010).

Otra tendencia en evaluación con fuerte presencia en la educación actual se deriva del enfoque de formación por competencias, en éste se exige evaluar de forma simultánea: conocimientos, habilidades y actitudes que se evidencian en un desempeño. El enfoque por competencias exige otras formas de realizar el proceso de E-A y por consiguiente otras formas de evaluar, en este caso, competencias en el alumnado.

2.4.2 Enfoque educativo basado en competencias

Actualmente como sociedad vivimos una época de muchos cambios, la mayoría de éstos impulsados por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esta es la época de la “*Sociedad del conocimiento o de la información*, debido a que es la información la que ahora dirige la economía global que está surgiendo” (Argudín, 2005, p. 17).

En varios escritos generados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a finales del siglo XX, se habla de los retos a superar en el futuro próximo. Uno de estos escritos es el informe *La Educación Encierra un Tesoro* elaborado por Jacques Delors y su Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), en el citado informe se propusieron algunas medidas para afrontar los retos que trae consigo la mundialización. En los años venideros la educación jugará un papel fundamental para enfrentar dichos retos, por ello, debe formar a los estudiantes en cuatro pilares; *el aprender a conocer*, que implica el *aprender a aprender*, *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *aprender a vivir juntos* en un mundo globalizado y por ende diverso.

Es interesante encontrar que en México, en la segunda década de siglo XXI, el modelo educativo de educación básica recoge como novedosos los postulados propuestos hace más de 20 años por Delors y su comisión (1996), especialmente amparados en el juego de palabras *aprender a aprender*. En lo que respecta al nivel superior la situación no fue igual, las Instituciones de Educación Superior (IES) respondieron con prontitud a los retos augurados.

Como respuesta a las problemáticas predichas por los organismos internacionales, surgió como alternativa transitar hacia un enfoque educativo que tiene como principal objetivo desarrollar *competencias* en el sujeto. Muchas instituciones educativas adoptaron el enfoque de formación por competencias en los niveles medio superior y superior, sin embargo, no se sabe en profundidad como han sido aterrizados los planteamientos de este enfoque en los diversos contextos (Rueda, 2009).

La educación basada en el desarrollo de competencias se plantea como una posibilidad para enfrentar los retos que trae consigo el siglo XXI, desde la aparición del enfoque en el ámbito educativo ha sido fuertemente difundido en diversos países como: “Estados Unidos, Canadá, prácticamente todos los países europeos y en muchos latinoamericanos, a tal grado que se le considera como un discurso pedagógico ampliamente difundido y dispositivo para el cambio de las instituciones escolares en la sociedad del conocimiento” (Rueda, 2009, p. 2). Cuando el enfoque de las competencias aparece en el ámbito educativo lo hace con fuerza y amplio respaldo por parte de IES y organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), no obstante, con la misma proporción de fuerza lo rechazaron tajantemente muchos grupos de estudiosos.

La dispersión del enfoque de formación en competencias por el mundo se debe en gran medida a la implementación del llamado Proyecto Tuning en Europa y el Proyecto Tuning en América Latina (Rueda, 2009). El proyecto surge originalmente en Europa con el nombre de *Proyecto Tuning*, cuyo significado proviene del inglés (tune) que significa sintonizar o bien, afinar algún instrumento musical. Extrapolado a la educación, el Proyecto Tuning generó un espacio para “afinar las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones de manera que estas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea” (Beneitone *et al.*, 2007, p. 11).

Para América Latina también se creyó conveniente afinar las estructuras educativas a nivel superior, el Proyecto Tuning-América Latina fue implementado en 19 países y en 190 universidades latinoamericanas, incluido México (Beneitone *et al.*, 2007).

El proyecto Tuning-América Latina busca generar “un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia” (Tuning, 2011-2013, párr. 1). Según afirma Beneitone *et al.* (2007), el objetivo del proyecto no es homologar un currículo para América Latina, sino establecer referentes comunes entre las IES.

2.4.2.1 Las competencias en el ámbito educativo.

De acuerdo con Perrenoud (2008) no se puede negar que el ascenso de las competencias en el campo educativo procede del mundo del trabajo y de la economía. Este antecedente resultó ser razón suficiente para que el enfoque de las competencias fuera objeto de “múltiples críticas y cuestionamientos, cuando no un abierto rechazo por parte de ciertos círculos de académicos e intelectuales que miran con sospecha y recelo su avasalladora incursión en educación” (Moreno, 2016, p. 241). Sobre esta misma discusión Rueda (2009) resalta que “aunque el mundo socioeconómico está en la base del movimiento actual del enfoque por competencias, es necesario advertir también la presencia de distintas corrientes en su interior” (p. 6).

Vale la pena detenerse un poco en esta discusión, dado que esta relación de origen que guardan las competencias en el ámbito educativo con las competencias laborales le ha generado el mayor número de opositores.

Los argumentos expuestos tanto por los defensores del enfoque de las competencias como por sus detractores son válidos, sin embargo, quienes rechazan ferozmente el enfoque por competencias muestran un desconocimiento en parte, dado que la reconstrucción conceptual de las competencias en el ámbito educativo y su discurso, dista mucho de las competencias laborales (Moreno, 2016). Perrenoud (2008) insiste enérgicamente en que las competencias en el sector educativo no le dan la espalda a los saberes, sino que los renueva y les imprimen fortaleza, ya que se vinculan de forma directa con las problemáticas reales de la sociedad.

Cuando Moreno (2016) aborda la problemática distingue entre competencias laborales y competencias en educación, para el autor las primeras se derivan de una concepción conductual, lo que se busca es que los trabajadores sean competentes para realizar una actividad de forma eficaz y eficiente, es decir, invertir el mínimo de recursos necesarios en la preparación de un sujeto para que éste pueda desarrollar cierta labor con éxito. Se privilegia el saber hacer y pasa a segundo plano el aprender o conocer y aprender a ser. Las competencias en el ámbito educativo por el contrario se apegan a “un enfoque socioconstructivista del aprendizaje, lo que significa que las competencias son dinámicas y siempre se pueden perfeccionar en un *continuum* progresivo; no son algo estático que se adquiere de una vez y para siempre” (Moreno, 2016, pp. 241-242).

Una definición de competencia muy difundida y que además se apega al ámbito educativo es la que desarrolla Perrenoud (2004):

Por competencia se entiende la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (p.36)

Por su parte (Argudín, s.f.) dice que una competencia en la educación, “es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea” (p. 3). Según afirma la autora, una competencia no es la suma de conocimientos, habilidades y valores, sino la convergencia de éstos. En síntesis, el enfoque de las competencias presenta diversas aristas y “las perspectivas para su desarrollo muestran posibilidades restringidas o amplias y complejas, según la argumentación de distintos autores y las experiencias en diferentes países” (Rueda, 2009, p. 3).

2.4.2.2 La evaluación de competencias.

En México considerable número de IES transitaron de currículos por objetivos a otros por competencias. Como resultado de este proceso de transición dice Morán (2012), ahora se deben “evaluar en las distintas fases del proceso de aprendizaje las competencias que logran los alumnos a través de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales” (p. 178). Sobre esta discusión (Argudín, s.f.) agrega que en *términos pedagógicos*, “centrar los resultados en el desempeño implica modificar no sólo el tipo de diseño curricular, sino también las prácticas de enseñanza y la evaluación que tradicionalmente se habían centrado en la información que el estudiante almacenaba” (p. 11).

La competencia, para Perrenoud (2004), Argudín (2005) y Moreno (2016), sólo se logra cuando el alumno puede enfrentar de forma eficaz una situación o problema mediante el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes. Lo anterior permite inferir que, un alumno ante un ejercicio de evaluación no podrá evidenciar el logro de la competencia por casualidad o fortuna.

Como señala Díaz Barriga y Hernández (2010), para poder desarrollar un proceso de evaluación de competencias hay que considerar las actividades siguientes:

1. “Diseñar o definir el modo que la *situación-problema* (caso, problema, proyecto, simulación virtual, etcétera) será planteada al alumno. Se insiste en que esta situación-problema realmente sea auténtica, representativa y pertinente lo más posible de aquellas otras que enfrentará el alumno en momentos futuros donde utilizará la competencia en cuestión”.
2. “De igual manera, es recomendable proponer actividades de evaluación que sean abiertas”.
3. “Plantear situaciones que permitan la evaluación de la competencia en sus diversos grados de expresión y de cumplimiento”.

4. “Proyectar situaciones de evaluación que sean ligeramente diferentes a las utilizadas de la situación didáctica, en las que los alumnos usen flexiblemente y de modo inteligente (infiriendo, deduciendo, reestructurando) las competencias aprendidas”.
5. “Proponer actividades de evaluación que permitan identificar en qué grado los distintos componentes (competencias específicas y/o contenidos) que constituyen la competencia son dominados por el alumno. En tal sentido es importante definir con claridad cuáles serán los *indicadores de desempeño* que permitirán inferir y valorar la competencia (y sus componentes)”. (p. 371).

Es preciso enfatizar que existe un conjunto amplio de medios, técnicas e instrumentos de evaluación al que el profesorado puede recurrir para evaluar en este enfoque. A manera de ejemplo, la técnica de la observación en conjunto con un instrumento como la rúbrica permite valorar los desempeños prácticos. Díaz Barriga y Hernández (2010) indican que la resolución de casos, la resolución de problemas y la elaboración de proyectos, son métodos pertinentes para evaluar competencias. También sugieren el uso del portafolio como otro medio para evaluar en este enfoque educativo.

En la evaluación de competencias, como en cualquier otra propuesta evaluativa, se requiere de la presencia de la evaluación formativa, no existe excusa que pueda justificar su exclusión del proceso de E-A. Hasta este punto, con la información expuesta, considero como inválido cualquier proceso de evaluación que no inicie con una propuesta formativa.

2.5 Las buenas prácticas de evaluación

Hablar de las buenas prácticas tal vez responda a un discurso institucional de reforma educativa de principios del siglo XXI que se traduce en calidad. Ejemplo de ello es el *Código de Buenas Prácticas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)* perteneciente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El llamado código de buenas prácticas “contiene un conjunto de preceptos y lineamientos, que garantizarán la calidad de los programas de posgrado acreditados en el PNPC de las instituciones de educación superior

públicas y particulares y centros públicos de investigación de la República Mexicana” (CONACYT, 2018, p. 5).

Por otro lado, el estudio de Carlos (2014), sobre las *buenas prácticas de enseñanza* aportó que el campo es de reciente ascenso en el ámbito educativo, por lo tanto, adolece de un marco teórico o conceptual. En las investigaciones de este tipo “se ha procedido averiguando lo que los buenos maestros hacen en realidad y, a partir de sus resultados, se han obtenido categorías o atributos” (Carlos, 2014, pp. 308-309). El citado autor afirma que, posiblemente estas prácticas podrían justificarse a partir de los planteamientos del *constructivismo*, sin embargo, no se han originado de éste.

En el campo de la evaluación la situación no es muy diferente con el tema de las *buenas prácticas*, aunque por experiencias de los docentes y por aportes conceptuales de reconocidos teóricos e investigadores, se infiere que una buena práctica evaluativa recoge la mayoría de sus elementos de la (evaluación formativa), la cual aparece en las investigaciones de este tipo como constante y condición *sine qua non* para desarrollar un buen proceso de evaluación con el alumnado.

En la literatura podemos encontrar un caso muy puntual respecto al tema de las buenas prácticas en evaluación. En el libro coordinado por Elena Cano (2011) titulado: *Buenas prácticas en la evaluación de competencias: Cinco casos de educación superior*, la investigación muestra que en principio se buscaron casos de buenos docentes, quienes desarrollaban prácticas exitosas de evaluación, posteriormente se analizaron estas prácticas y se identificaron los atributos o cualidades que integran dicha práctica. Varias de estas cualidades si poseen un marco conceptual que las puede explicar.

Elena Cano (2011) describe 14 criterios que debe tener una buena práctica de evaluación por competencias:

- Diseño consensuado
- Articulación colegiada y conexión en objetivos de materia y/o asignatura
- Integración y aplicación de los aprendizajes

- Diseño de la evaluación consensuada
- Diseño de la evaluación articulada
- Evaluación integradora de saberes
- Evaluación compartida o conjunta
- Evaluación coherente o adecuada al diseño de formación
- Evaluación inicial diagnóstica
- Evaluación formativa
- Evaluación variada
- Evaluación multiagente
- Evaluación generadora de aprendizaje
- Evaluación generadora de satisfacción

(Cano, 2011, pp. 34-43).

El acercamiento de Cano (2011) da luz de recoger toda una experiencia en el campo de la evaluación y al mismo tiempo enriquecida por la experiencia vivida de los actores involucrados. Lorena Domingo, sintetiza los criterios de una buena práctica de evaluación descritos por Cano (2011) de la forma siguiente:

La evaluación orienta el aprendizaje y no puede limitarse a la calificación; tiene una dimensión formativa; debe ser variada en técnicas, instrumentos, agentes...; ha de estar plenamente integrada con el resto de elementos del currículum y ha de servir para la concienciación del alumnado (Domingo, 2011, p. 3).

Por lo tanto, una buena práctica evaluativa tendrá que ser: “colegiada, consensuada, integrada, articulada, compartida, coherente, formativa, variada...” (Domingo, 2011, p. 3).

Los autores que se han atrevido a conceptualizar las buenas prácticas de evaluación han tenido presente que debe primar lo formativo antes que cualquier otro aspecto. Pues es en el interior de la evaluación formativa donde encontramos el mayor número de elementos que caracterizan a una buena práctica de evaluación.

Quienes han obviado la función formativa de la evaluación, han cometido el mismo error que caracterizaba a las prácticas basadas en la medición de conocimientos. En esta investigación se buscan las buenas prácticas en evaluación con fines meramente pedagógicos,

partiendo del análisis de la riqueza conceptual y metodológica existente en el campo de la evaluación, principalmente amparados en los aportes de la (evaluación formativa) *para* el aprendizaje, y enriquecido por la experiencia de docentes que por diversas cualidades y prácticas, dan indicios de realizar buenas prácticas de evaluación con sus estudiantes.

Hasta aquí se han presentado una serie de importantes herramientas conceptuales que fui seleccionando, siguiendo las necesidades analíticas que emanaron del planteamiento del problema inicial. Al mismo tiempo, conforme se fue indagando y eligiendo a los autores y las posturas que estos asumen frente a la evaluación formativa, para los aprendizajes, y sobre todo para identificar las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes que desarrollan las y los docentes, me fui formando con elementos y saberes más sólidos sobre el tema.

Este capítulo, es de los que se desarrollaron con tiempos amplios, pero necesarios, para poder obtener un conocimiento que me permitiera enfrentar el trabajo de campo, con muchos más elementos, criterios, ejes de análisis, lo cual sí pudo realizarse hasta donde mi formación en el tema me permitió avanzar.

Se tuvo el cuidado, siempre bajo las orientaciones de la tutora de tesis y de los valiosos aportes de los profesores y las profesoras del posgrado de cuyos seminarios cursados, obtuve referencias muy importantes, explicaciones sobre el tema que me permitieron un conocimiento suficiente para apoyar mi inicial idea de la importancia de la evaluación con un enfoque formativo y como un recurso más de aprendizaje para las y los estudiantes, así como para los docentes.

En síntesis, este capítulo, al final del día, lo considero como un asidero y plataforma que me brindó herramientas y mayor seguridad en el proceso de la elaboración de la tesis.

Capítulo 3. La evaluación y el currículo: contexto de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana

No todo lo que cuenta es evaluable, ni todo lo que puede evaluarse cuenta.

Albert Einstein

Dentro de las instituciones educativas, los modelos y planes de estudios constituyen los documentos normativos donde se establecen entre muchas otras cosas, los ejes que orientarán el proceso de E-A. Se esperaría también que abordaran el proceso de evaluación. Por ello, es importante cuestionarse ¿Qué se plantea desde lo formal de un modelo y plan estudios para evaluar el aprendizaje del alumnado?

En este capítulo se expone el contexto curricular donde los informantes de pedagogía desarrollan prácticas de evaluación con sus estudiantes. A lo largo del capítulo se analizaron dos documentos de suma importancia en la vida académica de los informantes; el modelo educativo de la UV: el MEIF; y el plan de estudios de la Facultad de Pedagogía: el Plan de Estudios 2000.

Del MEIF se analizaron algunos elementos que imprime en el Plan 2000, como lo es la flexibilidad, la transversalidad y la formación integral a través de los ejes: teórico, heurísticos y axiológico, así como su concepción de evaluación y aprendizaje. Sin ser suficiente, el Plan de Estudios 2000 de Pedagogía incorpora el enfoque de las competencias y el marco conceptual del constructivismo. Todas estas cualidades sin dudas conllevan implicaciones en la práctica evaluativa de estos docentes.

3.1 La Universidad Veracruzana y el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF)

La Universidad Veracruzana (UV), escenario de la problemática de la evaluación de los aprendizajes que esta tesis aborda, es una institución de educación superior perteneciente

al estado de Veracruz fundada en el año de 1944, misma que adquiere su autonomía en 1996 (Universidad Veracruzana, *Presentación*, s.f.). La UV ofrece educación pública en los niveles de técnico superior, licenciatura y posgrado. Desde su fundación representa para el estado de Veracruz la máxima casa de estudios, sus facultades distribuidas a lo largo del estado cubren gran parte de la demanda de educación superior de jóvenes en edad universitaria.

La UV empezó en los años 70's y 80's un proceso de descentralización, como resultado de esto, cuenta con facultades e institutos de investigación en cinco regiones que cubren varios municipios del estado de Veracruz entre ellos: Xalapa, Veracruz, Poza Rica-Tuxpan, Orizaba-Córdoba y Coatzacoalcos-Minatitlán (Universidad Veracruzana, *Presentación*, s.f.). Además, cuenta con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), distribuida en cuatro regiones a lo largo del estado, cubriendo también varios municipios de éste y algunos municipios vecinos de otros estados, estas sedes interculturales son: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas (Universidad Veracruzana-Intercultural-*Sedes regionales*, s.f.). Por la cantidad de matrícula que absorbe la UV, es considerada una de las cinco universidades públicas estatales más grandes de México (Universidad Veracruzana, *Presentación*, s.f.).

A finales del siglo XX la UV propone para todas sus licenciaturas el llamado Nuevo Modelo Educativo, el cual busca desarrollar una formación integral y flexible en sus estudiantes, este modelo recupera como marco de referencia “el *Plan General de Desarrollo 1997* y el documento *Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI*” (Beltrán *et al.*, 1999, p. 7).

Para la fundamentación del Nuevo Modelo la Comisión encargada de dar forma y estructura al modelo, tomó en consideración las recomendaciones emitidas por la UNESCO en sus escritos publicados a finales de la década de los noventa, entre ellos aparece: *La Educación Encierra un Tesoro* de Jaques Delors y su comisión de (1996); el informe de París de 1998, *La Educación Superior en el Siglo XXI Visión y Acción* (UNESCO, 1998), resultado de la Conferencia Mundial sobre la Educación; y, el Documento de *Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* de 1995 (UNESCO, 1995). En estos documentos

generados por la UNESCO se hablaba de los retos a superar en el futuro próximo y en específico, el rol imprescindible de la educación.

En el informe elaborado por Delors y su comisión (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*, se propusieron algunas medidas para afrontar los retos que representaba en aquel momento, y aún ahora, la globalización. En el informe se destaca la función de la educación como el motor principal para enfrentar estos retos. Es así que, la educación tendrá por cometido formar a los estudiantes en cuatro pilares: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Delors, 1996, p. 34).

En el informe de París de 1998, *La educación superior en el siglo XXI visión y acción*, se habla también de múltiples acciones que deben emprender las IES para el progreso de la sociedad en el inminente nuevo siglo. Este documento plantea que para el siglo venidero la educación superior debe continuar como un servicio público “si bien se requieren fuentes de financiación diversificadas, privadas y públicas, el apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para conseguir que las misiones educativas y sociales se cumplan de manera equilibrada (UNESCO, 1998, p. 3). En este documento se hizo énfasis en la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías al ámbito educativo, así como fortalecer la formación docente y la investigación, también se habló de la formación de competencias, de la equidad de género, de la educación para toda la vida, del cuidado al medio ambiente, entre otros más.

En la primera etapa de diseño del Nuevo Modelo, participó un grupo de aproximadamente 20 de los mejores académicos de la universidad bajo la coordinación de la Dra. Jenny Beltrán Casanova. El resultado del trabajo realizado se concretó en el documento titulado *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta*. En la actualidad el modelo de la UV es mejor conocido como Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

La justificación del MEIF está sustentada en las necesidades que el contexto internacional, nacional y local exigía en aquel momento. En los 90's en el plano internacional; aparece el fenómeno de la globalización y la llamada Sociedad del

Conocimiento, en el nacional; se viven cambios políticos y sociales, y una crisis económica que limita el desarrollo de las IES, y en el local; la UV como máxima casa de estudios del estado inicia un proceso de crecimiento y descentralización aunado a la masificación de la educación, lo que se tradujo en un empobrecimiento educativo. La UV contrató personal para desempeñar funciones de docencia e investigación con apenas una formación disciplinar y muy poca experiencia en el área (Beltrán *et al.*, 1999).

Se planteó que la Universidad Veracruzana debía responder a tres retos importantes:

1. “Transitar hacia una nueva concepción y organización del quehacer científico mediante el trabajo multi e interdisciplinario”;
2. “Conformar una estructura flexible y dinámica que le permita anticipar los cambios sociales”.
3. “Adecuar su quehacer a los nuevos tiempos, ya que debe preparar hombres y mujeres capaces de convertirse en los constructores del futuro”.

(Beltrán *et al.*, 1999, p. 8).

Según se entiende, la propuesta del Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana fue impulsada en gran medida como respuesta novedosa para enfrentar las problemáticas sociales originadas en el plano internacional, nacional y local. No obstante, no se puede negar la presencia de organismos internacionales como los motores que impulsaron estos cambios en las IES de nuestro país.

3.2 Estructura y organización del modelo

Los objetivos que guían al MEIF son los siguientes:

3.2.1 Objetivo general

“Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional” (Beltrán *et al.*, 1999, p. 21).

3.2.1.1 Objetivos particulares.

“Desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para lograr”:

- “La apropiación y desarrollo de valores humanos, sociales, culturales, artísticos, institucionales y ambientales”.
- “Un pensamiento lógico, crítico y creativo”.
- “El establecimiento de relaciones interpersonales y de grupo con tolerancia y respecto a la diversidad cultural”.
- “Un óptimo desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la auto-formación permanente”.

(Beltrán *et al.*, 1999, pp. 21-22).

3.2.2 La formación integral

Uno de los ejes centrales que propone el MEIF es lograr una formación integral en los estudiantes de la UV. La formación integral significa en este modelo: “la formación del ser humano que lo conduce al desarrollo de todos los aspectos (conocimientos, actitudes, habilidades y valores) en el plano intelectual, humano, social y profesional, como resultado de influencias intencionales” (Beltrán, *et. al.*, 1999, p. 45).

Del modelo se traduce la búsqueda de una formación muy acorde al enfoque de las competencias, ya que busca formar a los estudiantes en conocimientos, habilidades y actitudes, sin embargo, aunque este enfoque se hace visible en los lineamientos del MEIF, no se habla abiertamente de competencias, su inclusión a la UV como discurso y práctica fue posterior. Respecto a la formación integral, ésta corresponde a lo que Delors define como el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

3.2.3 Fines de la formación integral

En el MEIF la formación integral está constituida por cuatro planos o saberes que se definen a continuación:

- “*Formación intelectual*. Este tipo de formación tiende a fomentar en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico y creativo necesario para el desarrollo de conocimientos, sobre todo aquellos de carácter teórico que circulan de manera privilegiada en el ámbito universitario; así como a propiciar una actitud de aprendizaje permanente que permita la autoformación. Un alumno formado de esta manera, desarrolla la habilidad para razonar, analizar, argumentar, inducir, deducir y otras, que le permiten la generación y adquisición de nuevos conocimientos y la solución de problemas”.
- “*Formación humana*. La formación humana es un componente indispensable de la formación integral y se relaciona con el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano como individuo. La formación humana debe abordar al sujeto en sus dimensiones emocional, espiritual y corporal”.
- “*Formación social*. Fortalece los valores y las actitudes que le permiten al sujeto relacionarse y convivir con otros. Desde esta perspectiva se propicia la sensibilización, el reconocimiento y la correcta ubicación de las diversas problemáticas sociales; se fortalece el trabajo en equipo, el respeto por las opiniones que difieren de la suya y el respeto hacia la diversidad cultural”.
- “*Formación profesional*. Este desarrollo está orientado hacia la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminados al saber hacer de la profesión. La formación profesional incluye tanto una ética de la disciplina en su ejercicio como los nuevos saberes que favorezcan la inserción de los egresados en condiciones favorables en la situación actual del mundo del trabajo”.

(Beltrán *et al.*, 1999, pp. 22-23).

3.2.4 Ejes integradores de la formación integral

El modelo pretende lograr la formación integral en sus estudiantes a través de la integración de los cuatro planos: intelectual, profesional, social y humano; a su vez, cada plano debe estar integrado por conocimientos, habilidades y actitudes. Para lograr tal fin, el docente y el alumnado necesitan trabajar durante el proceso de E-A con tres ejes integradores: *teórico*, *heurístico* y *axiológico*. De acuerdo a lo establecido en el MEIF, un estudiante egresado de la UV que se ha formado en los cuatro planos y bajo los tres ejes, está en posibilidades de hacer frente de forma eficaz a las problemáticas sociales del siglo XXI.

A continuación se presenta la definición de los ejes integradores de la formación integral:

- “Eje teórico. Este eje se refiere a las formas de aproximarse al conocimiento; se sustenta en el estudio de la sistematización y de la construcción del conocimiento con la finalidad de presentarlo en su génesis histórica y científica y no como producto acabado e inamovible. A través de la apropiación de ese conocimiento y del manejo de diversas metodologías, el individuo estará en posibilidad de comprender la realidad, así como de participar en la producción de su explicación racional. El eje teórico también incluye una dimensión epistemológica, la cual implica la discusión de las teorías y el establecimiento de las condiciones propicias en la producción y la validez de ese conocimiento, en concordancia con la disciplina que se enseña”.

- “Eje heurístico. Este eje comprende el desarrollo de habilidades, procedimientos y procesos que nos ofrecen una probabilidad razonable para solucionar un problema. Está orientado a la generación de conocimientos, técnicas, recursos y acciones creativas e innovadoras sistematizadas, proyectadas hacia la aportación de los avances científicos, tecnológicos y artísticos, para hacer frente a las cambiantes demandas del entorno laboral, social y cultural”.

- “Eje axiológico. A través de este eje se busca que la educación del estudiante esté centrada en los valores humanos y sociales y no sólo en el conocimiento, ya que la formación del individuo debe ser profunda y sensible en cuanto al compromiso social, la conservación y respeto de la diversidad cultural y del ambiente, la superación personal mediante el autoaprendizaje, el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de la apreciación por el arte en todas sus manifestaciones”.

(Beltrán *et al.*, 1999, pp. 24-25).

Con base en lo establecido en el MEIF, el logro de la formación integral depende en gran medida del trabajo que el docente realice con el alumno en la construcción de estos ejes. Por lo tanto, los ejes teórico, heurístico y axiológico constituyen en cualquier plan de estudios estructurado acorde al MEIF “la perspectiva desde la cual se deberán desarrollar los procesos de enseñanza y abordar los contenidos curriculares para alcanzar la formación en las cuatro dimensiones que el modelo propone” (Beltrán *et al.*, 1999, pp. 23-24).

Resulta fundamental para esta investigación analizar el documento *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta*, ya que constituyó la guía que utilizó la comisión encargada de diseñar el Plan de Estudios 2000 de Pedagogía, por ello, en términos declarativos, el primer elemento que se le imprime al plan 2000 de pedagogía es la formación integral del pedagogo en los aspectos: intelectual, humano, social y profesional. En cada uno de estos aspectos de la formación, en su interior busca integrar conocimientos, habilidades y actitudes, que se traducen en las polémicas competencias. Esto resulta fundamental porque es un aspecto curricular que en teoría permeará la práctica de evaluación que los docentes ejecutan en este plan de estudios. De acuerdo al planteamiento del problema de investigación desarrollado, surge una pregunta clave: ¿Cómo evaluar la formación integral de un sujeto en los planos: profesional, intelectual, social y humana; y en cada plano: conocimientos, habilidades y actitudes?, parto del supuesto de que los docentes deben recurrir a múltiples medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa, infiero también que deben formarse conceptual y

metodológicamente para evaluar desde esta perspectiva, en caso de que carezca de los conocimientos específicos para ello.

En los lineamientos del MEIF se entiende que la práctica docente, y dentro de ella la práctica de evaluación de las y los docentes, está enfocada hacia el logro de la formación integral. Metodológicamente este planteamiento oficial del modelo, permitió en esta investigación, realizar una selección de docentes informantes que, al menos por su prestigio académico, se pudieran identificar como docentes cercanos a este perfil que el modelo exige.

3.3 La Facultad de Pedagogía región Veracruz

La Facultad de Pedagogía región Veracruz, escenario principal para el trabajo de campo en esta investigación, inicia su funcionamiento en 1980 como una respuesta a la demanda de estudiantes en esta zona del estado; en el mismo año se crea la Facultad de Pedagogía en Poza Rica. En 1981 se diseña en Xalapa la carrera de pedagogía en la llamada Unidad Docente Multidisciplinaria de Enseñanza Abierta (UDMEA), ahora conocido como Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) (Universidad Veracruzana, s.f.). Las Facultades de Pedagogía región Veracruz, Poza Rica y el SEA tienen como antecedente a Pedagogía región Xalapa, fundada en el año 1954 “que vino a ser la primera facultad de todo el país que atiende la formación universitaria en este campo disciplinario” (Universidad Veracruzana, s.f., p. 3).

La Facultad de Pedagogía región Veracruz en su desarrollo ha transitado por diversos planes de estudios: 1977, 1990 y 2000 (Universidad Veracruzana, s.f.). El diseño del Plan de Estudios 2000 de Pedagogía, coincidió con la creación del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) implementado en la Universidad Veracruzana, por tal motivo el Plan 2000 recoge los lineamientos del MEIF, además, está mediado por el enfoque de formación por competencias, éste último incorporado al currículo por la universidad para dar respuesta a los retos y desafíos de la sociedad actual.

En la Facultad de Pedagogía región Veracruz la puesta en marcha del Plan de Estudios 2000 inició en el periodo febrero-agosto de 2001, a pesar de haber sido aprobado en agosto del 2000. La primera generación formada en este plan egresó en el periodo febrero-agosto del año 2004 (Húber y Villar, 2010).

Después de 15 años de la puesta en marcha del Plan de Estudios 2000, la Facultad de Pedagogía inició nuevamente un periodo de evaluación de dicho plan, es así que, ya cuenta con el nuevo Plan de Estudios 2016, el cual opera en sus tres sedes y en el SEA. Como resultado de esto, actualmente en la Facultad de Pedagogía región Veracruz coexisten dos planes de estudios, el Plan de Estudios 2000 y el Plan de Estudios 2016, ambos diseñados bajo los lineamientos del MEIF (Universidad Veracruzana, 2016).

Sin embargo, como se menciona en la problematización, en esta investigación, el eje toral descansa en las prácticas de evaluación formativa —para el aprendizaje— o las buenas prácticas de evaluación que desarrollaron los docentes en el Plan de Estudios 2000, en el marco del MEIF con el enfoque por competencias, el cual seguirá vigente hasta que egrese la última generación de estudiantes que iniciaron sus estudios con dicho plan. Cabe destacar, que este es el periodo en el que han prestado sus servicios docentes, los profesores que fueron seleccionados como informantes en esta investigación.

3.4 El Plan de Estudios 2000 de la Facultad de Pedagogía región Veracruz

Los planes de estudios que han operado en la Facultad de Pedagogía en sus tres sedes, se han caracterizado por ser planes de estudios rígidos. En el caso del Plan de Estudios 2000 de Pedagogía, el objetivo es desarrollar una formación integral a través de un plan de estudios flexible basado en los lineamientos del MEIF.

3.4.1 Fundamentación de la carrera

Si bien cuando se diseñó el Plan de Estudios 2000 existía a nivel internacional y nacional un fuerte debate entre las Ciencias de la Educación y la Pedagogía, la comisión académica revisora de este plan, después de realizar un estudio riguroso sobre ambas perspectivas, opta por mantener la licenciatura bajo el concepto de Pedagogía (Universidad Veracruzana, s.f.).

El Plan de Estudios 2000 se apega a la concepción de la “Pedagogía considerada como una disciplina de las ciencias sociales, cuyo objeto de estudio es la educación” (Universidad Veracruzana, s.f., p. 33). De la anterior concepción la Comisión puntualiza que la pedagogía:

En su carácter de ciencia estudia los hechos y los actos educativos, los ordena y clasifica, les reconoce los aspectos científico, técnico y filosófico que son interactuantes (...) El componente técnico permite resolver la problemática educativa a la que se enfrentan los profesionales de la disciplina al llevar la teoría a la práctica. El componente filosófico posibilita el *deber ser* de la educación, pretende establecer el ideal del hombre, prescribe los fines educativos que se articulan con el proyecto político imperante con miras a la transformación social (Universidad Veracruzana, s.f., p. 33).

Otro elemento importante del Plan de Estudios 2000 es el tipo de aprendizaje que desarrollará en los estudiantes de la carrera. Para alcanzar la formación integral del profesional de Pedagogía, la Comisión cree conveniente suscribirse a una concepción de aprendizaje “que permita el desarrollo de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores, que integralmente promovidos, den como resultado el papel protagónico de los estudiantes en su proceso de formación, favoreciendo procesos de internalización en los términos en que lo sugiere Vigotsky” (Universidad Veracruzana, s.f., p. 34). En el plan 2000 el principal protagonista del aprendizaje es el propio estudiante, para lograr estos aprendizajes y alcanzar los fines que persigue la carrera de pedagogía se torna indispensable la socialización, la cual “implica la presencia de una permanente interacción entre sociedad y cultura” (Universidad Veracruzana, s.f., p. 34). La actuación del profesor dentro del aula se define como *mediación*, con esto se pretende “promover el desarrollo individual, cuya condición básica son los procesos socioculturales, los cuales pasan a ser un factor fundamental para el aprendizaje” (Universidad Veracruzana, s.f., p. 34).

Por estas razones el Plan de Estudios 2000 asume el marco explicativo del *Constructivismo*, y lo conceptualizan de la siguiente manera:

El individuo tanto en los aspectos cognitivo, social y afectivo, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre ambos. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano que se realiza con los esquemas que ya posee, así como con los que ya construyó en el medio que le rodea (Universidad Veracruzana, s.f., p. 34).

Dentro de las corrientes constructivistas se le concede gran relevancia a los aportes de “Piaget, para entender el desarrollo de la inteligencia e incursionar en la problemática epistemológica” (Universidad Veracruzana, s.f., p. 35). Aparecen Bruner y Ausubel con el “aprendizaje significativo”, el cual “sólo se logra con base en las relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya se posee” (Universidad Veracruzana, s.f., p. 35). Por otro lado, se menciona la relevancia de la “cultura y de los procesos multiculturales para la formación de profesionales tal como lo plantean Henry Giroux, Ramón Flecha y Teresa Aguado, entre otros autores” (Universidad Veracruzana, s.f., p. 35). Cabe destacar que las obras y aportes de los autores anteriores forman parte del contenido curricular de varias EE dentro del Plan de Estudios 2000.

En la misma línea el MEIF sugiere a las academias encargadas de diseñar los nuevos planes de estudios, adoptar una *concepción constructivista*⁴, sin embargo, como se observa, es en el Plan de Estudios 2000 de Pedagogía donde realmente se hace un análisis y se fundamenta con las corrientes mencionadas, su pertinencia para el logro de la formación integral en este plan.

Esta concepción constructivista de aprendizaje es otro elemento fundamental de carácter curricular que permeará la práctica docente de los informantes en el plan 2000, ya que al asumir el marco explicativo del *Constructivismo* se esperaría que el docente dirija gran

⁴ “Concepción constructivista: Sostiene que el estudiante construye su peculiar modo de pensar, de conocer y de actuar de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el procesamiento de la información que recibe del entorno” (Beltrán, *et al.*, 1999, p. 44).

parte de sus esfuerzos al diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que otorguen el protagonismo al alumnado, a su vez, los procedimientos de evaluación tendrán que ir en correspondencia con este paradigma de aprendizaje. Dicho con palabras de Moreno (2016), el aprendizaje es el insumo principal de la evaluación, por ello, en este contexto el proceso evaluativo deberá ser congruente con la noción constructivista de aprendizaje que el currículo propone.

A continuación se presentan dos elementos fundamentales del Plan de Estudios 2000: los objetivos de formación de la Licenciatura en Pedagogía y las competencias de egreso del pedagogo.

3.4.2 *Objetivos curriculares*

Tabla 6. *Objetivos de la Licenciatura en Pedagogía.*

1	Formar profesionales con una preparación en la disciplina pedagógica, capaces de intervenir en los distintos ámbitos de la realidad educativa con una actitud crítica, reflexiva, colaborativa e innovadora asumiendo un compromiso social.
2	Proporcionar las herramientas teórico-metodológicas que posibiliten su ejercicio profesional generando propuestas de solución a la realidad educativa que busquen impulsar el desarrollo social del país.
3	Propiciar que el profesional aborde y resuelva los problemas en los campos curriculares, de la administración y gestión educativa, la orientación educativa y desarrollo humano; nuevas tecnologías aplicadas a la educación; la educación comunitaria, entre otros.
4	Ofrecer experiencias educativas para su formación profesional que promuevan el interés por la cultura, la investigación, la preservación del medio ambiente, los problemas de la comunidad y el desarrollo sustentable como medios para enriquecer su aprendizaje integral.
5	Formar un pedagogo que preserve el campo disciplinario y lo enriquezca a través de la investigación y el ejercicio de la carrera.
6	Promover en el estudiante la capacidad para la intervención en los campos emergentes de su quehacer.

Fuente: Tomado del Plan de Estudios 2000 de Pedagogía (Universidad Veracruzana, s.f., p.36).

3.4.3 *Competencias de egreso del pedagogo*

El egresado de la Licenciatura en Pedagogía de la UV que se ha formado en el Plan de Estudios 2000 mostrará competencias para:

1. “La intervención en los distintos espacios de la Educación, con actitud crítica, reflexiva, colaborativa, ética e innovadora, que le permita asumir su desempeño

profesional con compromiso social”.

2. “La toma de decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual y moral con base en los fundamentos teóricos de la disciplina pedagógica”.
3. “El reconocimiento y análisis de las diversas problemáticas educativas del entorno social, proponiendo soluciones pertinentes y viables”.
4. “El diseño de proyectos y la realización de investigaciones educativas utilizando los paradigmas predominantes con congruencia teórico-metodológica para conocer e intervenir la realidad”.
5. “La promoción de experiencias educativas mediante el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias sustentadas en los principios pedagógicos pertinentes”.
6. “El diseño aplicación y evaluación de modelos de intervención en orientación educativa, que promuevan en el sujeto de orientación su autodeterminación tendiente a un desarrollo humano integral”.
7. “La fundamentación teórica de su disciplina integrándola a los fundamentos epistemológicos de otros campos disciplinarios”.
8. “La planeación, implementación y evaluación, tanto de su práctica docente como la desarrollada por otros, con base en los diversos enfoques pedagógicos”.
9. “Diseño e implementación de proyectos educativos en distintos ámbitos de la práctica profesional, administrando los recursos humanos, materiales, técnicos y financieros con actitud autogestiva”.
10. “El diseño, la selección y utilización de estrategias y recursos didácticos que faciliten las experiencias educativas en los distintos ámbitos de su práctica profesional”.
11. “El diseño, implementación y evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas, con base en principios teórico-metodológicos”.
12. “El diseño y aplicación de modelos de evaluación educativa acordes a las exigencias y necesidades de diferentes contextos y audiencias, para contribuir a la toma de decisiones que conlleven al incremento de los niveles de calidad de los mismos”.
13. “El desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, respetando su diversidad cultural”.

14. “La selección y utilización de nuevas tecnologías de la comunicación, para hacerlas aplicables al campo educativo”.
15. “La elaboración, instrumentación y evaluación desde una perspectiva pedagógica de programas de formación y actualización de recursos humanos en los sectores productivos, sociales y de servicios acordes con los requerimientos de los mismos”.
16. “El autodidactismo y la independencia intelectual”.

(Universidad Veracruzana, s.f., pp. 38-40).

Como podemos notar, resulta singular que en el Plan de Estudios 2000 al inicio están enunciados (objetivos) curriculares que persigue dicho plan, sin embargo, en el perfil de egreso del pedagogo se describen (competencias). Detengámonos aquí sin olvidar toda la polémica que generó el enfoque por competencias en sus inicios. Como se dijo en el capítulo 2, el arribo de las competencias al ámbito educativo le causó disgusto a varios grupos de docentes, académicos e investigadores a nivel nacional e internacional. En el caso de la Licenciatura en Pedagogía ocurrió exactamente lo mismo, no obstante, se llegó a un consenso y las EE están regidas por el enfoque de formación por competencias o como les llaman los docentes, por unidades de competencias.

De las dieciséis competencias de egreso enlistadas arriba, seis de ellas hacen referencia a competencias en evaluación, la número: 5, 6, 8, 11, 12 y 15, están destinadas al campo de la evaluación educativa. Sin embargo, la competencia número ocho hace especial referencia a la evaluación que se realiza en un proceso de E-A con el alumnado. De forma general, la número doce nos habla del uso de la evaluación para la toma de decisiones y así, incrementar la calidad de un programa. Por lo tanto, para lograr desarrollar en los estudiantes del Plan de estudios 2000 las competencias evaluativas citadas, es necesario que el docente responsable de mediar en el proceso de E-A domine las mismas seis competencias evaluativas.

Tantas competencias referidas al ámbito de la evaluación ante tan pocas EE que aportarían a este campo, torna complicado que los egresados logren construir dichas

competencias en evaluación. El plan 2000 es limitado en este sentido, su mapa curricular sólo contempla dos EE destinadas específicamente para abordar el área de evaluación: *Evaluación del aprendizaje* y *Evaluación curricular*; la primera perteneciente al ámbito de la evaluación del alumnado; la segunda, al ámbito de la evaluación de programas. En el caso del Plan de Estudios 2016 presenta un ligero avance ya que en principio extrapoló del plan 2000 las dos EE anteriores bajo el mismo nombre. Adicionalmente crearon una EE llamada *Evaluación Institucional*, perteneciente al ámbito de la evaluación de centros. Sin embargo, desde mi perspectiva, no se subsana del todo este vacío, pues deberían existir tópicos para quienes estén interesados en profundizar en el tema.

3.4.4 Perfil del docente

“El docente de la Licenciatura en Pedagogía deberá ser un profesional que posea”:

- “Una sólida formación teórico-metodológica sobre el campo de la pedagogía, con conocimiento de las estrategias didácticas y experiencia en el manejo de los contenidos didácticos de los programas de las experiencias educativas a su cargo”.
- “Un amplio conocimiento de los elementos curriculares en que desarrolla su práctica profesional”.
- “Un sólido conocimiento sobre el panorama actual de la educación en los niveles regional, estatal, nacional e internacional”.
- “Conocimiento sobre las diversas teorías del aprendizaje”.
- “Habilidad para establecer relaciones interpersonales que le permitan interactuar en distintos espacios”.

“Lo anterior, le posibilitará mostrar competencia para”:

- “Elaborar el programa de las experiencias educativas desde los diversos enfoques teóricos que abordan el objeto de estudio y acorde a las características de un currículo flexible”.
- “El diseño de las experiencias educativas que coordine, preferentemente a partir de la elaboración de mapas conceptuales u otras estrategias que reflejen el dominio de los contenidos teórico-metodológicos, procedimentales y actitudinales”.

- “Diseñe estrategias didácticas de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo y saberes previos de los alumnos, que promueva el desarrollo integral y el pensamiento crítico y creativo de los alumnos”.
- “Diseñe, seleccione y aplique procedimientos, instrumentos o actividades de evaluación de los aprendizajes, acorde a la naturaleza de cada una de las experiencias educativas y al tipo de aprendizaje que promueve”.
- “El diseño e implementación de proyectos educativos que vinculen a la institución con la sociedad, para la inserción del estudiante en los sectores social, productivo y de servicios, que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes”.
- “El diseño de proyectos de investigación y evaluación que posibiliten la toma de decisiones y las acciones correspondientes”.
- “La participación en el trabajo colegiado en las distintas instancias académicas que le corresponden, con tolerancia y respeto”.
- “La convivencia con otros basada en el respeto a la diversidad, la tolerancia, la honestidad, responsabilidad, aceptación, etc”.

(Universidad Veracruzana, s.f., pp. 41-42).

Según las competencias citadas arriba, en este plan de estudios para ejercer funciones de docencia, el profesorado, requiere contar con: “conocimiento del contenido”, “conocimiento pedagógico” y con “conocimiento específico del contenido pedagógico” (Shulman 1986, y Stenberg y Hovarth 1995, citados en Rueda *et al.*, 2011, p. 49). Con la integración de los conocimientos anteriores las y los docentes estarán habilitados para planear, ejecutar y evaluar un proceso educativo en sintonía con las exigencias curriculares del Plan de Estudios 2000. Respecto a las competencias docentes en el área de evaluación del aprendizaje, se requiere que el profesorado: “Diseñe, seleccione y aplique procedimientos, instrumentos o actividades de evaluación de los aprendizajes, acorde a la naturaleza de cada una de las experiencias educativas y al tipo de aprendizaje que promueve” (Universidad Veracruzana, s.f., p. 41). Lo anterior significa que el único criterio que se le exige al docente en este plan, es la congruencia entre los medios, técnicas e instrumentos de evaluación con el tipo de contenido o aprendizaje a evaluar, es decir, si es teórico, práctico o mixto. En este plan de estudios se sobreentiende que todo docente que cumpla con la

competencia anterior estará realizando un buen proceso de evaluación, lo cual desde mi punto de vista sería un malentendido, ya que la congruencia instrumental sólo constituye un elemento de muchos otros que están presentes en un buen proceso de evaluación, especialmente la función formativa.

Desde mi perspectiva aparece un problema para los docentes en este plan de estudios, no hay una fundamentación clara del proceso de evaluación, por lo cual, tampoco hay un rumbo definido por dónde, es decir, bajo qué perspectiva y orientaciones metodológicas los docentes lleven la evaluación de los procesos de aprendizaje, lo cual tornará complicado lograr la formación integral que pretende el MEIF en sus estudiantes. Ni siquiera se menciona *grosso modo* a la evaluación formativa, o al menos en este documento tan importante no aparece.

Después de analizar el documento que expone al Plan de Estudios 2000 de pedagogía, no se encontraron fragmentos de texto donde se mencione de forma directa a la (evaluación formativa), y en el MEIF, sólo hasta el final, se define *evaluación procesual*:

Implica una actividad integral, sistemática y continua del proceso enseñanza aprendizaje, integrada dentro de todas las actividades del propio proceso. Tiene como misión principal recoger información fidedigna del proceso en su conjunto, ayudando así a retroalimentar los programas, para incrementar su eficacia mejorando las técnicas de aprendizaje, los recursos, etc. Ayuda a elevar la calidad del aprendizaje y aumenta el rendimiento de los alumnos (Beltrán *et al.*, 1999, p. 45).

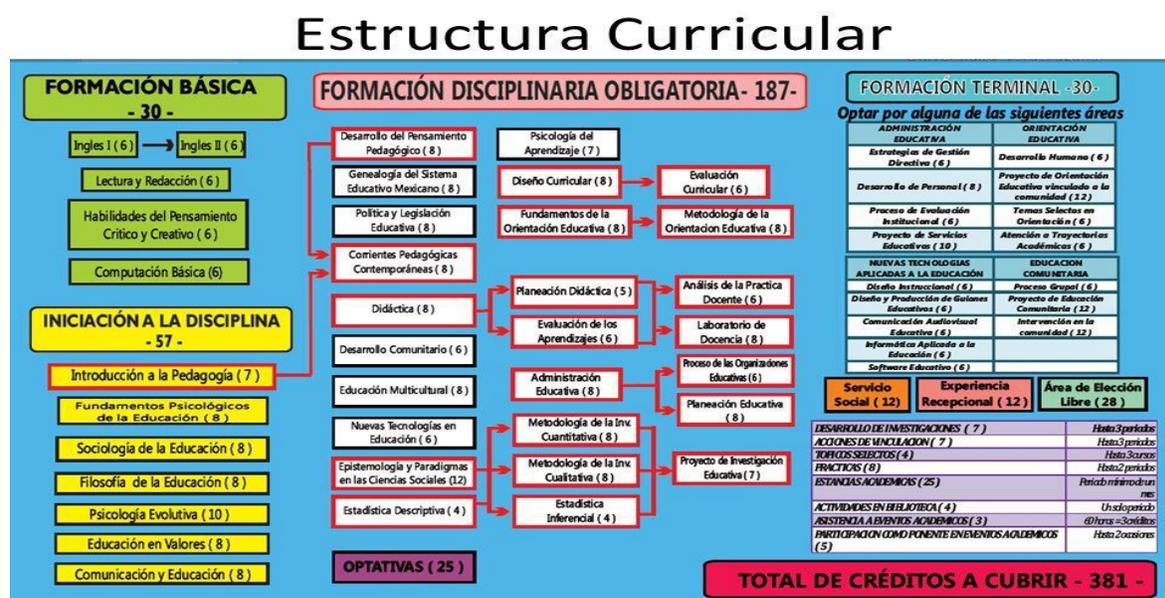
A pesar de que no se habla deliberadamente de *evaluación formativa*, la definición de *evaluación procesual* muestra rasgos que si corresponden en parte, a la evaluación formativa, lo que es meritorio en el modelo. Sin embargo, tampoco hay un vínculo o relación causal entre *evaluación procesual* y la formación *integral*, ni cómo este tipo de evaluación impacta en el desarrollo y logro de los ejes *teóricos*, *heurísticos* y *axiológicos*.

A continuación se presenta la estructura curricular del Plan de Estudios 2000.

3.4.5 Estructura curricular del Plan de Estudios 2000

El Plan de Estudios 2000 de Pedagogía presenta una estructura curricular por áreas de formación como dicta el MEIF, es así que consta con un área de formación básica, iniciación a la disciplina, formación disciplinaria, formación terminal y formación de elección libre. En la figura 4 se pueden apreciar las diversas EE que integran las áreas de formación del Plan de Estudios 2000.

Figura 4. Estructura curricular del Plan de Estudios 2000 de Pedagogía.



Fuente: imagen tomada de https://images.slideplayer.es/11/3210670/slides/slide_2.jpg

Los elementos de importancia que el Plan de Estudios 2000 extrae del MEIF son: la *integralidad*, *transversalidad* y *flexibilidad*. Respecto a la *transversalidad*, ésta significa “que todos los programas, de los cursos y experiencias educativas, en los planes de estudio de cada dependencia, estén encaminados al logro de los cuatro fines propuestos por medio de los ejes y los cursos del área básica general” (Beltrán *et al.*, 1999, p. 24). Por lo tanto, debe existir un vínculo entre todos los elementos que integran el plan 2000, de igual forma las acciones de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Este planteamiento deriva necesariamente en una forma de evaluación no cuantitativa ni sumativa, sino formativa e integral.

Además de la formación *integral* y la *transversalidad*, el MEIF propone la *flexibilidad*, la cual “es una forma de organización académica que adopta un criterio de créditos académicos para la movilidad de los estudiantes dentro de un currículum y entre facultades e instituciones del país y del extranjero” (Beltrán *et al.*, 1999, p. 45). La *flexibilidad* rompe con la tradición de los planes de estudios rígidos que hasta la fecha habían reinado en la UV.

En síntesis, el estudiante en el plan 2000 tiene la posibilidad llevar una *formación flexible*⁵, que le permite ordenar su carga de EE semestral en turno matutino, vespertino o mixto. Posibilita al alumno para realizar estancias en otras facultades, universidades del país y del extranjero. La flexibilidad en teoría puede acelerar el tiempo de conclusión de estudios de licenciatura en la UV o a su vez, le permite al alumno combinar escuela con trabajo. Para la Facultad de Pedagogía región Veracruz lograr la *flexibilidad* se complica, “el Plan de estudios se inserta en un *currículo* semiflexible, en cuanto a tiempo, contenidos y espacio” (Universidad Veracruzana, s.f., p. 46). Húber y Villar (2010), después de hacer una investigación sobre la experiencia vivida del egresado del Plan de Estudios 2000 de pedagogía en la región Veracruz, encontraron opiniones divididas sobre la flexibilidad, que van de un extremo a otro, para los radicales no existe la flexibilidad en esta facultad, para otros, si existe la flexibilidad, y también están los que piensan en una flexibilidad a medias. Los citados autores encontraron que varios de los alumnos y exalumnos entrevistados, en realidad no saben con claridad que significa la *flexibilidad* que propone el MEIF.

3.4.6 Los programas de las experiencias educativas: evaluación de unidades de competencia.

Otro documento de suma importancia en la vida académica de los informantes, y en el cual si se aborda de forma más detenida el tema de la evaluación, es el documento renombrado *Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque por competencias*. UV, que constituye la base para el diseño de todos los PEE en el Plan de Estudios 2000, en

⁵ “Formación flexible: Da al estudiante la oportunidad de asumir su formación integral, eligiendo el tiempo y los contenidos de acuerdo a sus intereses profesionales y características personales” (Beltrán, *et al.*, 1999, p. 45).

este documento se conceptualiza a la competencia de la forma siguiente: “entendemos la competencia como integral, es decir, una acción integradora de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, que se desempeña en un contexto determinado y con una finalidad específica” (Amezola *et al.*, 2000. Citado en Medina, 2005, p. 64). Es evidente que el discurso que se maneja sobre la *competencia* en este contexto educativo no se asemeja al discurso de las competencias laborales.

En este documento se describen de forma detalla los lineamientos para elaborar los PEE con el enfoque por competencias. En el (Anexo C) se puede revisar la estructura del documento base para el diseño de los programas de todas las EE educativas en el Plan de Estudios 2000. Un programa contiene la planeación de todo el proceso de E-A y evaluación, especifica también los recursos y materiales didácticos a utilizar, todo esto encaminado al logro de la *unidad de competencia*.

A continuación, en la tabla 7 se presenta la parte del PEE donde el docente plasma por escrito el plan a seguir en la evaluación del proceso de E-A, cabe destacar que todos los programas son elaborados en academias, es decir, por grupos de profesores que, por lo general, imparten las misma EE dentro del plan 2000. Toda academia tiene obligaciones permanentes, en principio, elaborarlo, y posteriormente mantenerlo actualizado de forma semestral.

Tabla 7. *Evaluación del desempeño.*

26.-Evaluación del desempeño			
Evidencia (s) de desempeño	Criterios de desempeño	Ámbito (s) de aplicación	Porcentaje

Fuente: Tomado del documento: *Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque por competencias*. UV (Medina, 2005, pp. 86-88).

En el punto 26 del PEE, el docente debe describir el proceso de evaluación mediante el cual se corrobora el logro de la unidad de competencia en su EE. En la primera columna se especifican las *evidencias de desempeño* que mostrará el estudiante, así como los *criterios*

de desempeño, con los cuales se deben entregar o ejecutar dichas evidencias. En la columna *ámbitos de aplicación*, se describen los campos donde el alumno podrá poner en práctica la competencia adquirida, lo que nos habla de una competencia contextualizada y aterrizada a la realidad como lo sugiere Perrenoud. Finalmente, en la columna *porcentaje*, el docente asigna los valores porcentuales de cada evidencia, acumulando un total de 100%.

El proceso de evaluación que desarrolla todo docente en el Plan de Estudios 2000 es una actividad pensada con antelación, lo cual, es otro indicio para encontrar en las acciones evaluativas de los docentes entrevistados, prácticas genuinas de evaluación.

3.5 Contexto actual de la Facultad de Pedagogía

Desde el surgimiento de la Facultad de Pedagogía hasta la fecha, “ha pasado por diversas etapas, mismas que han permitido apuntalar hacia la formación de profesionales de la educación que destaquen en el plano nacional e internacional, posicionándose actualmente como una entidad académica líder en su ramo” (PLADEA, 2009-2013, p. 5).

La Facultad de Pedagogía región Veracruz, se considera como una institución educativa de cupo limitado, ya que la UV “le asigna 120 alumnos de nuevo ingreso cada año, considerando la infraestructura y recursos que posee” (PLADEA, 2009-2013, p. 5). De acuerdo a lo descrito en el *III Informe de Actividades* (2015-2016), la Facultad de Pedagogía cuenta con una planta docente constituida por “51 profesores, 16 profesores de Tiempo Completo, 1 Investigador de Tiempo Completo, 3 Técnicos Académicos, 1 Docente de Medio de Tiempo y 30 Profesores por Asignatura” (p. 11). En la actualidad la Facultad de Pedagogía región Veracruz “opera un programa de Licenciatura en Pedagogía, en modalidad escolarizado con una matrícula de 663 estudiantes en los Planes de Estudios 2000 y 2016” (PLADEA, 2017-2020, p. 11).

Como se mencionó al inicio, la metodología seguida para la construcción del problema de investigación hasta su formulación en términos de planteamiento del problema de investigación, preguntas y objetivos que guiaron el proceso del trabajo, permitió trabajar con tres referentes. Este capítulo en particular responde al trabajo del referente histórico

contextual, he de recordar que este referente, quizá porque al estudiar la carrera de pedagogía en la UV; me era muy familiar, al grado que su presencia se inscribía como un saber tácito en mi mente ya como investigador de las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes, repito me eran tan familiar los datos del MEIF, sus características, la perspectiva curricular desde la flexibilidad, el constructivismo, la formación integral, entre otros componentes centrales de la propuesta general de la UV.

Fue en el proceso de lectura, análisis, reflexiones y escritura del planteamiento del problema de la investigación, que me fui dando cuenta de la importancia de los antecedentes históricos y de la contextualización del MEIF, para comprender el tema de la evaluación de los aprendizajes en este contexto curricular. Deliberadamente tomé, desde el inicio de mis reflexiones una postura frente al estudio de la evaluación, esto es, ir más allá de asumir a la evaluación como control, o como medición. Y es en la intencionalidad del surgimiento del MEIF, que se identificaron las coordenadas para poder entender las concepciones, las planeaciones y elección de estrategias de evaluación, definitivamente este modelo se presta y exige, asumir una postura de la evaluación más allá de la medición y el control de lo que el estudiantado aprende o no de los contenidos del plan de estudios.

Con base en lo dicho, es que este capítulo en sí mismo fue un tramo de investigación importante porque me permitió investigar dónde estaban las fuentes documentales donde se sentaban las bases del giro que la UV estaba dando a finales de los años 90, que es cuando contextualmente inician los cambios y los procesos de reforma e innovación de los estudios de la educación superior, de los modelos curriculares para superar la acumulación de saberes disciplinarios, para transitar hacia la formación integral y flexible.

Fue un trabajo gratificante para quien esto escribe, encontrar a pedazos la historia del proyecto formativo en el cual me formé, el proyecto que después me permitió valorar la importancia de los estudios sobre la evaluación educativa, y en especial de la evaluación de los aprendizajes, y de cómo las y los docentes hacen para evaluar en posturas y con metodologías que van más allá de la verificación de los contenidos que aprende o no el alumnado. Esto es, es el contexto del surgimiento histórico del MEIF que me permitió situar con más elementos de entendimiento el problema de la investigación.

De todo esto, y hasta donde lo pude lograr da cuenta este tercer capítulo, que constituye, visto y leído a la distancia como el telón de fondo o escenario de aparición que brinda el ambiente de comprensión de las perspectivas distintas de la evaluación de los aprendizajes, para reiterar la importancia de la postura de la evaluación formativa.

En el siguiente capítulo, el que analiza las concepciones, planeaciones de evaluación y estrategias empleadas por las y los docentes, podremos ver que los docentes mismos siempre recurren al contexto del MEIF, para brindar respuestas de sus prácticas de evaluación de los aprendizajes que desarrollan con sus estudiantes.

Capítulo 4. Prácticas de evaluación de pedagogos: reconstruyendo el sentido formativo de la evaluación

La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja.

Robert Stake

En este apartado se exponen los resultados del análisis que se efectuó con la información surgida de las entrevistas. De la práctica evaluativa narrada por la propia voz de los informantes surgieron cinco grandes categorías o megacategorías, éstas a su vez originaron categorías y subcategorías. En las páginas (28-32) del capítulo 1: *Orientaciones metodológicas de la investigación*, se presentaron estas categorías en forma de esquema, ahora a lo largo de este capítulo se expone el contenido de cada una de ellas para mostrar el por qué de su presencia y relevancia en la investigación.

La primer gran categoría 4.1 *El MEIF y el Plan de Estudios 2000 de Pedagogía: tensiones y puntos de encuentro*, contiene los acuerdos y desacuerdos que sostienen las y los informantes con ambos documentos y que necesariamente tiene implicaciones en las prácticas descritas por estos docentes. Le siguen tres grandes categorías que de acuerdo a la teoría o conceptos engloban todo el proceso de evaluación que estos docentes dicen desarrollar, desde su pensamiento sobre la evaluación hasta sus acciones, estas megacategorías son: 4.2 *Una concepción constructivista y formativa de la evaluación*, 4.3 *Planeación de la evaluación: una acción permanente y colegida* y 4.4 *Una evaluación formativa e informativa del proceso de E-A*. La última gran categoría: 4.5 *Las buenas prácticas de evaluación de pedagogos*, recupera elementos de la práctica analizada para profundizar en las buenas prácticas de evaluación en este contexto.

4.1 El MEIF y el Plan de Estudios 2000 de Pedagogía: tensiones y puntos de encuentro

En el contexto mexicano las instituciones de educación superior autónomas, tienen la facultad para diseñar sus propios modelos educativos y planes de estudios, dichos documentos proponen lineamientos curriculares que permean la práctica docente, especialmente el proceso de enseñanza, de aprendizaje y su evaluación. Para los docentes entrevistados, los documentos que permean sus prácticas de evaluación corresponden al *Modelo Educativo Integral y Flexible* (MEIF) de la UV y al *Plan de Estudios 2000* de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana de la región Veracruz. Es preciso enfatizar que el objetivo de la investigación es analizar las prácticas de evaluación particularmente formativas que desarrollan los informantes en este contexto curricular; no obstante, hubo que analizar cómo las y los informantes docentes que ofrecieron sus puntos de vista para esta investigación, conocen el modelo de enseñanza para el cual colaboran, porque necesariamente han de evaluar y calificar a sus estudiantes bajo los criterios institucionales que establece la UV; este aspecto fue contemplado desde el diseño de la guía de entrevista.

Cabe destacar que los informantes presentan un perfil con características deseadas para los fines de la investigación, los cinco informantes realizaron estudios de Licenciatura en Pedagogía, además, cuatro de ellos cuentan con grado de doctor y uno con maestría, dichos posgrados conciernen al ámbito educativo, por lo que existe cierta profesionalización en diversas áreas de la educación. Los informantes son profesores de tiempo completo y cuentan con más de 20 años de experiencia docente dentro de la Facultad de Pedagogía región Veracruz, por lo cual, conocen desde su diseño e implementación al MEIF y al Plan de Estudios 2000.

Al abordar la problemática de la evaluación del aprendizaje en este contexto curricular, necesariamente se revisó el modelo educativo de la UV y el Plan de Estudios 2000 de pedagogía, dichos temas fueron detonantes para que los docentes expresaran algunos malestares y desacuerdos con ambos documentos. Algunas de estas problemáticas vividas por los informantes se exponen enseguida.

4.1.1 Ausencia de una propuesta pedagógica del MEIF

Después de 19 años de la implementación del Plan de Estudios 2000 bajo los lineamientos del MEIF, en la Facultad de Pedagogía región Veracruz, los docentes entrevistados expresaron tener desacuerdos y tensiones vigentes con ambos documentos. De acuerdo al (E4 DFP) la primera impresión que tuvo sobre el MEIF fue *prometedora*, no obstante, para este informante, el modelo educativo *carece de una propuesta pedagógica*, dado que el discurso del MEIF se focalizó fundamentalmente en prescribir la estructurar curricular de los nuevos planes de estudios de las licenciaturas de la UV:

El modelo educativo me parece...en un primer momento innovador en 1999 que es cuando surge, cuando es aprobado por consejo universitario y me parece que tiene elementos interesantes, sin embargo, bueno y me distraigo un poquito, mi respuesta de tu pregunta, porque me parece que el modelo se centra más en elementos... estructurales del currículum, se va más a orientaciones del diseño curricular y soslaya la parte que tiene que ver con la propuesta pedagógica. Sin embargo, llega a darte algunas ideas de lo que es el aprendizaje, y en términos generales te podría decir que es una definición muy de lo que significa el aprendizaje significativo, para el modelo educativo es formar estudiantes críticos capaces de visualizar su entorno y de buscar alternativas para poder intervenir en ese entorno, en términos generales creo que eso es lo que traduzco un poco, de lo que el MEIF dice, claro, a partir de una noción de formación integral, de transversalidad y de flexibilidad, que son los tres elementos centrales del modelo educativo. (E4 DFP)

Al analizar el documento que contiene al MEIF, es decir, el *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Propuesta*, se encontró que éste es la guía donde se describe y ejemplifica la estructura curricular de los nuevos planes de estudios flexibles. Sin embargo, el modelo delega la responsabilidad a las diversas disciplinas de la UV para que incorporen su propuesta pedagógica acorde a sus fines y naturaleza. No obstante, como reitera el informante, el modelo menciona de forma somera que se debe trabajar con una concepción constructivista para formar sujetos en

conocimientos, habilidades y actitudes, sobre este constructo de aprendizaje se profundizará más adelante.

4.1.2 La formación integral y flexible que plantea el MEIF no se concreta en la práctica

Por otro lado, como lo menciona el informante (E4 DFP), uno de los pilares que sostiene la propuesta del MEIF es lograr una formación integral y flexible en los estudiantes de las diversas disciplinas que oferta la UV. No obstante, la propuesta de la UV no siempre se opera de manera integral y flexible, así lo plantea el informante (E2 DFP), para quien la *flexibilidad no es posible* de realización fehaciente en la Facultad de Pedagogía región Veracruz, debido a que el principal obstáculo a superar es la infraestructura, así lo expresa de manera textual: “cuando aquí se plantea que es un modelo integral y flexible, nunca he pensado que realmente se concrete, no hay una condición de flexibilidad dado que no tenemos las condiciones de infraestructura física, material y humana” (E2 DFP).

Por mi experiencia vivida como estudiante en el plan 2000, los estudiantes conocen las limitaciones de la flexibilidad del MEIF cuando se enfrentan al diseño semestral de sus horarios de clase, debido a que la oferta académica de EE no es tan basta para poder moverse en la trayectoria del plan de estudios, al alumnado se le ofrece un catálogo con todas las EE del Plan de Estudios 2000, pero con horarios limitados. En algunos casos extraordinarios una EE se oferta en tres horarios diferentes, en la mayoría de los casos en dos horarios y en ocasiones en uno solo. Esta oferta de EE se da a conocer poco antes de que finalice el semestre en un documento conocido como *proyección académica*. Por estos planteamientos que hacen los informantes, se puede decir que la flexibilidad en términos declarativos del modelo pareciera posible, pero en los procesos y las prácticas cotidianas, son los estudiantes quienes encuentran dificultades para moverse flexiblemente en el recorrido curricular para su formación.

Respecto a la *formación integral* que el modelo propone tampoco se logra concretar del todo; de acuerdo al punto de vista del informante (E2 DFP), en muchas ocasiones el alumno no visualiza la importancia que tienen las diversas áreas para su formación integral,

por el contrario, como enfatiza este docente, la preocupación principal del alumnado es cubrir el número de créditos que el plan de estudios exige:

La integralidad se busca a través de las áreas, fundamentalmente del área básica, de iniciación, básica general y del área electiva, sin embargo, no se vive en esta idea de que el estudiante tuviera un equilibrio, la pretensión incluso del MEIF es que sí, creo que ahí estamos de acuerdo en que el área de iniciación básica general que serían pues inglés, curso I y II, computación, lectura y redacción, las curse el estudiante porque son herramientas básicas...pero sin embargo, ni esas puede lograr cubrir dado que no es factible disponer de los medios como decía antes. Y el área electiva afortunadamente nosotros aquí en pedagogía, tenemos pues la dicha, podríamos decir, que los estudiantes si tienen como cierta disposición a cursar áreas y EE de deporte y del área artística. Pero tampoco es con esa intención clara de que se está aportando a esa formación armónica, equilibrada, sino...la cursan porque hay que sacar el número crediticio. Luego, el modelo, en una perspectiva propone que el estudiante avance según sus posibilidades, y a veces no es factible porque nuevamente las condiciones de infraestructura en todos los sentidos no le aporta. (E2 DFP)

Aunque las ideas de una formación integral y flexible que propone el MEIF parecen tener gran potencial para ayudar a la formación de un profesional, para los docentes no es factible dado que las condiciones de infraestructura, la organización de la institución y las planeaciones de las proyecciones académicas limitan en este aspecto.

Aquí cabe una reflexión, la formación integral y flexible, va más allá de la estructura formal curricular, pues se deja al estudiante “elegir” aquellas EE en donde encuentra disponibilidad de horario, o porque necesariamente tiene que cubrir los créditos, pareciera que el alumno percibe más un curso burocratizado al cursar las EE, y no logra percibir que ha de integrar las áreas y las EE en su trayectoria formativa. La formación integral, desde mi punto de vista requiere que los profesores trabajen de manera colegiada, es decir, que haya un trabajo no en solitario de cada profesor o profesora en relación a la EE de la cual es responsable como docente, sino que es necesario que se organicen colegiada y

académicamente en la planificación y organización del desarrollo curricular, y esto abre otro tema, el de la gestión curricular que debiera estar encaminada por los principios estructurantes del modelo, la formación integral y flexible.⁶

Si bien es cierto que los docentes entrevistados han evidenciado problemáticas vividas en relación al modelo y plan de estudio, no todas las opiniones son antagónicas a estos documentos, los informantes también afirmaron tener acuerdos y afinidades con algunos aspectos curriculares que el modelo y el plan proponen. Uno de los puntos de encuentro que el (E2 DFP) tiene con el MEIF es en la necesidad de fortalecer las habilidades básicas de los alumnos de nuevo ingreso, esto a través del *área de formación básica* que todas las licenciaturas de la UV incluyen como tronco común en sus planes de estudios. Según se establece en la justificación del MEIF, todo alumno necesita desarrollar ciertas habilidades básicas que le permitan incursionar de forma eficaz en cualquier disciplina que oferta la UV. Otros puntos de consenso se abordarán a largo del capítulo, especialmente en el apartado que aborda la concepción de aprendizaje constructivista. A continuación se presentan algunos desacuerdos que los docentes expresaron tener con el plan 2000.

4.1.3 Incongruencia del Plan de Estudios 2000

Al continuar con el análisis de esta categoría de los elementos curriculares, además del modelo, aparecen puntos de vista en relación al Plan de Estudios 2000; en este sentido, para el informante (E3 DFP) el plan no es congruente en los planteamientos que propone en diversos documentos:

La falta de consistencia está en su concepción, en su idea de plan no, o sea, a lo mejor lo que se dijo en la fundamentación no es precisamente lo que se plasmó en los objetivos, y no es precisamente lo que está en los programas de estudios no, de los programas de las EE, en ese sentido va la incongruencia, o por lo menos la que yo observo. (E3 DFP)

⁶ El tema de la gestión curricular no se ha contemplado como parte del problema de investigación, pero hay que reconocer que, por los resultados del trabajo de campo analizado, salta como un ángulo de observación importante que merece ser estudiado.

Esta apreciación me hace pensar que, aún en el plano de la formulación declarativa del plan de estudios, algunos de sus componentes como son los objetivos, y la fundamentación requieren rigor y congruencia. Es quizá éste, otro aspecto que contribuye probablemente a la necesidad de fortalecer el perfil de formación integral y flexible de los egresados de la UV, al menos de la Licenciatura en Pedagogía.

Además del entrevistado (E3 DFP), otros informantes confirman la presencia de incongruencias en los planteamientos del plan de pedagogía, sobre esta problemática se profundizará enseguida.

4.1.4 Competencias u objetivos. Pertinencia del enfoque por competencias en el Plan de Estudios 2000

Otro aspecto relacionado con la categoría de análisis de este apartado, aparece con el tema de las competencias, que no apareció desde el génesis del MEIF, sino que es posterior, cuando la Facultad de Pedagogía de la UV transitó de una propuesta de planes de estudios por objetivos a otros por competencias, en realidad el Plan de Estudios 2000, en cuanto a su diseño, es un documento con singularidades, pues al inicio se enuncian los objetivos de formación que orienta a la disciplina; sin embargo, en otro apartado del mismo documento se enlistan 16 competencias que conforman el perfil de egreso del pedagogo, lo anterior para el informante (E4 DFP) es un error metodológico, así lo expresa: “el plan 2000 está puesto en competencias, es un...ahí hay un error metodológico pero bueno ya afortunadamente [ríe] va de salida, tu perfil de egreso está puesto en competencias”.

Desde la implementación del enfoque de las competencias en el ámbito educativo han sido muchos los grupos de académicos y profesores en varios países del continente que han cuestionado su pertinencia social y el trasfondo del mismo, especialmente porque su origen más cercano está ligado al mundo del trabajo, aunque autores como Rueda (2009), Perrenoud (2010), Moreno (2016), entre otros más, advierten que al hablar de competencias en el ámbito educativo, el significado es distinto.

Cuando se plantea la incorporación del enfoque de las competencias al Plan de Estudios 2000 se generó conflicto entre las diversas academias de las cuatro sedes de pedagogía, las opiniones divididas entre profesores dieron como resultado un plan de estudios que combina objetivos de formación con competencias de egreso, esto pareciera un contrasentido, pero es gracias al desarrollo del currículum, esto es el currículum vivido en donde docentes y alumnos, toman parte para enfrentar y trabajar aún en medio de esa contradicción, tal y como se aprecia en las palabras de los informantes se nota cierto disgusto por el enfoque de las competencias:

El plan de estudios trabaja en teoría con competencias, nos han casi obligado a que formulemos competencias de aprendizaje, pero a mí me parece muy complicado evaluar una competencia al estudiante si no creo un espacio donde pueda converger esos saberes, donde yo me esté percatando que el estudiante moviliza todos estos aprendizajes, y por lo menos en las EE a reserva de laboratorio en lo que estoy en este momento, laboratorio de docencia, que el estudiante de manera teórica pueda analizar, criticar, proponer circunstancias reales y yo observe sus actitudes, sus saberes en otras áreas de conocimiento, es bastante difícil, lo que ahora estamos haciendo es que el estudiante problematice, construya, hasta donde sea factible porque si pienso que es muy...o sea exige mucha responsabilidad lograr evaluar al estudiante en competencias. (E2 DFP)

Nuevamente surge otra reflexión que deriva de estas apreciaciones que ofrecen los docentes entrevistados en relación ahora, al tema de la formación con enfoque de competencias. Al parecer los profesores que rechazan este enfoque, lo hacen bajo el argumento de que las competencias “forman para el trabajo”. Esta orientación no es del todo justificable, pues la universidad debe contribuir para que sus egresados ingresen bien formados profesionalmente al mundo laboral, y es aquí que los profesores no lograron expresar que las competencias cuando emergieron por la década de los noventa estaban vinculadas al ámbito de la capacitación para el trabajo, y como se dijo en el capítulo 2, este fue el enfoque conductual de las competencias; más como dice Moreno (2016), en el campo de la educación y particularmente en el de la formación de profesionales universitarios, se ha

reconceptualizado la noción competencias y se le han atribuido rasgos educativos y formativos; lo que me hace suponer que esta discusión no la conocen aún los docentes de la UV en Pedagogía de la región Veracruz, o si la conocen no las incluyen en sus opiniones respecto al modelo y el plan de estudios para los que prestan sus servicios como docentes, se posicionan más en el rechazo al discurso de las competencias. Esto de algún modo, tiene implicaciones para las propuestas y las prácticas de evaluación que realizan, como lo veremos más adelante.

4.1.5 El MEIF y el Plan de Estudios 2000 carecen de una propuesta clara de evaluación

Otra de las grandes problemáticas que describen los informantes respecto al MEIF y al Plan de Estudios 2000 está estrechamente relacionada con la evaluación, de acuerdo a las versiones de dos informantes aquí recuperadas, ambos documentos carecen de un sistema de evaluación definido, en estos documentos se habla de forma superficial sobre el tema de la evaluación. Si bien es cierto que, en el MEIF se define *evaluación procesual*, no hay un desarrollo amplio de este concepto que sugiera una práctica clara, en el caso del Plan de Estudios 2000, únicamente se enlistan las competencias que debe tener el docente en evaluación, así lo afirman:

Aquí la disyuntiva, la problemática, la situación que no se resuelve es que el plan de estudios no tiene una orientación clara y definida, el plan de estudios, el modelo educativo si tiene una fundamentación definida y demás pero no,...no es congruente con sus planteamientos prácticos, entonces ahí en ese momento como que nosotros nos quedamos y entonces hacia dónde me voy a dirigir no?, si el modelo educativo no me marca una línea clara de hacia dónde debo ir con esta evaluación, si el plan de estudios es un documento que no tiene una consistencia teórica congruente, y entonces a mí me queda el trabajo de hacer mi programa y de evaluar no, aquello que no viene en una secuencia lógica no, si eso tuviera secuencia lógica todos los profesores tendríamos que seguir lo que cada uno plantea pero no creo que sea así.
(E3 DFP)

Ya te lo decía yo inicialmente, el modelo educativo es una propuesta fundamentalmente de estructura curricular, pero adolece, tiene un gran defecto el MEIF. El MEIF no nos hace una propuesta de un modelo pedagógico, ese no está, necesitamos una propuesta de un modelo pedagógico que nos determine cómo tiene que ser el proceso de E-A y cómo tendría que ser un sistema de evaluación, elementos eh referenciales porque cada licenciatura, por supuesto y cada materia lo tendría que bajar en función de su naturaleza, pero si necesitas tener elementos genéricos que te permita a partir de ahí hacer una construcción más congruente. (E4 DFP)

Los resultados analizados hasta aquí muestran que entre los informantes existen tensiones a raíz de los acuerdos y desacuerdos que sostienen con aspectos curriculares del MEIF y el Plan de Estudios 2000, dichas problemáticas se originaron en la fase de diseño del plan y han perdurado desde la implementación, hasta la fecha. No obstante a pesar de las contradicciones entre el currículum formal y su desarrollo, los procesos de formación en la Licenciatura en Pedagogía han permitido el egreso de varias generaciones, estudiantes preparados que pueden incursionar de forma eficaz en diversos ámbitos del campo educativo. Este currículum con mayor o menor flexibilidad, nos ha brindado conocimientos, saberes y criterios efectivos para el desempeño profesional, en mi caso hasta el momento continuar con estudios de maestría en la UNAM.

En pocos años el Plan de Estudios 2000 quedará obsoleto y muchos aspectos problemáticos que mencionan los docentes no se habrán resuelto. Varios problemas asociados directamente con la evaluación serán heredados y se harán presentes en el nuevo Plan de Estudios 2016⁷, así lo advierte el informante:

No hay pues en el Plan de Estudios 2000 y tampoco en el 2017, 16 perdón, vamos a tener un marco de referencia, una guía, un modelo, una orientación que te diga el proceso de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación va con estos criterios, yo creo que si

⁷ En la Facultad de Pedagogía región Veracruz, la puesta en marcha del Plan de estudios 2000 inició en el periodo Febrero-Agosto de 2001 (Húber y Villar, 2010). Después de aproximadamente 19 años de operación, el Plan de Estudios 2000 perderá vigencia debido a que la Facultad de Pedagogía región Veracruz ya implementa el nuevo Plan de Estudios 2016.

es necesario que se tenga, y de mucho te serviría regular para que todos caminemos más o menos en la misma lógica. (E4 DFP)

Si bien es cierto que existen otros aspectos problemáticos relacionados al MEIF y al Plan de Estudios 2000, éstos se abordarán más adelante en el apartado correspondiente a la planeación de la evaluación que desarrollan las y los docentes informantes, debido a que se asocian directamente con este tópico, otros más se abordarán a lo largo del capítulo.

4.1.6 Concepción constructivista del aprendizaje

Después de analizar algunos desacuerdos con el MEIF y los puntos de tensión que vivieron los docentes en la fase de diseño del Plan de Estudios 2000 y como lo relatan los docentes, después de 19 años de su puesta en marcha siguen existiendo vacíos sin resolver, aún cuando es justo decir, que el compromiso de los docentes y de los estudiantes por avanzar en los procesos de formación pedagógica, han sido baluartes de los que se han obtenido invaluable experiencias. Por este papel activo y relativa autonomía de los procesos de formación en los que maestros y alumnos entablan relaciones y comunicaciones educativas, también se identificaron puntos de encuentro y aspectos curriculares que los docentes desde su experiencia consideran pertinentes.

Al continuar el análisis sobre lo descrito en el capítulo contextual de esta investigación, encontré un párrafo en el documento renombrado *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Propuesta*, en el cual se propone una concepción *constructivista* del aprendizaje cuya premisa central supone que el estudiante construye su *modo de pensar, conocer y actuar*, él o ella, es el artífice de su propio conocimiento. Por estos motivos cuando la Comisión encargada de la elaboración y el diseño del Plan de Estudios 2000 de Pedagogía, supuestamente bajo los lineamientos del MEIF, profundizó en esta noción de aprendizaje, resultado de ello, el plan de Pedagogía está fundamentado con el marco explicativo del *Constructivismo*, se retomaron los aportes del constructivismo sociocultural de Lev Vigotsky, las propuestas de Bruner y Ausubel sobre el aprendizaje significativo y los aportes de Piaget (Universidad Veracruzana, s.f.).

Como puede observarse, para el caso de Pedagogía no podía ser de otra manera, de este modo observamos que las bases teóricas y metodológicas que fundamentaron la elaboración y diseño de este Plan de Estudios 2000, son los referentes que a nivel internacional, regional y ahora en lo local —Veracruz— son incorporados como elementos orientadores de la concepción del aprendizaje, y es de esperarse que de las propuestas de evaluación también.

4.1.6.1 El aprendizaje significativo.

A los docentes entrevistados se les preguntó su opinión sobre la noción constructivista que el MEIF y el Plan de Estudios 2000 les proponen, fue interesante identificar que las ideas de los docentes entrevistados confluyen al afirmar que sus concepciones sobre el aprendizaje, se apegan a la noción constructivista que estos documentos prescriben. Los informantes muestran total afinidad con la concepción constructivista del aprendizaje, que el MEIF ligeramente propuso, pero que se desarrolló y fundamentó profusamente o con más elementos conceptuales y metodológicos en el Plan de Estudios 2000 de Pedagogía, con aportes de los autores arriba citados. Algunos docentes así lo expresan:

Pues en cuanto a la noción de aprendizaje lo considero...que es pertinente eh porque, y que no es realmente nuevo no, cuando el modelo educativo surge se le empezó a divulgar como nuevo modelo educativo, y ya después a modelo educativo integral y flexible, pero ya desde este principio de educación integral y que... está en la línea que nos plantea Ausubel de aprendizaje significativo, que sea pertinente, que favorece competencias, pues yo comulgo con esas ideas no, y entonces lo encuentro te repito, pertinente. (E5 DFP)

4.1.6.2 Aprendizaje centrado en el estudiante.

Otro docente en sintonía con lo anterior se expresa en el mismo sentido, y al mismo tiempo avanza al señalar la dimensión práctica al incorporar atributos de suma importancia como es el principio de autonomía en el proceso de aprendizaje que construyen los

estudiantes, esta apreciación la considero de vital importancia desde la perspectiva constructivista que el docente incorpora en su práctica de enseñanza:

Bueno, es un planteamiento que, nos ha llevado un buen tiempo tratar de, no sólo de comprender, sino también de aplicar, o de implementar, porque es un modelo que está centrando fundamentalmente en el aprendizaje de los estudiantes que implica un estudiante, eh...un aprendizaje autónomo, un aprendizaje independiente en cierta forma con el acompañamiento del profesor pero...es eso, no, es acompañar solamente al estudiante, y donde el estudiante es un protagonista de su propio aprendizaje, es el principal protagonista del mismo...pero yo estoy de acuerdo en ello, yo creo que el modelo educativo es una opción, ha sido una opción para formar eh...profesionista, profesionales de la educación en nuestro caso, eh...que respondan a los requerimientos de la sociedad actualmente y sobre todo del mercado laboral,...sin embargo, éste ha sido cuestionado también, ha sido cuestionado el modelo y en ese sentido, yo creo que hay todavía asuntos que atender del mismo, no. (E1 DFP)

El MEIF imprime en el plan de pedagogía ideas interesantes para la formación del pedagogo, el problema como dirían los docentes, es lo que realmente sucede en la práctica, por ejemplo, el (E2 DFP) afirma lo siguiente:

No logramos que por lo menos lo que propone en teoría el modelo educativo llegue a afianzar esos aprendizajes, es más, yo creo que estamos yendo como de más a menos, tú tienes una experiencia pues en otro contexto, en otra situación. (E2 DFP)

En el mismo tenor otro informante dice: “yo todavía tendría mis dudas sobre qué tanto estamos haciendo eco de esa noción de aprendizaje...qué tanto posibilitamos los docentes en nuestras prácticas este asunto de hacer responsable al estudiante de su propio aprendizaje” (E1 DFP).

Con base en los criterios de estos docentes, se observa que si bien la perspectiva constructivista es aceptada por ellos y ellas, profesoras-es, al mismo tiempo plantean dudas

acerca de lo que realmente pueden lograr de esta postura teórica del aprendizaje y por supuesto de la enseñanza, también, como orientadora de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. ¿Hasta dónde y mediante qué prácticas los docentes contribuyen a formar a los estudiantes en esta concepción del aprendizaje?, ¿Cómo estas orientaciones constructivistas pueden mostrar sus logros, mediante procesos de evaluación que los docentes ponen en práctica? Estas son algunas de las preguntas que se derivan del análisis del referente empírico de la investigación.

Según lo afirman varios informantes, muchos docentes no centran el proceso de enseñanza en el alumno, por lo tanto, no se cumple esa condición de hacer responsable al estudiante de su propio aprendizaje:

Bueno, yo creo que es una...un deseo que valdría la pena echar a andar en realidad no, o sea, yo creo que centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante es importante, no en el contenido, no en el profesor, no en lo que debe ser, sino en lo que necesita el estudiante, como propuesta creo que no es descabellada, creo que se buscaría, el problema es que no es una realidad no, entonces al no ser una realidad, entonces estamos jugando a que si estamos centrados en el aprendizaje del estudiante y a la hora de nuestras prácticas, a la hora de nuestro trabajo cotidiano resulta que no es así.
(E3 DFP)

Como lo mencionan los informantes, el modelo educativo de la UV ha sido muy cuestionado en varios sentidos, no obstante, no se puede negar que muchos de los planteamientos del MEIF son interesantes y los docentes lo corroboran.

4.1.6.3 Crecimiento personal, desarrollo de capacidad intelectual y pensamiento crítico.

En un siguiente nivel de análisis, podemos observar un aspecto más fino sobre el tema de los aprendizajes. Los informantes entrevistados son profesionales de la educación que han

modificado su forma de concebir el aprendizaje, en sus años de formación disciplinar y en su práctica inicial como profesores transitaron por enfoques educativos que permearon sus prácticas docentes. En relación a la concepción de aprendizaje algunos docentes mencionan que han modificado su pensamiento y han abandonado el enfoque técnico o tradicional de la enseñanza. Dicho enfoque dictaba una práctica donde el docente era el centro del proceso de E-A, un erudito proveedor de conocimientos, por otro lado, el alumno, era un receptor pasivo de ese conocimiento, en esa época conocida como *Tecnología educativa* la apropiación de contenidos factuales y conceptuales era privilegiada.

Resultado de esta transición, esto es, del enfoque técnico o tradicional al constructivista, desde el punto de vista del docente informante (E2 DFP), el aprendizaje de sus estudiantes se concibe como un proceso que va más allá del nivel de la memorización, lo fundamental es que el alumno logre *un crecimiento personal, desarrolle su capacidad intelectual y un pensamiento crítico*, estas capacidades habilitan a los estudiantes para desenvolverse de forma eficaz dentro y fuera del aula, pero sobre todo, lo habilitan y lo forman para desempeñarse como un profesional autónomo a partir de los aprendizajes que logra integrar en su trayecto formativo. En el discurso de este docente que accedió a participar como informante en esta investigación, se reafirma la aceptación de la noción constructivista del aprendizaje al enfatizar que, los aprendizajes previos del alumno, y los que va logrando día a día, lo llevarán a otro destino de aprendizaje mayor, que se traducirá en una capacidad competente para desempeñarse como un profesional universitario que pondrá en práctica su forma de pensamiento, sus saberes profesionales de manera integral en su desempeño laboral, y al mismo tiempo que se constituirá como una persona preparada intelectualmente, se puede decir, como ciudadano comprometido, al menos este es el sentido que encuentro al analizar lo que dice este docente:

Aprender significa que el sujeto desarrolle una capacidad de criticidad, que asuma el conocimiento en primera persona, que lo vaya tejiendo en sus saberes, que lo utilice como ese bagaje que le vaya permitiendo acceder poco a poco a más eh, conocimientos no sólo áulicos, sino que los pueda traspolar al entorno no, porque finalmente [ríe] como varios teóricos hacen énfasis, nosotros no estamos aprendiendo

para quedarnos en la escuela, sino para irnos al mundo a tratar de resolver las problemáticas profesionales y también tener un crecimiento personal, entonces, aprender para mí implica que el sujeto vaya formando su personalidad y desarrolle su capacidad intelectual. (E2 DFP)

En esta misma línea de profundización sobre el sentido del aprender a aprender, el informante (E2 DFP) a través de sus respuestas, resalta como cualidad de su práctica docente el interés por desarrollar en el alumnado que se forma en esta licenciatura, ciertos aprendizajes que trasciendan el aula, sostiene una preocupación constante por lograr que los discentes con los que interactúa como docente, sean capaces de incursionar en problemáticas de su entorno cercano. Sobre esta misma idea se encontró similitud con el pensamiento del informante (E4 DFP), este docente pretende y se propone desarrollar aprendizajes que el alumno pueda poner en práctica en la sociedad:

El aprendizaje lo veo como una capacidad que tenemos que desarrollar los profesores para que los estudiantes puedan interactuar con los fenómenos propios de su realidad, esto, esto sería para mí, mi compromiso como profesor y la forma como me interesa, o como veo más bien el aprendizaje y la formación. (E4 DFP)

4.1.6.4 Comprensión y aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes.

Por otro lado, recordemos que el Plan de Estudios 2000 busca desarrollar competencias de egreso en los estudiantes, por lo cual, no resulta extraño encontrar en el discurso de los informantes una concepción de aprendizaje cercana a una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes, que en conjunto integran la polémica competencia en su formación, así lo expresa el informante:

El aprendizaje de los estudiantes básicamente tiene que ver con...el nivel de comprensión pero también de aplicación de...una serie de conocimientos, habilidades, actitudes, no, ahora competencias, que los estudiantes van desarrollando diríamos por niveles, nosotros particularmente lo que hacemos es evaluar las

competencias...el nivel de aplicación o de logro de una competencia que implica conocimientos, habilidades, actitudes, pero que se evidencian a partir del hacer. (E1 DFP)

A pesar de la resistencia mostrada por los docentes hacia la implementación del enfoque de las competencias, lo dicho por el informante (E1 DFP) da muestra de la incorporación de las competencias a su pensamiento y práctica docente. Pero sobre todo, lo resalto analíticamente, este docente incorpora en su respuesta el tema de la evaluación de las competencias no conductualmente, dado que afirma que *una competencia que implica conocimientos, habilidades, actitudes*, quiero suponer que de manera integral para que el egresado de la carrera, pueda poner en práctica en el saber, hacer y ser.

4.1.6.5 El aprendizaje: el verdadero protagonista del proceso.

También es visible el apego que tienen los informantes con algunos postulados del *Constructivismo* en relación al aprendizaje de las y los estudiantes, por ejemplo, el docente (E5 DFP) enfatiza la importancia de los aprendizajes previos de los alumnos, estos conocimientos sientan las bases para lograr los aprendizajes esperados para el curso:

Para mí es importante...una vez me preguntaron que para mí, qué era ser docente y lo entiendo como compartir aprendizajes, entonces el aprendizaje de los estudiantes entiendo que independientemente de la materia, EE, siempre llegan con aprendizajes y yo aprendo de ellos y para mí es importante que ellos aprendan junto con lo que yo les pueda aportar, y además me interesa mucho el aprendizaje grupal, o sea, que se conozcan, y que también valoren el aprendizaje de los compañeros no. (E5 DFP)

Aquí observamos algo de suma importancia, este profesor reconoce en esta perspectiva constructivista, que el aprendizaje no es sólo individual, si bien es real la individualidad del desempeño de cada estudiante, este no aprende en solitario, sino en relación con el otro: el otro estudiante, el otro profesor; la relación de otredad es importante,

esta situación planteada por este informante, me recuerda el postulado de Let Vigostky, quien plantea desde su postura socio-constructivista que el aprendizaje se potencia en la interacción con los otros aprendices, quienes a través del diálogo, el trabajo en cooperación y cercanía, la comunicación y el lenguaje que circula, es la manera en que se aprende, Vigostky no desconoce la dimensión cognitiva intelectual del aprendizaje, ciertamente reconoce esta dimensión del proceso del aprender, pero enfatiza la socialización como condición de la cognición.

Por último, el aprendizaje, en términos más simples representa según estos docentes, el verdadero elemento protagonista en el proceso de quien aprende y se constituye, además, es el punto de partida para llegar a un aprendizaje cualitativamente mayor, así lo expresan tres informantes:

“El aprendizaje de mis estudiantes resulta como el eje fundamental que mueve toda la actividad en el aula” (E2 DFP).

“Es como que el punto de partida, y que también nos va a llevar a otro punto, a otro destino de aprendizaje no, entonces todo lo que se va dando en cuanto desarrollo un programa, implemento, pues ahora sí que el protagonista es el aprendizaje no, entonces de todos nosotros” (E5 DFP).

“Con relación al aprendizaje, ese es el punto de partida y el punto de llegada, y el medio para corroborar el aprendizaje del estudiante es la evaluación” (E1 DFP).

En esta última concepción que expresa el informante (E1 DFP) se empieza a vislumbrar una conexión entre el aprendizaje y la evaluación, sobre esta última se profundizará en el apartado siguiente.

4.2 Una concepción constructivista y formativa de la evaluación.

Con lo expuesto en el capítulo 2 referente a los soportes teórico-conceptuales que orientan a este trabajo, cabe recuperar el supuesto de que el primer problema que se vive al

abordar la problemática de la evaluación radica en su definición. Este término puede significar varias cosas a la vez y describir de igual forma, diversos procesos (Morán, 2012). En las investigaciones realizadas sobre evaluación, los resultados dicen que, los docentes por lo general realizan una evaluación que se relacionan con tres usos o prácticas muy frecuentes y claramente identificadas: la evaluación como cumplimiento de objetivos, la evaluación como la emisión de juicios de valor y la evaluación reducida a la medición.

Al abordar este tópico con los docentes de la Facultad de Pedagogía se encontró que existen formas diversas de entender y llevar a cabo este proceso, cada informante, desde su particular experiencia docente le imprime su propia perspectiva sobre el fenómeno evaluativo. El pensamiento de los docentes entrevistados sobre la evaluación da muestra de una concepción y práctica amplia que aglutina otros procesos, usos y fines, tanto de la práctica de la enseñanza como de los procesos de aprendizaje y de la evaluación de estos, yendo más allá de la medición, la comprobación de objetivos y la emisión de juicios de valor.

4.2.1 Comprobar el logro del aprendizaje, del objetivo del curso o competencia

En lo que expresan los informantes, podemos encontrar elementos de las tres prácticas anteriormente conceptualizadas, sin embargo, no se pueden encasillar en éstas solamente, porque lo que expresan estos informantes acerca de sus prácticas docentes dice más que la concepción de evaluación que en ese momento mencionaron. Tres informantes al hablar sobre la evaluación del aprendizaje, en su respuesta la asocian con la verificación de objetivos de la EE, no obstante, incluyen otros procesos que se describen enseguida.

En el caso del (E1 DFP), en su respuesta sostiene que la evaluación es la oportunidad que el estudiante tiene para demostrar que aprendió, y para que el docente pueda *verificar o certificar el logro del aprendizaje, del objetivo del curso o competencia*, lo expresa de la forma siguiente:

Yo creo que es la oportunidad que uno tiene de verificar o certificar el logro de los aprendizajes logrados por los estudiantes y que dan cuenta de su formación profesional en las diferentes EE que trabajamos con ellos, y que bueno, en ese sentido

yo como profesor necesito esas evidencias, necesito corroborar, o sea, que ellos demuestren, qué tanto están logrando, pues el objetivo de mi curso o la competencia⁸.
(E1 DFP)

4.2.1.1 Proceso necesario, formal, complicado y en ocasiones injusto.

Para los informantes la evaluación es entendida de múltiples formas, especialmente como un proceso. Para el (E3 DFP) la evaluación del aprendizaje es un *proceso necesario, formal, complicado y en ocasiones injusto* que se realiza para dar crédito de los logros del estudiante. Su concepción se relaciona, en principio, con la evaluación enfocada a la verificación de logros u objetivos, no obstante, este docente aborda las problemáticas en torno a este proceso y lo critica al llamarlo “proceso injusto” por la forma errónea en que estas metodologías de evaluación han sido difundidas a los docentes y como éstos las han reproducido, así lo expresa:

La evaluación del aprendizaje es un proceso necesario, formal, que tenemos que realizar para poder dar crédito de qué estudiantes han logrado lo que nosotros creemos que deben lograr, y es un proceso que en lo particular no es fácil, es un proceso complicado, es un proceso que a veces es injusto a lo mejor con algunos estudiantes por la forma en que nos han enseñado a evaluar y por la forma en que nosotros hemos asumido la evaluación, pero pues es necesario y hay que hacerla. (E3 DFP)

Este proceso formal y necesario para varias audiencias en la educación institucionalizada no es fácil de realizar y como lo expresa el docente, en muchas ocasiones la evaluación se torna injusta con algunos alumnos, pues no todos responden con el mismo grado de efectividad a un tipo o forma de evaluación. El alumnado necesita una evaluación

⁸ En el primer apartado de este capítulo se abordaron algunos puntos de tensión que viven los docentes entrevistados en relación a los planteamientos del modelo educativo (MEIF) y el Plan de Estudios 2000. En este último existe el dilema *objetivo-competencia*, por lo que es recurrente encontrar estos términos usados de forma indistinta en el discurso de los informantes. El capítulo 3 referente al contexto de la investigación se analizó lo que algunos docentes llaman error metodológico en el plan de estudios. Recordemos que en el Plan de Estudios 2000 al principio se declaran objetivos de formación de la disciplina, sin embargo, al final del mismo documento se enuncian las competencias de egreso. Por estos motivos seguirá apareciendo en el discurso de los docentes una asociación entre *objetivos* y *competencias*.

personalizada que fije su atención en las cualidades individuales y no deje fuera aspectos importantes de su formación académica, que por lo general, no toman en consideración las evaluaciones con fines sumativos.

4.2.1.2 Proceso de medición, interpretación y toma de decisiones.

Al seguir el hilo de la evaluación entendida como proceso, un informante así la conceptualiza: “para mí, la evaluación de los aprendizajes es un proceso y en ese proceso nosotros vamos a estimar si los aprendizajes han sido logrados, y por qué no, para tomar decisiones” (E5 DFP). La estimación del aprendizaje para la toma de decisiones como lo describe el informante es resultado de un proceso sistemático que realiza este docente y está constituido por tres etapas: *medición, interpretación y toma de decisiones*, para finalmente mejorar procesos, así lo expresa este docente:

Cuando hablamos de un proceso... pues así lo abordamos, hay una autora, Guadalupe Moreno Bayardo, que nos habla de tres etapas fundamentales que debemos medir y para mí esta primera fase es la que le da objetividad a la evaluación, y en esa medición del aprendizaje vamos a encontrar resultados, pero también por eso te decía, estimamos los aprendizajes y saber por qué los lograron o en qué medida no, si se están logrando, porque yo pienso, que si soy muy optimista, si creo en la posibilidad de que pueden lograrse de manera fácil los aprendizajes, no siempre es así, pero si hay esa posibilidad, entonces bueno, a qué se debe y ya lo encontraremos en la interpretación de resultados y finalmente decidir, porque sí, la evaluación nos permite mejorar procesos de E-A. (E5 DFP)

En el discurso del informante se identifican conceptos manejados en la literatura especializada sobre evaluación, lo que evidencia un dominio teórico-conceptual de los mismos y una aplicación práctica con fines formativos. Cuando el informante (E5 DFP) expresa: “la evaluación nos permite mejorar procesos de E-A”, corrobora que en su pensamiento existe la visión de la evaluación como un medio que coadyuva a la mejora de

procesos, lo anterior da muestra de la presencia de la evaluación formativa en el discurso de este informante.

4.2.2 Crecimiento personal e intelectual del alumno

En la propuesta de evaluación que desarrolla el informante (E2 DFP), se evidencia un proceso complejo y formativo que inicia desde la planeación de la evaluación, en esta etapa se contemplan las estrategias de E-A vinculadas a las estrategias de evaluación. En primera instancia, este docente entrevistado, considera como actividad fundamental preparar la clase, en segunda; tiene presente las características del alumno para esa planeación didáctica, mediante su saber y experiencia didáctica, reconoce las necesidades individuales de cada estudiante que cursa la EE que ofrece, estas necesidades personales están condicionadas por el contexto donde este profesor se desempeña como docente. Resultado de esta condición contextual, él analiza la problemática de la *multiculturalidad*⁹ cognitiva y social en la que se desenvuelven sus alumnos, lo que nos habla de una concepción y práctica de evaluación contextualizada que este profesor dice llevar a cabo:

Evaluar implica reconocer qué tanto el estudiante ha crecido en mi EE en la clase, llegan estudiantes con capital cultural diferente, por ejemplo, esta es una carrera donde nuestros estudiantes vienen de comunidades, de entornos que no son necesariamente el puerto de Veracruz, aledaño (E2 DFP).

⁹ “En ocasiones (Multiculturalidad) se utiliza para describir sociedades en donde conviven grupos que provienen de diversas culturas. Estas sociedades multiculturales pueden ser de diversos tipos. Por un lado, pueden ser como los países donde han subsistido pueblos tradicionales junto con una sociedad que ha pugnado por modernizarse después de largos periodos coloniales. Tal es el caso de la mayoría de los países de América Latina. Por otra parte están los países que se han desarrollado sobre la base de grupos de inmigrantes, como los Estados Unidos. Un tercer tipo lo constituyen países compuestos históricamente por grupos étnicos y nacionales diferentes, en donde en tiempos recientes se han producido intensos fenómenos de inmigración, como España o el Reino Unido” (Olivé, 2004, pp. 21-22).

Como se dijo en la contextualización, la UV brinda educación pública a estudiantes de todo el estado de Veracruz, además de otros estados colindantes como lo son: Tamaulipas, San Luis Potosí, Hidalgo, Puebla, Oaxaca, Chiapas y Tabasco. Por ello, se hace evidente en el discurso de este docente cierta concientización sobre la diversidad cultural que puede encontrar en sus estudiantes.

El informante (E2 DFP) no sólo observa el proceso de aprendizaje, en su práctica de evaluación pone atención en aquellos elementos o situaciones que le permitan reconocer en el alumno su *crecimiento personal e intelectual*, y se enfoca en dar seguimiento a los procesos que se van generando antes, durante y después de que ha ocurrido alguna situación didáctica. En el discurso de este docente informante se pueden identificar ciertas estrategias de E-A, así como algunos métodos para valorar los logros de ese proceso de aprendizaje. Por último, aparece en su respuesta el uso de los resultados con fines formativos, dado que considera que lo fundamental es ayudar al estudiante a tener un crecimiento en otros ámbitos, no sólo en el intelectual, así lo expresa:

Cuando les invito a hablar, estoy observando su vocabulario, su disposición, sus actitudes, sus temores, su adaptación a la clase, la confianza que te tienen; qué tanto se ha compenetrado con el texto, sus propias habilidades, y desde ahí voy valorando a cada cual, de manera que, no solamente voy viendo su aprendizaje, no, para mí no solamente es ver el aprendizaje, porque no voy a poner un estándar, para mí no es poner un estándar de quién va a sacar 10 porque domina todo el contenido, en esa medida hay estudiantes muy buenos que llegan con un alto rendimiento, pero también hay que discriminar que el estudiante tiene un alto rendimiento porque está acostumbrado a un 10 y a una modalidad de ser evaluado, o sea, pregunta-respuesta frente algún estudiante que a lo mejor está trayendo un 6 pero es más capaz de armar su discurso, de discutir, de retomar, entonces evaluar implica todo ese plano de saberes que el estudiante logra desarrollar, logra construir, asume una postura, plantea una actitud, pero también observar su crecimiento personal, por eso te decía hace un momento, implica ver su personalidad y su capacidad de desarrollo intelectual. (E2 DFP)

Todo el proceso como lo describe el docente resulta ser formativo, pues realiza una evaluación permanente e integral de diversos aspectos y desempeños que los estudiantes llevan a cabo sin que esto lo lleve a la aplicación diaria de algún instrumento de medición. Así mismo, la evaluación se vuelve un proceso emocional de compromiso e interés hacia el estudiante, a la par lo invita a asumir la corresponsabilidad con su proceso de aprendizaje,

lo anterior se traduce en una fuente de motivación para el alumnado. Es sorprendente el grado de compromiso y sensibilidad que este docente informante tiene cuando se relaciona con sus alumnos, con la pedagogía, con la educación y consigo mismo. El siguiente fragmento de respuesta describe una práctica docente eminentemente formativa:

A veces tengo la oportunidad de no solamente verlo en esta EE sino que ya lo vi antes y cómo va en este momento, entonces esto...para mí, implica un mayor compromiso docente no, desde que tú te aprendes el nombre del estudiante porque cuando llegas a tu casa, tienes que, o por lo menos yo hago, me siento a registrar evaluaciones, entonces me tengo que acordar de quién es porque en la clase no lo puedo hacer, todos los días tomo participación pero no me puedo sentar a estar marcando, entonces me tengo que llevar quién fue y cómo estuvo en la clase para poder valorarlo y en esa medida es toda esta complejidad, el propio ambiente de la clase y también valorar qué estoy haciendo yo después de cada clase...La evaluación implica que el profesor prepare su clase, sepa, y tenga claro qué cosa es lo quiere lograr en esa sesión, pero además, después de terminar esa sesión no solamente valorar lo que pasó con el estudiante sino qué hice yo...porque a veces me voy y digo no, este hoy no fue satisfactorio no, son todos estos componentes, tanto del estudiante como del profesor, del ambiente en el que se va dando y se va generando la situación de enseñanza y de aprendizaje. (E2 DFP)

4.2.3 Evaluación personalizada, procesual y comprensiva

En este mismo tenor, otro informante da cuenta en la entrevista de una *evaluación personalizada, procesual y comprensiva, para reflexionar sobre el proceso* cuando este aún está sucediendo, la define de la forma siguiente:

Para mí la evaluación tiene que ver con un seguimiento continuo de los desarrollos o de los esfuerzos que el estudiante te está dando a lo largo de un proceso de formación. Para mí la evaluación no es de resultado, el resultado puede ser malo y te diste cuenta hasta el final, yo prefiero ir dándole un seguimiento a los estudiantes para ir

entendiendo qué es lo que está pasando y si hay algo que pueda hacer, pues en ese momento lo haga yo para ayudarles a desarrollar o un conocimiento, o una habilidad, o una actitud, tiene que ser un proceso continuo de acompañamiento para toma de decisiones tanto para el profesor como para el final el alumno tenga una nota que le permita promover o no promover un curso, pero tendría que ser algo para mi gusto más de mayor acercamiento a la trayectoria de formación. (E4 DFP)

Para este informante la evaluación es un proceso formativo que precisa atender un seguimiento constante e individual del alumno, este proceso le brinda información sobre la situación del alumnado, lo que posibilita introducir cambios para apoyar el proceso de E-A cuando aún está ocurriendo y no esperar hasta el final del curso. Finalmente el informante tiene presente la necesidad de asignar una calificación que le permita al alumno promover un curso, esto sería la función sumativa de la evaluación.

Un aspecto sumamente importante es que, en la concepción y práctica descrita por todos los informantes, no existe la mínima asociación de la evaluación como sinónimo de medición, más bien, se piensa en ésta como una fase dentro del proceso de evaluación, así lo describe un informante: “Para mi esta primera fase es la que le da objetividad a la evaluación, y en esa medición del aprendizaje vamos a encontrar resultados” (E5 DFP). En este mismo sentido, otro informante enfatiza: “Para mí la evaluación no es de resultado, el resultado puede ser malo y te diste cuenta hasta el final” (E4 DFP), en la misma línea otro informante dice:

Para mí no es poner un estándar de quién va a sacar 10 porque domina todo el contenido, en esa medida hay estudiantes muy buenos que llegan con un alto rendimiento, pero también hay que discriminar que el estudiante tiene un alto rendimiento porque está acostumbrado a un 10 y a una modalidad de ser evaluado, o sea, pregunta-respuesta. (E2 DFP)

Se puede inferir, en estos fragmentos de respuestas, que los docentes entrevistados están conscientes que este proceso de medición sólo es una fase del proceso evaluativo que

permite recoger información valiosa sobre un proceso, esta información deberá ser interpretada para uso inmediato y realizar así las acciones necesarias en función de los hallazgos. El siguiente paso consiste en ofrecer una retroalimentación en dos sentidos, en primer lugar, se deben apremiar los buenos resultados en relación al aprendizaje y al estudiante, en segundo, los resultados desfavorables, que hablan de carencias en el proceso de E-A, se deben socializar con todos los involucrados en el proceso con la finalidad de superarlos.

4.2.4 La evaluación como medio de aprendizaje

Por otro lado, como se ha venido explicando, en el pensamiento de los docentes de pedagogía aparece de forma recurrente prácticas asociadas a la función formativa de la evaluación, o una evaluación *para* el aprendizaje. De acuerdo a los informantes, la evaluación, permite mejorar los procesos de formación:

La evaluación es un medio para un fin, y este fin debe ser mejorar..., la evaluación nos permite mejorar procesos de E-A...para mí incluso la evaluación se convierte en una estrategia de aprendizaje tanto para el estudiante como para el profesor, es lo que yo te decía, voy aprendiendo si me está funcionando o no, a través de que estamos haciendo evaluación. (E5 DFP)

En el mismo tenor otro docente afirma: “fundamentalmente la evaluación es un medio, el fin último es el aprendizaje del estudiante” (E1 DFP).

Hasta este punto del análisis de las respuestas de las y los informantes, puedo afirmar que es el primer acercamiento al pensamiento de los docentes de pedagogía sobre el fenómeno de la evaluación, sus concepciones, que es un concepto ordenador de la investigación, muestran la presencia de la evaluación con fines formativos. Si bien es cierto que las concepciones anteriores describen muchos elementos implícitos en la evaluación formativa, resultaría imposible encontrar todos los componentes de ésta en una definición, no obstante, en la práctica descrita a través de la voz de estos docentes se encontraron otros aspectos analizables que se interpretan en los siguientes apartados.

4.2.5 Transición de enfoque de evaluación

Algo fundamental en esta investigación era describir o interpretar los enfoques, tendencias, o metodologías de evaluación que los docentes practican. En los resultados podemos distinguir dos hallazgos de suma importancia, en primer lugar, existe una similitud en las perspectivas o enfoques de evaluación que los docentes desarrollan, en segundo, estos enfoques son resultado de un proceso de *transición de enfoque de evaluación*, pasando de lo que ellos describen como tradicionalismo hacia prácticas más cualitativas.

La práctica evaluativa inicial de estos informantes respondía a enfoques cuantitativos acordes a la *Tecnología educativa*, que en los años 70's y 80's permeaban todo el campo educativo, así lo describe el informante:

Uno se va haciendo con el tiempo y a la mejor en mi práctica inicial como profesora mi sistema de evaluación era un sistema más técnico, en ese entonces se hablaba de las pruebas, de los instrumentos de evaluación muy centrados en la Tecnología educativa, y entonces tenías las preguntas de completar, de subrayar, de relacionar, etcétera, falso y verdadero. (E4 DFP)

Otro de los informantes entrevistados también afirma que sus prácticas de evaluación se han venido modificando con el paso del tiempo a causa de varios factores, el principal, es la corriente educativa que se les exigió en las diversas etapas de formación, tanto como estudiante, como en sus inicios en la docencia, así lo describe el informante: “Yo he ido cambiando porque he sido formada en el tradicionalismo, incluso yo empecé a ser docente en el básico en el tradicionalismo” (E2 DFP). En la misma línea otro informante expresa: “Bueno tradicionalmente nosotros implementábamos técnicas de investigación, perdón técnicas de evaluación cuantitativa, todo era cuantitativo, desde el propio examen” (E1 DFP). Aquí podemos observar que estos docentes se identifican hace años en una tradición centrada en la racionalidad técnica, pero como vamos viendo sus narraciones ahora están en otra postura distinta en la docencia y en la forma de concebir la evaluación de los aprendizajes.

4.2.5.1 Evaluación ecléctica (combinación de métodos cualitativos y cuantitativos).

Los docentes de pedagogía han vivido la experiencia de incursionar en diversas metodologías evaluativas acorde al enfoque vigente en los diversos planes de estudios que se han implementado en la Facultad de Pedagogía Región Veracruz. Tres profesores mencionaron que modificaron sus prácticas de evaluación y han transitado de lo que definen como cuantitativo, técnico o tradicional a un enfoque donde combinan estrategias de evaluación de corte cuantitativo y cualitativo, manejándose en el terreno ecléctico. Así lo expresan tres informantes:

Te decía que yo empecé en los 70's en 1977 a ser profesora y era muy conductista, era sacar porcentajes y sólo valorar el alumno lo logró, no lo logró, en qué porcentaje se logró. Cuando yo ingresé a la Facultad de Pedagogía seguía esa misma propuesta era aprender y no tanto saber qué estás haciendo y entonces tengo que desaprender y volver a aprender y un tanto no estrictamente yo me vaya a esta condición constructivista, yo creo que soy un poco más ecléctica, porque en algunos no...no queda más remedio que puntuar, que exigir, que valorar, entonces yo me suscribo como tú dices más en este terreno ecléctico de cómo van funcionando las cosas...en esa medida no estoy casada con una perspectiva pero sí creo que es importante el constructivismo, creo mucho en los clásicos, esto no es tan nuevo no, yo creo mucho en Sócrates cuando el plantea que hay que enseñar a pensar a la gente, en Aristóteles cuando nos dice, es que aprender es que el sujeto se sienta feliz. (E2 DFP)

Yo comencé dando clases en un bachillerato de una escuela privada y uno tenía que ser muy objetivo a la hora de evaluar a los estudiantes, entonces nos exigían este tipo de instrumentos...luego en la universidad de la misma institución pues me pedían algo similar y bueno pues yo estaba ya acostumbrada a trabajar ese tipo de instrumentos, luego a la Universidad Veracruzana y yo sigo reproduciendo ese modelito, después cambié, después dije no los alum...les tengo que dar más libertad a mis estudiantes, ellos tienen que tener mayores oportunidades de darse a notar en la evaluación y fui bastante más flexible...creo que hoy integro las dos visiones, esa

visión técnica de la evaluación con aquella que tuvo de mayor flexibilidad, y hoy trato de ser intermedia ni tan técnica, pero tampoco tan flexible y hoy cuidó mucho todos los detalles. (E4 DFP)

Ahora la tendencia es este lo cuantitativo y lo cualitativo, es decir, que a nuestras prácticas incorporemos también algunas técnicas de corte cualitativo no, las bitácoras, por ejemplo, los registros de observación, ahora mucho las rúbricas, las rúbricas para valorar los productos académicos y esta tendencia también de que al encargar un producto académico nosotros le acompañemos con el instrumento correspondiente que puede ser la rúbrica, puede ser una lista de cotejo, puede ser una escala estimativa no, el instrumento con el cual nosotros vamos a calificar el producto académico que el estudiante presente. (E1 DFP)

Se puede interpretar que en el transcurso del tiempo se originó en los informantes una transición de enfoque de evaluación, si antes se les exigía la incorporación de técnicas de evaluación objetivas o cuantitativas, ahora se les pide que combinen técnicas de corte cualitativo y cuantitativo.

4.2.5.2 Evaluación cualitativa.

Otra perspectiva de evaluación que aparece de forma recurrente en el discurso de los informantes es la *cualitativa*, una evaluación más naturalista y flexible. Siguiendo a Moreno (2016), bajo el término: evaluación constructivista, evaluación auténtica, compartida, cualitativa y recientemente *para* el aprendizaje, todas sin excepción recogen en su interior la esencia de la evaluación formativa. En correspondencia con lo anterior varios docentes se identifican con la perspectiva cualitativa, así lo asocia un informante:

Particularmente desde un enfoque a mí me gusta mucho la perspectiva cualitativa, y creo que nos permite indagar sobre otros elementos en donde la evaluación cuantitativa nos limitaba, entonces me parece que la idea de que ambas se complementen, aunque ahora para nosotros la tendencia viene siendo lo cualitativo

más en términos de las técnicas que utilizamos, me parece que por ahí está nuestra, nuestro enfoque no, nuestra tendencia. (E1 DFP)

Otro informante, lo expresa así: “no la tengo como plenamente identificada, creo que me inclino más hacia cuestiones cualitativas que cuantitativas” (E3 DFP).

4.2.5.3 Evaluación cualitativa y formativa.

En sintonía con lo anterior, el informante (E5 DFP) se identifica con dos perspectivas, la cualitativa y la formativa:

Pues podría ser la evaluación cualitativa, la evaluación formativa...la evaluación es un medio para un fin, y este fin debe ser mejorar, entonces por eso saber, si me voy a dar cuenta si estamos logrando los aprendizajes, cómo vamos, requiere mucho esa cultura de la evaluación, para mí incluso la evaluación se convierte en una estrategia de aprendizaje tanto para el estudiante como para el profesor no, es lo que yo te decía, voy aprendiendo si me está funcionando o no, a través de que estamos haciendo evaluación, y cualitativa por qué, porque estoy pendiente del proceso, no sólo de los resultados, entonces sí tendría que ubicarme como que en una perspectiva sería en esas dos. (E5 DFP)

4.2.5.4 Evaluación de competencias.

Por otro lado, el Plan de Estudios 2000 está puesto en competencias, al menos en teoría como menciona el informante (E3 DFP). Un docente mencionó desarrollar una práctica evaluativa enfocada a la evaluación de competencias:

Mi sistema de evaluación estaría basado si yo pienso, he estado tratando de tomar algunos elementos de la evaluación por competencias...si yo pudiera ponerle un nombre a la mejor estoy más centrada en los desempeños de formación, seguramente estoy más centrada en los desempeños de formación. (E4 DFP)

Este informante describe un proceso de evaluación acorde al enfoque de las competencias, vigente en el plan 2000, lo que confirma una congruencia entre la evaluación y los postulados curriculares de este plan.

En los siguientes apartados el lector podrá percatarse del cambio metodológico o de paradigma de evaluación que estos informantes describen a través de tan interesantes prácticas. A continuación se presenta el análisis de la planeación de la evaluación que estos docentes dicen desarrollar.

4.3 Planeación de la evaluación: una acción permanente y colegida

Un aspecto fundamental para interpretar el proceso de evaluación que desarrollan estos profesionales de la educación consistió en indagar si existía una planeación del proceso de evaluación, por ello, se designó una pregunta a este respecto. Todos los docentes entrevistados afirman que la evaluación que realizan no es una fase improvisada dentro del proceso de E-A, dicha evaluación se piensa y se desarrolla con antelación desde el diseño de los programas de las experiencias educativas que imparten en la Licenciatura en Pedagogía, así lo expresan:

Desde la planeación misma no, desde el programa...uno como profesor, el primer contacto que tiene con el sistema de evaluación, es cuando recibes la planeación o cuando uno mismo como profesor elabora o reestructura ese sistema de evaluación en el programa. (E1 DFP)

Otro informante:

Desde que decido el programa, desde que pienso en qué voy a dar, cómo lo voy a dar...en el momento que determino los objetivos, los propósitos, las competencias a lograr, desde ese momento ya empiezo a vislumbrar una posible evaluación que se concretiza en el momento que el programa ya está listo. (E3 DFP)

Otro docente responde de forma muy puntual: “cuando estoy haciendo la planeación de mi curso” (E4 DFP). En el (Anexo C) se presenta el patrón utilizado para diseñar los PEE en el Plan de Estudios 2000.

4.3.1 Planeación en academias

Los docentes entrevistados coincidieron al afirmar que esta planeación de la evaluación no la realizan de forma individual, existe lo que ellos llaman *las academias de profesores*. Por lo general, las academias están conformadas por docentes que imparten la misma EE dentro del Plan de Estudios 2000, estas academias trabajan de forma similar en el Plan de Estudios 2016. Cuando finaliza un semestre los profesores que integran las diversas academias se reúnen para realizar un trabajo colegiado que da como resultado la actualización del programa de la EE, mismo que se empleará en el próximo semestre. La fuente de origen de estos programas está en lo que los docentes conocen como *abstracts*, incluidos tanto en el Plan de Estudios 2000 como en el 2016. Así lo describe el informante:

Nosotros trabajamos inicialmente los programas en academia, ahora que tenemos un nuevo plan de estudios los primeros programas que se diseñan son por academia y como la carrera se ofrece en cuatro sedes de la universidad, pues hablaríamos de una academia estatal, donde los profesores que imparten o van a impartir esa EE en cada sede, nos reunimos, elaboramos una primera versión del programa, regularmente, la primera versión sale de lo que nosotros conocemos como abstracts, los abstracts que están en el plan de estudios, es como, es un párrafo básicamente, que describe de manera sucinta y general...qué es lo que se debe desarrollar en esa EE, tomamos los abstracts, desarrollamos la primera versión del programa en la academia estatal y después cada profesor, mejor dicho, cada academia, en cada sede, va elaborando o reelaborando su versión, de acuerdo a pues, a los materiales que se tienen, aunque la base está en el programa de la academia estatal, cada maestro, cada academia decide particularmente bajo qué estrategias va a desarrollar ese programa. (E1 DFP)

Para el informante (E2 DFP) la evaluación está pensada desde la planeación del programa y se desarrolla en academia, según lo relata el docente, la planeación de todo el proceso de E-A y específicamente, la parte de la evaluación, implica recurrir a la metaevaluación, en este proceso los docentes analizan los cursos anteriores para ajustar los contenidos y socializar las problemáticas identificadas en aras de evitarlas en cursos posteriores. Adicionalmente la experiencia docente les permite predecir situaciones con el alumnado en relación a sus expectativas, actitudes y conocimientos previos, así lo describe el informante:

Pues desde que voy a preparar el curso, por ejemplo, si son estudiantes de nuevo ingreso poco puedo saber de ellos pero después de muchos años tengo más o menos la expectativa de que me voy a encontrar estudiantes que no les gusta leer, estudiantes que tienen dificultad, otra vez por su capital cultural, por los horarios, por ejemplo, yo entro a las 2 hoy, o en el siguiente periodo entro a las 12, entonces voy observando desde ahí las circunstancias, por ejemplo, los de nuevo ingreso, los avanzados...voy observando más o menos quienes son y en qué situación están, y además valorar lo que sucedió en el curso anterior porque se evaluó de cierta manera pero encontré grises y oscuros y entonces creo que debo de recomponerlo, en el otro sentido es que yo trabajo con los profesores de la academia...entonces ese es otro elemento, que cuando estamos preparando el programa por lo menos todos llegamos, yo llego con todas esas expectativas y empezamos a valorar la complejidad del contenido, los tiempos que tenemos, el tipo de actividades, las posibilidades de ir recomponiéndolo, entonces es, antes, durante y después de que ha ocurrido la situación de aprendizaje.
(E2 DFP)

Algo fundamental que menciona el informante (E2 DFP) es que, el sistema de evaluación especificado en los PEE no es inamovible, se puede modificar durante el proceso acorde a las necesidades y singularidades del grupo, por lo tanto, para este docente la planeación de todo el proceso de E-A incluyendo su evaluación, se debe reestructurar antes, durante y después de que ha ocurrido alguna situación didáctica.

En el mismo tenor el informante (E1 DFP) afirma que la planeación hecha en las academias no es fija, se puede reestructurar:

En esa misma planeación se concentra el sistema de evaluación, y el sistema de evaluación, que inicialmente se declara, el profesor que imparte la asignatura lo revisa...si está de acuerdo con ello lo retoma tal cual y si no, hace las modificaciones que considera pertinentes, distribuye los porcentajes también de acuerdo a los criterios que ha considerado. (E1 DFP)

4.3.2 Aspectos curriculares a considerar para la planeación de la evaluación

Realizar una planeación de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y evaluación, no es una actividad sencilla, cada docente en su academia debe prever y tener presente además de los aspectos didácticos, otros requerimientos para su realización, especialmente las exigencias curriculares. Los informantes afirman que al momento de diseñar o modificar un programa, se debe tener presente que se trabaja con un plan de estudios que exige formar competencias a través de una concepción constructivista del aprendizaje, además, está estructurado bajo los lineamientos de un modelo educativo: el MEIF, el cual impulsa una formación integral y flexible.

4.3.2.1 ¿Objetivo o competencia?

Cuando a los docentes se les preguntó sobre los aspectos curriculares que ponen sobre la mesa al momento de planear la evaluación del aprendizaje, volvieron a expresar desacuerdos con el MEIF y el Plan de Estudios 2000, especialmente con el enfoque de las competencias, así lo expresan tres informantes:

Pues tenemos que irnos a estas competencias y a los propósitos porque el plan 2000 es medio un engendro, tenía como objetivos [ríe] y a chaleco le pusieron competencias. (E2 DFP)

Considero que, se debe considerar precisamente...el fundamento del plan de estudios que está basado, “se supone”, en las competencias no, y si evaluamos competencias lógicamente tenemos que evaluar no lo que sabe el estudiante, sino si es capaz de realizar aquello que el plan de estudios y la E más que nada decide que deben realizar no, y entonces eso para hacerlo congruente debería de considerarse la propuesta del modelo, hacia dónde quiere dirigir los aprendizajes, la propuesta del plan de estudios y la propuesta que tienen los programas. (E3 DFP)

Pues fundamentalmente que correspondan a lo planteado en el documento no, en el plan de estudios en este caso, y que tiene que ver con una serie de planteamientos teóricos interesantes pero que...yo decía hace rato, tendríamos todavía nuestras dudas con respecto a que tanto el plan de estudios desde lo formal se va concretando en el proceso no, y bueno los planteamientos que da el modelo educativo es eso, transitamos de un plan de estudios por objetivos a un plan de estudios por competencias, y lo que se plantea desde el enfoque por competencias es que... el profesor ya no sea el protagonista del proceso de E y A, que ahora sea un facilitador, que ahora sea un guía, que ahora sea un proveedor de información, entonces eso le resta protagonismo al profesor para acompañar de mejor manera al estudiante. (E1 DFP)

El informante (E4 DFP) afirma que la planeación del programa de la EE que imparte se hace por academias y cuando existe la necesidad de modificar un contenido por cuestiones de pertinencia se solicita permiso a la academia de profesores. Para realizar el diseño o actualización del programa, el informante menciona cuatro elementos ligados al currículo que considera imprescindibles, estos elementos son: la competencia o el objetivo, los saberes a desarrollar, el sistema de enseñanza y el sistema de evaluación, así lo describe:

Yo no hago solamente el programa, no actualizo más bien, no actualizo solamente el programa de estudios que en este momento, bueno, ya están como muy definidos, las academias hoy los tienen aprobados y si tú quieres hacer una modificación le tienes que pedir autorización a la academia, que te permita actualizar algún contenido, en

el Plan de Estudios 2000 pues después de 17, 18 años de operación pues si tenemos que estar haciendo ahí ajustes porque hay muchas cosas que han quedado superadas. Una vez que yo termino ese ejercicio me voy a una planeación didáctica, desde que hice mi revisión de mi programa educativo yo revisé 3 elementos centrales, todo! pero hay 3 elementos que son centrales: la competencia o el objetivo, los saberes que va a desarrollar, y el sistema de evaluación, el sistema de enseñanza y el sistema de evaluación, perdón, son 4 elementos, y del sistema de evaluación que es del que estamos hablando, éste lo recupero y me lo llevo junto con todos los demás elementos, comienzo a desarrollar lo que yo le llamo mi planeación didáctica, y entonces a ver, si está por unidades, está por módulos o es un trabajo genérico, a ver, vamos a hacer para esta intención, qué es lo que se va a hacer, cómo se va a hacer, cuándo se va a hacer, y cómo se va a evaluar. (E4 DFP)

En sintonía con la cita anterior, para el (E2 DFP) el dilema *objetivo-competencia* no es el único aspecto problemático relacionado al currículo al que se enfrentan dentro de sus academias al momento de realizar estos programas, aparece también la relación que debería existir entre EE, es decir, la transversalidad¹⁰. Resultado de esto, todas las EE obligatorias se supondrían están interrelacionadas, justificadas, y aportan elementos para la formación integral del alumnado.

4.3.2.2 Transversalidad.

De acuerdo al informante (E2 DFP) cuando se reúne con su grupo de trabajo realizan un análisis sobre la relación que sostiene su EE con las demás E del plan y con la competencia que se desea desarrollar. Esta última como lo explica el informante está por lo general descontextualizada en relación a los alcances reales que el alumnado puede lograr

¹⁰ “Los fines sobre los que girará la formación integral abarcan lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. La transversalidad significa, en este modelo, que todos los programas, de los cursos y experiencias educativas, en los planes de estudio de cada dependencia, estén encaminados al logro de los cuatro fines propuestos por medio de los ejes: teóricos, heurísticos y axiológicos, y los cursos del área básica general” (Beltrán, *et al.*, 1999, pp. 22-24).

en un semestre, por lo tanto, realizan una adecuación de la competencia a fines más factibles, así lo describe:

Cuando yo hago el programa no lo hago sola, lo hago con los profesores de las EE y lo que hacemos es revisar las competencias del plan de estudios porque algunas están súper disparadas, son muy ambiciosas, por lo tanto, e incluso citamos a qué competencia de ese plan de estudios le estamos aportando, vemos qué relación hay entre mi E y las E, es decir, que el alumno ya cursó, está cursando o va a cursar, para poder favorecer esos saberes, de manera que cuando el estudiante viene a mi clase estoy considerando que por ejemplo, ya está llevando sociología, está cursando psicología del aprendizaje, por ejemplo, en epistemología y pedagogía, bueno epistemología y paradigmas en las ciencias sociales en el Plan de Estudios 2000, de tal manera que para preparar la clase yo pueda plantear un escenario donde yo contextualice al estudiante, circunstancias que a lo mejor teóricamente ya revisó o está revisando y pueda también valorar que tanto el alumno sabe o no sabe, tiene todavía ese conocimiento o no lo tiene. (E2 DFP)

Otra de las problemáticas curriculares que repercute en las planeaciones está directamente asociada al Plan de Estudios 2000, en este plan se estructuraron ocho áreas de conocimiento que contienen las EE estrictamente orientadas a formar el perfil del pedagogo, es decir, las EE disciplinares obligatorias y las de formación terminal. El (E2 DFP) identifica que las áreas de conocimientos no están definidas, lo anterior ocasiona que exista repetición de contenido en las EE, así lo dice:

Un problema que tiene el plan 2000 es que las áreas de conocimiento no están definidas, y por lo tanto, se pierde la dimensión de qué propósito tiene cada área de conocimiento por eso es que hay repetición de contenidos, y a veces si tendríamos que tomar un contenido de una E a otra pero con una perspectiva distinta. De tal manera que, fundamentos psicológicos de la educación por ejemplo, nosotros decíamos, no tiene razón de ser porque está psicología del aprendizaje, es reiterativo... y entonces en esa medida es importante no perder de vista el programa

institucional, el programa medular, el programa sintético, para que ya podamos ir a este programa que vamos a tener de academia los profesores, porque incluso puede variar ya cuando cada uno de nosotros está dentro de su clase pero no perder esa perspectiva, porque yo no estoy haciendo una isla con mi EE, o sea, yo no estoy enseñando para mí como núcleo sino estoy favoreciendo en las E con las que el estudiante está involucrado. (E2 DFP)

Otro aspecto que impacta en las planeaciones y que se refleja en la ejecución del proceso de E-A es que, el alumnado se pasa por alto las normas establecidas para cursar EE con prerrequisito, por ejemplo, en el Plan de Estudios 2000 para cursar la EE “*laboratorio de docencia*” de forma obligatoria todo estudiante debe cursar con antelación: *planeación didáctica, didáctica y evaluación de los Aprendizajes*. Por lógica el alumno necesita tener los conocimientos para elaborar un plan clase, para diseñar estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como también, debe tener conocimientos sobre evaluación, todo esto antes de entrar a la práctica de didáctica. El informante (E2 DFP) ejemplifica el siguiente caso:

Ahorita por ejemplo, estoy dando desarrollo del pensamiento pedagógico a un chica que ya está súper avanzada... está por irse, entonces [ríe] cómo es que postergaste tanto no, a veces el sistema si es rígido y observa que no la debes cursar porque tienen prerrequisitos y cierra y deja fuera, pero otros los deja pasar y por lo tanto es que en algunos casos hay profesores que dicen, tú que fuiste estudiante, y ahorita que habrás revisado más el plan de estudios, no hay prerrequisitos para la gran mayoría de E no hay prerrequisitos, y hay profesores de didáctica que le dicen a los estudiantes, no puedes, regrésate porque no tienes el prerrequisito, por ejemplo, de corrientes pedagógicas, y ahí no dice que lo debas tener, cuando ocurre ese caso y tú sabes que el estudiante debe traer ese conocimiento y no lo tiene entonces eso te obliga a que en la planeación de tu clase, durante el curso, tú debas retomar esos saberes para que el estudiante no se quede en el limbo, sobre todo cuando los grupos son heterogéneos porque no pueden empezar a hablar y hablar y hablar dirigiéndote a estos alumnos avanzados y a estos chicos que no tienen ese referente pues que se vayan al mundo a ver que hacen no, entonces es determinante que tengamos ese referente porque si no,

no resulta significativo ni consistente la propuesta que estoy haciendo para mi EE.
(E2 DFP)

Como lo menciona el informante (E2 DFP), algunas EE son seriadas y tienen como prerrequisito la aprobación de otras EE que se consideran necesarias, aunque no se puede negar que en muchas ocasiones no hay tanta exigencia en este sentido. La situación anterior afecta el aprendizaje del alumno dado que no posee la experiencia previa que se supondría lo habilitaría para cursar una EE de mayor complejidad. Cuando un estudiante se salta procesos de formación se traduce en un empobrecimiento dentro del aula que afecta directamente al docente, al alumnado y al proceso de E-A.

En las proyecciones académicas, se describen las EE que tienen prerrequisito, el meollo del asunto está en las tutorías, el MEIF prescribe la necesidad y la importancia de las tutorías para la firme trayectoria del alumnado. En teoría el alumno realiza la planeación de su horario con la orientación de un tutor, éste firma el horario verificando llevar una secuencia correcta, respetando las EE seriadas.

La realidad es otra, los alumnos no llevan una trayectoria congruente en su formación, después del primer semestre todos los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía realizan sus inscripciones semestrales a través de una plataforma digital y en muchos casos el sistema deja inscribir EE que no se deben cursar porque no han cubierto los prerrequisitos.

Para finalizar este apartado recurro a un fragmento de cita del informante (E5 DFP) en la cual explica su proceso de planeación de la evaluación y la importancia de la evaluación formativa pensada desde el diseño del PEE:

Somos personas, somos seres humanos, y los procesos de E-A hay una serie de factores que se están interviniendo no, si también, creo y aplico la evaluación formativa, entonces, durante el proceso pues voy tomando decisiones para hacer los ajustes, entonces, ya esa evaluación, ese seguimiento que le voy dando, pues la sigo

planeando, pero sí, de manera general es desde el diseño del programa de estudios y luego lo que se va presentando en la ejecución para ir tomando decisiones y sigo planeando. (E5 DFP)

Hasta este nivel del capítulo 4 se han analizado aspectos de suma relevancia para interpretar la práctica de evaluación de los informantes, conocer sus concepciones sobre el aprendizaje y la evaluación, identificar una planeación previa del proceso de E-A y evaluación, así como conocer los aspectos curriculares que permean la práctica evaluativa, permitirá tener un punto de referencia para contrastar la congruencia entre su pensamiento y lo que dicen realizar en la práctica.

4.4 Evaluación formativa e informativa del proceso de E-A

En este apartado se exponen los resultados del análisis de aspectos pragmáticos de la evaluación, identificados a partir del discurso de los informantes, entre ellos se encontraron: los tipos de evaluación y los momentos de aplicación, los agentes involucrados, los criterios, los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación.

En las estrategias de evaluación que dicen desarrollar los informantes dentro del aula, aparecen elementos formativos que, en conjunto con sus pensamientos sobre el aprendizaje y la evaluación, dan argumentos para asociarlos con las buenas prácticas en evaluación.

En los postulados teórico-conceptuales sobre evaluación educativa se habla de tres tipos de evaluación de acuerdo a la finalidad con que se aplique, al momento en que se ejecute y al uso que se haga de la información obtenida. Estos tipos corresponden a la evaluación *formativa* y *sumativa* propuesta por Scriven, posteriormente se incluyó la *diagnóstica* con los aportes de Bloom, Hastings y Madaus. En un proceso de E-A, estos tipos de evaluación se aplican en algún momento de dicho proceso, por lo que se habla de una aplicación que puede ser antes, durante y al final.

En la enseñanza institucionalizada los tres tipos de evaluación asumen funciones específicas con relevancia para diversas audiencias, cada una proporciona información valiosa que los docentes y los alumnos pueden utilizar de diversas maneras. Así mismo, las acciones emprendidas por el docente a partir de la información recabada, pueden tener implicaciones positivas o negativas en el proceso y el alumnado. Enseguida se expone el análisis de la praxis descrita por los docentes entrevistados.

Se puede generalizar como cualidad en la práctica de los informantes el uso y aplicación de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. A juicio de los docentes entrevistados, todos los tipos de evaluación son necesarios, dado que ofrecen información de diversa índole durante todo el proceso, así lo expresan dos informantes:

Al inicio del curso ya vez que dicen hay que hacer la evaluación diagnóstica, de qué nivel vienen, cómo vienen, y cómo esa información que me proporcionan al principio hace que mi actividad se modifique o se cambie dependiendo, la información que vamos registrando durante todo el proceso, la información sumativa en la evaluación final. (E3 DFP)

Los tres tipos de evaluación que trabajamos son necesarios aunque yo el peso que le doy ahora más es a la formativa, recupero lo diagnóstico, la evaluación diagnóstica, los resultados de la evaluación diagnóstica los recupero, pero me centro más en la evaluación formativa, la sumativa yo insisto para mí es integración nada más de lo que ya hicimos durante el curso. (E1 DFP)

Como lo describen los informantes, los tres tipos de evaluación proporcionan información específica y relevante en las diversas etapas del proceso de E-A, sin embargo, para los docentes, la función formativa y diagnóstica ofrecen los mayores aportes a dicho proceso en comparación con la evaluación sumativa.

4.4.1 Evaluación diagnóstica

De acuerdo a lo expresado por los docentes de pedagogía, a través de la evaluación diagnóstica ellos pueden conocer el nivel de aprendizaje que poseen los estudiantes al momento de llegar a sus diversas EE, así como también les permite identificar las actitudes individuales y de convivencia grupal, que resultan fundamental para el desarrollo del proceso de E-A subsecuente. Los informantes han incorporado a su práctica docente el uso de la evaluación diagnóstica tal y como lo sugiere la teoría, gracias a este tipo de evaluación los docentes han podido identificar casos que corroboran una debilidad en el alumnado. De acuerdo a los docentes entrevistados muchos estudiantes se inscriben en alguna EE sin contar con los aprendizajes previos necesarios para cursarla, aunque no se puede generalizar esta problemática en todo el alumnado, si fue tema recurrente en el discurso de los informantes. La situación anterior obliga a los docentes a modificar la planeación del curso, así lo dicen tres informantes:

Si yo quiero que mi muchacho me escriba un texto con ciertas características de reglas como APA, bueno el primer problema que yo tengo en frente es que mi muchacho no sabe ubicar, problemas para escribir, y entonces pues desde ahí hay que echar un poquito atrás el programa y comenzar con el A-B-C, yo no debiera de estar comenzando con el A-B-C, pero bueno, pues eso es lo que necesita y allá vamos, cómo me di cuenta, por las participaciones de los muchachos, por las actividades que les fui dando, entonces, voy ubicando y voy intercalando lo que tendría yo que estar viendo con lo que ellos van necesitando. (E4 DFP)

El (E1 DFP) enfatiza que los docentes no pueden abocarse a repetir contenidos que el alumnado ya revisó en su trayectoria académica, sin embargo, dada las necesidades identificadas en el diagnóstico, si se deben reforzar ciertos aprendizajes que serán requeridos para el logro de la competencia en su EE, así lo dice:

La evaluación diagnóstica nos reporta, información valiosa que uno utiliza y uno trabaja o procesa de diferente forma, no puedes por mucho atraso que tenga el estudiante, no puedes tampoco regresarte a trabajar los contenidos que debieron haber

trabajado en anteriores cursos, pero si los puedes reforzar, si los puedes este, de alguna manera dedicar un tiempo considerable para refrescar un poco esos conocimientos y para ir sentando también las bases de tu curso no, entonces por ahí empezamos con la evaluación diagnóstica. (E1 DFP)

Los docentes entrevistados se muestran sensibles antes las circunstancias académicas en las cuales llega el alumnado a sus EE, en las palabras de los informantes se evidencia el aprecio e interés por el aprendizaje individual del estudiante, los docentes informantes dan más en su profesión por ayudar al discente a desarrollar la competencia, así lo demuestra el (E2 DFP) en la descripción de su práctica:

Tú sabes que el estudiante debe traer ese conocimiento y no lo tiene, entonces eso te obliga a que en la planeación de tu clase durante el curso tú debas retomar esos saberes para que el estudiante no se quede en el limbo, sobre todo cuando los grupos son heterogéneos, porque no puedes empezar a hablar, y hablar, y hablar, dirigiéndote a estos alumnos avanzados y a estos chicos que no tienen ese referente pues que se vayan al mundo a ver que hacen no, entonces es determinante que tengamos ese referente porque si no, no resulta significativo ni consistente la propuesta que estoy haciendo para mi EE. (E2 DFP)

Podría enunciar varias hipótesis para tratar de explicar el déficit de aprendizajes previos en el alumnado, no obstante, lo primordial en esta investigación es evidenciar que, gracias al uso de la evaluación diagnóstica se identificaron estos aspectos problemáticos, mismos que cada informante trabajó con estrategias singulares para solucionarlos.

Recordemos que la evaluación del aprendizaje estuvo fuertemente permeada por los avances de los test psicológicos impulsados por la psicología experimental en el preludio del siglo XX, por ello, la evaluación fue entendida y ejecutada como medición. En nuestros días a pesar de los avances en el campo de la evaluación, aún prevalecen dichas prácticas. Por estos motivos no resulta extraño que en muchos casos la evaluación diagnóstica sea

entendida y ejecutada mediante la aplicación de un examen convencional en alguna modalidad de las llamadas pruebas objetivas, pero en el caso de los docentes de pedagogía, el diagnóstico que realizan es a través de estrategias de corte cualitativo, como lo es la observación en el aula, el dialogo con los estudiantes, el análisis de las participaciones en clase, entre otras, así lo dice el informante:

Yo los voy conociendo, por ejemplo, si algún estudiante es muy tímido yo... lo observo, y a veces el estudiante con su mirada o su gesto, haber, tú qué opinas, desde ahí voy observando porque tengo que insistir en que las clases generalmente las voy haciendo con la participación o coparticipación de los estudiantes no, yo trabajo con esquemas de clase, pero los voy construyendo con la colaboración de los estudiantes, los voy guiando a lo que quiero que me digan, ahí por ejemplo, estoy ya valorando a los que leen y no leen, porque ya me di cuenta desde el principio que no leen, algunos, eso también me va llevando a que yo trabaje en la clase observando con el texto si subrayaron, no subrayaron, si tienen notas, no tienen notas, entonces la evaluación me va permitiendo desde el principio diagnosticar la situación de la clase. (E2 DFP)

En correspondencia con lo anterior el informante (E5 DFP), sugiere que se use la evaluación diagnóstica para indagar en las habilidades y actitudes de los estudiantes, no sólo en los conocimientos, además, afirma que este tipo de evaluación se puede utilizar durante el proceso de E-A al iniciar subtemas del curso, lo que significa que se emplea en diferentes momentos, no sólo al inicio, así lo expresa:

Les digo a los estudiantes que la evaluación diagnóstica es conocer la situación cómo está desde el inicio, no limitarnos averiguar sólo conocimientos, porque muchas veces lo clásico no, y...sabes lo que es evaluación o sabes lo que es medición no, también sus habilidades y sus actitudes, muchas veces... si estoy en un curso de evaluación lo que me encuentro es que no se tiene disposición para evaluar, entonces eso es importante encontrarlo desde el inicio no, sus actitudes, detectar...lo que yo te decía, también a veces influye el ambiente grupal, a veces se limitan a participar por el que dirán, entonces si veo que no hay muy buenas relaciones esto influye y me lo va

arrojar si yo hago una evaluación diagnóstica no, desde el inicio del curso, también para aperturar un nuevo tema, una nueva unidad. (E5 DFP)

Los informantes de pedagogía han empleado la evaluación diagnóstica en el proceso de E-A, gracias a ella, estos docentes dicen haber identificados aspectos relevantes del alumnado en ámbitos como el intelectual y el humano.

4.4.2 Evaluación formativa

A lo largo de este capítulo y especialmente en el apartado teórico se han revisado las características que integrarían una buena práctica de evaluación, iniciando ésta por su aspecto formativo, rasgo del que no puede prescindir todo proceso de evaluación.

Siguiendo los planteamientos de Hamodi *et al.* (2015) y Moreno (2016), en la literatura especializada se suele escuchar hablar de evaluación cualitativa, compartida, constructivista, autentica y, recientemente, *para* el aprendizaje, aunque presentan matices interesantes para combatir muchas problemáticas en torno a la evaluación, la mayoría de sus principios están cobijados bajo la sombra de la evaluación formativa.

4.4.2.1 Retroalimentación continua y permanente, seguimiento y acompañamiento personalizado, observación del crecimiento del estudiante, evaluación para la reflexión.

Si bien se han podido describir las bondades que los informantes le atribuyen a la evaluación diagnóstica, así como su relevancia en el proceso, es la función formativa para estos docentes, la más importante e imprescindible dentro del proceso de E-A:

Entonces llegamos y desde la presentación, la evaluación diagnóstica, la clarificación de expectativas, y luego entramos a lo que es la evaluación formativa, la evaluación formativa yo creo que tiene que ser continua, tiene que ser permanente no, el estudiante necesita ser retroalimentado, necesita que nosotros los profesores estemos

informándoles no, si encargamos un reporte de lectura, bueno revisarlo y entregarlo con observaciones, de tal suerte que bueno el estudiante vaya también sintiéndose motivado, con relación a que bueno, sus trabajos están siendo revisados, valorados... y el profesor retroalimentar constantemente al estudiante y bueno la etapa de cierre que es la evaluación sumativa. (E1 DFP)

En la práctica de evaluación que describen los informantes se puede identificar la presencia de la evaluación formativa, no sólo por el discurso técnico que manejan, sino porque los relatos de sus prácticas no dejan duda sobre su presencia.

La evaluación que dicen realizar estos docentes les permite: retroalimentar pros y contras, dar seguimiento y acompañamiento personalizado al estudiante, observar el crecimiento del estudiante, y reflexionar por qué están aprendiendo o por qué no están aprendiendo. Así lo expresan de forma singular tres informantes:

Para mí la evaluación tiene que ver más con un seguimiento que tú haces con el estudiante para ver cómo va adueñándose del conocimiento más centrado en estos principios del constructivismo, donde el estudiante genera sus propios saberes, la evaluación no es más que un indicador de cómo va el muchacho construyendo sus... saberes, sus habilidades, sus actitudes en función de lo que el curso busque y eh, pues tendría como una naturaleza un poco más individual, más centrada en el estudiante, más de seguimiento y acompañamiento. (E4 DFP)

La evaluación me va permitiendo desde el principio diagnosticar la situación de la clase [...] esto que voy valorando me va permitiendo como decía antes ir replanteando las actividades de la clase, [...] ahí también me sirve la valoración para observar al estudiante desde sus inquietudes, que cosas les interesa para también, en las siguientes sesiones tomar como referencias, ciertas condiciones, ciertos hechos, ciertas expectativas para poder eh tenerlo como referente de trabajo del contenido y eh también me va permitiendo ir observando lo que te decía de inicio, el propio crecimiento del estudiante, es decir,...al evaluar estoy viendo la meta final pero

también estoy valorando los avances parciales del estudiante y ,por lo tanto, cada circunstancia que yo voy valorando diariamente me sirve para ir observando lo que el estudiante da o no da. (E2 DFP)

Yo me voy dando cuenta a través de la evaluación que no van aprendiendo, que no cumplieron, o que si cumplieron, o que si aprendieron, en esa medida yo me voy retroalimentando para modificar mis prácticas y lo que trabajo [...] debe ser un proceso más cotidiano más accidental, como de proceso no, o sea, a ver qué estamos haciendo ahora vamos a evaluarnos, pero no evaluar el objetivo a lo mejor del programa, sino evaluar nuestro trabajo o sea, cómo lo estamos haciendo, estamos aprendiendo, no estamos aprendiendo no, o sea, yo pensaría que la evaluación tendería más a la reflexión que pueda hacer el profesor con su grupo en relación a sus proceso de aprendizaje por qué están aprendiendo, por qué no están aprendiendo, qué es lo que está pasando ahí, qué es lo nuevo que has adquirido, qué es lo que te llevas de esto que vivimos durante 2 semestres 3, 4 no, pero yo creo que por ahí debería andar la evaluación, y no esa evaluación que estamos acostumbrados a hacer no, sólo del producto final, sólo del producto, ya sea en el proceso, o en el principio, pero al final es cuando se suma y se dice. (E3 DFP)

La práctica descrita por la propia voz de los informantes habla por sí sola sobre la evaluación formativa.

A partir de mi inmersión en profundidad al campo de la evaluación de alumnado, puedo conceptualizar a la evaluación formativa como: el proceso de búsqueda constante de información de diversa índole que procede de los sujetos implícitos en un proceso de E-A, y que es recopilada a través del uso de diversificado de medios, técnicas, e instrumentos de evaluación cualitativos y cuantitativos, mismos que son aplicados por varios agentes en todo momento del proceso de E-A y posterior a éste, con el fin de motivar, comprender, intervenir y mejorar lo evaluado.

Por las bondades que ofrece la evaluación formativa al proceso de E-A y por ende, al aprendizaje de los estudiantes, es de ahí su prioridad en esta investigación. A lo largo del capítulo se seguirá resaltando la función formativa de la evaluación en las singulares prácticas de estos informantes.

4.4.3 La evaluación sumativa, una acción que asusta: tú si y tú no

En la enseñanza institucionalizada la función sumativa de la evaluación adquiere gran relevancia, ya que gracias a ella se pueden hacer procesos de selección en el alumnado, de acreditación, promoción de grados, asignación de becas de excelencia, entre muchas más. *In stricto sensu* la evaluación sumativa tampoco es sinónimo de medición, aunque no se puede negar que muchos docentes así la entienden y ejecutan, pero como afirman varios informantes, la evaluación sumativa sólo debe ser, el resultado de un proceso formativo.

Para los fines institucionales explicados arriba, este tipo de evaluación se le designa al final del curso como la acción que consiste en certificar el aprendizaje del estudiante a través de la asignación de una nota numérica que sea representativa del desempeño del alumno y especifique el grado de logro de los objetivos o competencias declarados en el programa, todo esto acorde a una escala numérica que, por practicidad en los procesos administrativos va de 0 a 10.

Como ocurre en todas las instituciones educativas de educación formal, la función sumativa resulta fundamental para diversos procesos administrativos del alumnado, por ello, en la Facultad de Pedagogía región Veracruz se les exige a los docentes que le asignen una calificación final sumativa al desempeño de sus estudiantes.

Para todos los docentes informantes el uso de la evaluación sumativa resulta ser una acción ineludible, en el caso del (E2 DFP), asignar una nota al alumnado es una acción que siempre le ha asustado, sin embargo, al ser obligatoria trata de realizar una evaluación sumativa justa, valorando los aportes del estudiante y las acciones del profesor durante el

proceso, buscando que la calificación asignada sea congruente con el aprendizaje y los esfuerzos mostrados por el alumno:

A mí siempre me asusta tener que valorar para finalmente otorgar un referente crediticio al estudiante, pero el propósito es realmente que lo que yo emita como juicio de lo que he observado, de cómo he acompañado al estudiante, realmente responda a lo que el estudiante ha alcanzado, no ha lo que yo crea, tratando entre comillas de tomar distancia para ser objetivo, porque es bastante complicado pero la pretensión es esa no, de que refleje lo que el estudiante logró, a través de ese proceso pero que también me implica porque en esto que te digo que me asusta, cuando yo valoro a un estudiante, finalmente cuando estoy haciendo la evaluación eh, me implica mucho, yo qué hice o dejé de hacer para que yo pueda valorar a este estudiante en su alcance y sus limitaciones. (E2 DFP)

Para el (E2 DFP) la fase de la evaluación sumativa es un proceso que involucra emociones y lo compromete en ese anhelo de ser justo con el alumnado. En este proceso complejo, el informante, analiza lo ocurrido y pone en balanza el trabajo hecho durante todo el proceso tanto por los estudiantes, como su propia actuación, asumiendo que la responsabilidad de los resultados es compartida.

Los informantes viven desde hace muchos años la angustia de evaluar sumativamente al alumnado. Para el (E3 DFP), la acción de asignar una calificación a sus estudiantes es algo que mueve sus emociones, porque está consciente que el número puede repercutir emocionalmente en la vida escolar del discente y en sus procesos administrativos dentro de ella, pero principalmente, cómo esta calificación puede marcar de forma positiva o negativa la vida del estudiante fuera del aula, así lo expresa:

Se convierte en algo particularmente emotivo, particularmente afectivo no, por qué, porque tengo que decidir, el compromiso de decidir éste tiene tanto y éste no tiene tanto y lo que esa calificación puede significar para mi estudiante, entonces eso es lo que te puedo decir. (E3 DFP)

4.4.3.1 Evaluación integradora.

Los informantes llaman de diversas formas a la evaluación sumativa, esto responde principalmente a su concepción sobre la evaluación y su ejecución misma, por ejemplo, para el (E1 DFP) no existe una evaluación final sumativa, sino una *evaluación integradora*:

Bueno la etapa de cierre que es la evaluación sumativa, que yo esa parte ya de la evaluación sumativa yo lo llamo más una evaluación integradora, porque para mí ya es integrar lo que fuimos haciendo durante el curso, ya no es la clásica evaluación final o de que me vas a entregar un trabajo final, o vamos a presentar un examen final, ¡no! [Afirmación], para mí ya es una evaluación integradora nada más, porque los trabajos decía yo, que los vamos desarrollando durante el curso. (E1 DFP)

4.4.3.2 Verificar el logro y tener confiabilidad.

Por otro lado, algunas ventajas que los informantes encuentran en la evaluación sumativa están en sintonía con lo que en medición se conoce como validez y confiabilidad, así lo expresa el informante (E5 DFP):

La evaluación sumativa sí, porque es como que pues así se dice no, es al final para verificar si se logró, de alguna manera también me va a ayudar a tener confiabilidad de lo que yo he encontrado en la evaluación formativa, por eso pienso que es importante llevar acabo estos tres tipos de evaluación.

Si bien es cierto que los informantes no pueden desprenderse de la exigencia de ejecutar una evaluación sumativa, no todo está perdido, los docentes encuentran una alternativa a este problema si durante el proceso de E-A se priorizó el uso de la evaluación formativa.

Los informantes están conscientes de las exigencias institucionales de su contexto curricular y realizan dicha evaluación sumativa a través un proceso complejo que involucra varios momentos de evaluación, varias estrategias, varios medios e instrumentos de

evaluación para ayudar a tener confiabilidad y reducir la subjetividad, así como también involucra varios agentes evaluadores del proceso. Estos aspectos de la evaluación se analizarán en los apartados siguientes.

4.4.4 Momentos de aplicación de la evaluación

4.4.4.1 La evaluación en tres momentos: inicial, durante el curso y final.

En líneas anteriores se analizaron los tipos de evaluación de acuerdo al uso y la intencionalidad con que la realizan los informantes, como resultado de esto se interpretaron las prácticas asociadas a la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Estos tipos de evaluación de acuerdo a Castillo y Cabrerizo (2010), necesariamente se aplican en algún momento del proceso de E-A, por lo que se habla de una evaluación que se puede ejecutar antes, durante o al final de dicho proceso.

A los docentes de pedagogía no se les preguntó directamente si conocían los momentos de la evaluación, sino que relataran con base en su práctica cuándo consideran pertinente evaluar durante el proceso de E-A. Los informantes consideran que la evaluación se debe ejecutar en *tres momentos distintos durante el proceso*, sin embargo, debe ser constante y secuencial, así lo expresaron: “Yo creo que constantemente, desde el inicio, los teóricos hablan de los tres momentos no, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, desde el inicio y obviamente hasta el final” (E1 DFP).

Dichos momentos corresponden a la evaluación *inicial, durante y final*, así lo expresa un docente evidenciando una formación teórico-conceptual en evaluación de los aprendizajes:

La evaluación ya sabemos que...pues es inicial, durante el curso y final, pero, debe ser secuencial, ahí es donde compromete al profesor de conocer a los estudiantes y de estar atentos constantemente al progreso que tiene cada uno de ellos. (E2 DFP)

4.4.4.2 Evaluación diaria y permanente.

Los pedagogos entrevistados identifican y manejan en su discurso términos usados en los tratados sobre evaluación, sin embargo, no se encasillan en estos, su práctica trasciende lo teórico y se enfocan en las prácticas que les han resultado benéficas para el proceso, por ejemplo, estos informantes afirman que la evaluación que realizan es *diaria* y *permanente*, es decir, durante todo el proceso de E-A y aún después de finalizar éste:

Pues yo creo que se debe evaluar todos los días, todos los momentos, porque no todos los días es lo mismo, el estudiante me está diciendo el día que llegó qué sabía, al siguiente ya me está mostrando qué tanto se está involucrando en el propio proceso, ya me está diciendo cómo ha logrado integrar no sólo los saberes de esta clase, sino los saberes que trae de otras clases, él está pasando de la simple memorización al trabajo más propio o sea, lo vuelve suyo, entonces es durante todo el proceso, diariamente es evaluar y evaluarme. (E2 DFP)

En el caso del informante (E3 DFP), habla de un proceso de evaluación constante sin necesidad de aplicar una evaluación convencional, o como lo expresa el docente, una evaluación formal, en cambio, se refiere a métodos informales haciendo alusión a la evaluación cualitativa:

Casi en todo el proceso y de hecho creo que se da el proceso de evaluación porque hay cosas que tú no registras pero que las tienes presentes, entonces, por ejemplo, yo sí puedo decir este joven entró así y en este momento yo he observado que va así...se debe realizar en todo momento y cada que es necesario, de hecho creo que se da, a veces de manera más formal, a veces de manera más informal. (E3 DFP)

Evaluar diario y permanentemente no significa aplicar algún instrumento de medición derivado de las *pruebas objetivas*, más bien, los docentes hablan de realizar constantemente un proceso de reflexión a través del análisis de la información que los estudiantes les proporciona en todo momento. Esta información proviene primordialmente de la observación diaria que el profesor hace del alumnado respecto a sus actitudes en el aula, la integración a

la clase, la calidad de las participaciones, el desarrollo de la competencia a través de los ejercicios y tareas solicitadas, entre muchas más.

Para los informantes la evaluación es un proceso permanente donde los tres momentos cubren todo el proceso, la evaluación inicial-diagnóstica; la utilizan durante el proceso cuando inician otras unidades dentro del mismo curso, no sólo al inicio, por su parte, la procesual-formativa; abarca todo el proceso, y como se ha venido analizando, los informantes se ubican en una metodología con tendencia a lo cualitativo más que cuantitativo, por lo que la evaluación permanente no es sinónimo de examen, sino de observación, comunicación con el alumno y reflexión sobre el proceso. Finalmente la evaluación sumativa bien entendida por estos docentes, es aquella que certifica el aprendizaje para fines administrativos en la enseñanza institucionalizada.

4.4.4.3 Evaluando la evaluación.

En el apartado que aborda los postulados teóricos de la evaluación, se habla de otro tipo o momento de evaluación posterior a la sumativa, esta evaluación sólo se puede efectuar cuando un proceso de E-A y su evaluación han finalizado y se conoce como metaevaluación o evaluación de la evaluación. La metaevaluación consiste en realizar un análisis global de las circunstancias en las que se desarrolló el proceso de evaluación y cubre todos los aspectos. La función principal de la metaevaluación es proporcionar información que permita al docente identificar errores en las estrategias de evaluación para evitarlos en cursos posteriores, así como también ubicar aciertos y privilegiar las estrategias que resultaron efectivas para el proceso de E-A.

Se puede generalizar como cualidad de la práctica evaluativa de estos docentes el uso de la metaevaluación. Al finalizar sus diversos cursos, los informantes, realizan una revisión de todo el proceso evaluativo, lo que incluye los momentos en los cuales se evaluó, los agentes que evaluaron, los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación que se utilizaron, así como las condiciones en las cuales se aplicaron, entre muchas más. Esta evaluación de la evaluación la realizan los informantes a través de diversas estrategias, que se citan enseguida:

La evaluación es parte del proceso de E-A, pero los resultados me van a permitir planear, entonces también debo de considerar los resultados de la evaluación no, o sea, no sólo los...resultados numéricos que tuve sino también lo que fue pasando en toda la implementación de ese programa y, ahí es también como qué medios ocupé de evaluar, a mí me sucede que les digo a los muchachos, hago un instrumento de evaluación y cuando lo vuelvo a leer así como que ya no es pertinente no, hay que cambiarle y entonces ahí estoy de alguna manera tocando y tomando decisiones a partir de que estoy evaluando la evaluación y pienso que esto es muy útil y que así debería de ser en todas las prácticas docentes. (E5 DFP)

Es importante que uno haga una revisión retrospectiva no sólo de lo que recogió como evidencias y registros sino de las propias situaciones que se fueron generando en la enseñanza, porque también hay una consideración para mí cuando son grupos pequeños y son grupos de bastantes estudiantes, ahí hay una variación, [...] desde que uno revisa el portal ya va uno observando sobre todo los de nuevo ingreso, cuántos estudiante son y por lo tanto pues eso ya da pauta a voltear a ver qué pasó en el curso anterior y qué sucedió en este, y también porque cada semestre o periodo se revisa el programa y va a tener variantes, variantes desde la competencia o desde el objetivo u objetivos y por lo tanto eso ya nos lleva también a darle una mirada a la propuesta de evaluación que tiene que ser consecuente con la nueva intención que estamos tratando de lograr [...] además, valorar lo que sucedió en el curso anterior porque se evaluó de cierta manera pero encontré grises y oscuros y entonces creo que debo de recomponerlo. (E2 DFP)

A diferencia de la evaluación formativa que se ejecuta durante todo el proceso de E-A para introducir cambios de forma inmediata, hacer una revisión de todo proceso de evaluación cuando este ya ha finalizado, resulta fundamental para mejorar los cursos subsecuentes. Esta es otra de las bondades de la evaluación encausada para mejorar el aprendizaje dentro del aula.

Como se expuso arriba, no sólo la teoría augura buenos resultados sobre la metaevaluación, los informantes han corroborado la importancia de esta práctica.

4.4.5 Una evaluación compartida

Otra cualidad que caracteriza a una buena práctica de evaluación es que debe ser variada en agentes, es decir, en un proceso de E-A deben participar como evaluadores todos los involucrados en dicho proceso, lo que incluye al alumno y al docente. De acuerdo a las diferencias o semejanzas que existan entre el evaluador y el evaluado, la evaluación asume nombres distintos, por lo tanto, se habla de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

A los docentes entrevistados no se les preguntó directamente si conocían o aplicaban la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, para indagar en este tema se formuló la pregunta siguiente: en el proceso evaluativo que usted desarrolla, ¿Quiénes evalúan el aprendizaje del alumnado?, ¿Por qué?, no obstante, vuelven a demostrar un dominio y aplicación de los postulados teóricos sobre evaluación, así lo demuestran:

También soy creyente en esos tres agentes evaluadores principalmente...en básica hay otros agentes, pero en la universidad es fundamentalmente el profesor, los estudiantes y el propio estudiante. De acuerdo al agente podemos clasificar a la evaluación en este caso como heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. (E5 DFP)

En el caso del informante (E2 DFP) describe algunas estrategias que desarrolla para hacer partícipe al estudiante en su proceso de evaluación, resulta interesante esgrimir de su discurso al estudiante como agente evaluador:

En algunas ocasiones yo les pongo un instrumento donde incluso les pongo que se valoren, viniste a la clase, tuviste los contenidos, hiciste las actividades, cuando participaste en la clase discutiste, pusiste ejemplos, estuviste atento a las participaciones de tus compañeros, en función de todo el trabajo que tú hiciste cómo

valoras tu aprendizaje, qué le sugerirías al profesor para que la clase mejorase y luego les pregunto, si tú estuviste en esta clase, seguramente podrás valorar qué compañeros fueron los que más se esmeraron en la clase, aportaron a la clase, cuáles serían ellos. (E2 DFP)

En la misma línea el informante (E3 DFP) afirma que en el proceso de evaluación que desarrolla, participan en diferentes momentos todos los involucrados en el proceso de E-A, lo que nos habla de una evaluación que es variada en agentes y en momentos como lo sugieren los postulados teóricos sobre evaluación:

Lo evaluamos todos los que estamos ahí en diferentes momentos, como coevaluador, como heteroevaluador —todos contra todos— y la evaluación que hace, hago de ellos no, todos porque a mí si me interesa que ellos se percaten que hay otros que piensan igual en relación a su desempeño y en relación a sus productos, que no solamente es el profesor el que decide y el que piensa con respecto a lo que están haciendo, sino que también los compañeros tienen una opinión...Este semestre básicamente en una EE he elaborado como 6, 7 formas de evaluar, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación. (E3 DFP)

En el caso del informante (E1 DFP) también describe un proceso de evaluación compartido, en su discurso enfatiza que en la Facultad de Pedagogía región Veracruz la incorporación del alumnado a los procesos de evaluación es reciente:

Inicialmente yo, o sea, yo soy el que evaluó, planteo alguna práctica por ahí de autoevaluación, creo que eso es reciente, la autoevaluación que hacemos es reciente...muy poco he trabajado la coevaluación, que yo creo que por ahí tendría que insistir, he ido más por la heteroevaluación, que es la evaluación que yo hago y que los estudiantes hacen de mí en este caso no, de mi curso o de manera institucional, pero mi ausencia ahora que contestaba yo, era eso no, la práctica de la coevaluación no la he desarrollado tanto y creo que por ahí también tendría que estarme preocupando un poco por ello. (E1 DFP)

En el análisis se encontró que en la medida de lo posible todos los informantes tratan de incorporar al estudiante en prácticas que lo llevan a ejercer el rol de evaluador de sí mismo, de sus compañeros y del profesor. En el discurso de los informantes se encontraron evidencias que corroboran las ventajas de incluir al alumnado en los procesos de evaluación.

Si bien es cierto que en los supuestos teóricos sobre evaluación se habla de incluir al alumnado en su proceso evaluativo, para el informante (E5 DFP) la razón principal que impulsa esta práctica se debe a los resultados benéficos que obtuvo para el proceso, especialmente para el aprendizaje y otros aspectos que dan muestra de la responsabilidad social y honestidad del alumno:

También le he encontrado por experiencia esa gran utilidad no sólo es por el discurso, que se autoevalúen, que ellos se den cuenta, porque incluso te repito, yo aprendo, a veces en sus autoevaluaciones, alguien se puede calificar como responsable no y a veces mi apreciación es diferente, entonces, por qué se considera así, pero si a eso le sumo la coevaluación, cómo lo percibe otro compañero, pues es más completo ya no nada más es el triangulito, entonces si es este, propiciar estos 3 tipos de evaluación, y si a veces por el...las circunstancias de trabajo no se pudiera utilizar las 3, al menos si esa autoevaluación. (E5 DFP)

De acuerdo a lo expresado por este informante, la evaluación ejercida por todos los agentes ayuda a validar el proceso de evaluación, debido a que permite la triangulación de las perspectivas de todos los sujetos involucrados en el proceso de E-A y no sólo la del docente.

4.4.5.1 La evaluación compartida es fuente de aprendizaje.

Los ejercicios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en los que se involucra al alumno, se traducen en una fuente aprendizaje para éste ya que se percata de sus fortalezas y debilidades a través de los resultados que arroja su autoevaluación en conjunto con las percepciones de sus pares y del profesor, así lo expresa el informante:

Para mí es muy importante porque lo hace darse cuenta no, o sea, qué se me está facilitando, qué se me está dificultando, esto me gusta o no me gusta, es algo que promuevo mucho, pero si soy creyente que si nos sirven los tres tipos de evaluaciones y en la medida de lo posible las promuevo no. (E5 DFP)

Los docentes entrevistados mencionan que al enfrentar al alumno a un ejercicio nuevo como lo es la autoevaluación, se obtienen resultados benéficos en varios sentidos. Por ejemplo, dos entrevistados coincidieron al afirmar que en ese ejercicio de autoevaluación, el alumno es forzado a volverse responsable y protagonista a la vez de su aprendizaje, esto resulta fortuito si se trabaja en un modelo y plan de estudios con esas pretensiones:

Aquí sería un poco que el estudiante también se haga responsable, que asuma el papel que está jugando en su aprendizaje, que se vuelva el protagonista de su aprendizaje pero de manera consciente porque él también va a valorar qué cosa es lo que ha aportado. (E2 DFP)

Así lo expresa otro informante:

Si estamos hablando de un modelo que está centrado en el aprendizaje, donde el estudiante es el protagonista, pues entonces necesitamos darles los elementos para que él se sienta protagonista de ese proceso y la autoevaluación es una situación clave en ese empoderamiento que el estudiante requiere, empoderar a al estudiante no es que yo pierda fuerza y pierda poder como profesor, empoderarlos es decirle, ahí tienes el balón, juégalo porque es tu responsabilidad no, y entonces ahora dime cómo te viste en el curso, cómo te calificas, cómo te evalúas. (E1 DFP)

De acuerdo a los informantes no en todas las EE es factible que el alumno evalúe, debido a que en muchas ocasiones pierden de vista la actuación de sus compañeros, especialmente cuando se les solicita que realicen actividades en equipo fuera del aula, esto también le dificulta la valoración al docente ya que no puede visualizar los aportes

individuales que coadyuvaron para la concreción de la actividad solicitada, así lo expresa el informante:

En otras clases que son más prácticas les propongo que todos nos evaluemos, que el propio equipo se coevalue, ellos se evalúen entre sí, se evalúan ellos, evalúan al profesor, de tal manera que se vea que todos estamos en la clase [ríe], aunque no todos lo asumen desde el principio no, porque en este MEIF algunos no se enteran ni quién está en su clase, y cómo se llamaba aquella [...] que se sentaba aquí para poder vaa... porque era la que participaba más, y siempre les pongo su autoevaluación y que ellos se asignen una calificación atendiendo a todo lo que han valorado, para que también asuman que no es algo sencillo valorar. (E2 DFP)

La práctica anterior permite dimensionar al alumno lo complicado que resulta valorar el aprendizaje o desempeño de un sujeto, se esperaría también que se concientice que el acto de evaluar es una actividad con implicaciones emotivas, institucionales y sociales que pueden impactar de una u otra forma al individuo evaluado.

Lo expuesto en este apartado demuestra que la evaluación compartida puede ofrecer muchos aportes al proceso de E-A, en contraste con la evaluación unidireccional que en otros contextos educativos el profesorado por tradición ha ejercido sobre el alumnado.

4.4.5.2 El alumnado: actitudes y aptitudes hacia la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

Hasta aquí se ha analizado el potencial que tiene la evaluación compartida, especialmente los aportes de la autoevaluación en los estudiantes, sin embargo, no todo es fortuito, también se encontraron problemáticas en torno al alumnado como sujeto evaluador.

Las respuestas de los docentes entrevistados sobre las actitudes y aptitudes de los estudiantes hacia la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, resulta uno de los hallazgos más relevantes para la investigación, también constituye otro punto de partida para indagar en las prácticas contemporáneas de evaluación, aparecieron sendas que requieren

nuevas preguntas de investigación. Al analizar el discurso de los informantes me cuestioné si *el estudiante de educación superior cuenta con las competencias necesarias para participar en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, como: autoevaluador, coevaluador y heteroevaluador*, la respuesta más tajante que puedo encontrar de acuerdo a las experiencias narradas por los informantes es que, el alumnado no está familiarizado con la evaluación, sino con la medición, por lo tanto, no sabe evaluarse a sí mismo ni a otros.

Los docentes en este contexto han tratado de implementar la evaluación compartida, pero los resultados no han sido siempre favorables, los informantes advierten que cuando al alumno se le solicita que se autovalore, que valore la actuación del docente y la de sus compañeros, se evidencia una pobreza en este aspecto, aparece la inexperiencia del alumnado en los procesos de evaluación, su falta de compromiso y responsabilidad con el proceso de E-A aunado a la ausencia de valores como la honestidad, hacen que este ejercicio más que ayudar, cause otros conflictos y se pervierta aún más la evaluación. A continuación se presentan tres citas textuales sobre las actitudes del estudiante como coevaluador:

Yo evalué el aprendizaje del alumnado...he tratado de hacer evaluación...que ellos evalúen a sus compañeros y que se autoevalúen, si lo he tratado, pero me da mucha pena, lamentablemente vivimos en una sociedad de simulaciones y entonces los muchachos entre ellos se protegen, entonces todo mundo saca 10. (E4 DFP)

Tú ya viviste la experiencia y luego se trata de que todos, todo estuvo perfecto, todo estuvo bien, no, entonces ahí es cuando yo entro en acción, si le vas a ayudar, ayúdale pero no así porque no va a aprender. (E3 DFP)

Propicio la coevaluación, a veces tú percibes, y esto, por eso se busca la confiabilidad no, de que...mi apreciación no es tan objetiva, entonces cuando yo les pregunto por qué, que es lo típico no, si el compañero me cae muy bien, pues voy hablar sólo de sus aciertos no, y entonces aquí es... promover la honestidad no, o sea, a ver, por qué, y no te estás dando cuenta de esto, o si lo valoramos, contrastamos con los demás no, a ver por qué está tanto esa diferencia. (E5 DFP)

Es razonable que gran parte del alumnado muestre carencias ante una práctica que resulta hasta cierto punto extraña para ellos, difícilmente en la trayectoria escolar de los discentes en los niveles de educación básica y media superior habían experimentado el rol de evaluador, por lo tanto, el estudiantado evidencia de múltiples formas su inexperiencia en los procesos de evaluación. Los informantes se enfrentan ante un contexto donde no es factible emplear de forma directa la evaluación compartida. Desde mi perspectiva considero necesario involucrar progresivamente al estudiante desde los primeros semestres de esta licenciatura como sujeto activo en la evaluación, desempeñando diferentes roles como evaluador y evaluado.

El profesorado debe realizar constantemente ejercicios para sensibilizar y responsabilizar al estudiante, éste a su vez debe tomar consciencia sobre las repercusiones que pueden ocasionar sus valoraciones en sus compañeros, en el profesor y en su propio aprendizaje. Se hace evidente en este contexto la necesidad de fomentar la capacidad crítica del estudiante, a la par de ciertos valores como el respeto, la responsabilidad y la honestidad.

Las problemáticas descritas arriba surgieron de las prácticas de coevaluación que el estudiante realiza, ahora se exponen las cualidades del estudiante como heteroevaluador, es decir, como evaluador del profesorado. Los informantes afirman que los estudiantes se sienten temerosos de juzgar la práctica docente del profesorado, son cuidadosos al externar sus pensamientos, sobre todos los que conllevan una crítica, ya que suponen que su calificación se puede ver afectada, por lo tanto, se enfocan en opinar únicamente sobre los aciertos en el proceso y no en las fallas, así lo dicen dos informantes:

Yo propicié ese espacio para que ellos opinaran y que lo hicieran de la mejor manera, porque casi siempre esto luego está sesgado no, ah es que si yo hablo mal del curso del maestro resulta que esto va a repercutir en mi calificación. (E1 DFP)

Los juicios de valor que el estudiante emite sobre el profesorado siempre están condicionados, así lo dice el informante (E2 DFP):

Desgraciadamente el profesor le pone una calificación al estudiante no, yo les pido algunas veces otras no, que también me evalúen...claro ya al estudiante se le vuelve complicado a veces porque está cuidando su calificación y creen que tú vas a decir pon...o me dices tal y yo te voy a poner tal calificación, aunque nos evalúan también por sistema en la universidad.

La situación anterior cambia cuando el alumnado tiene la posibilidad de evaluar al docente de forma “anónima”. La Universidad Veracruzana implementa la evaluación docente como una medida para mejorar la calidad de la enseñanza, por ello, todo estudiante de licenciatura de la UV tiene la oportunidad y la obligación de evaluar semestralmente las competencias docentes mostradas por el profesorado durante el periodo escolar finalizado. Este ejercicio de evaluación consiste en responder un cuestionario de opinión estandarizado de opción múltiple, sin embargo, algunos ítems permiten que el estudiante escriba una respuesta alterna a las ofrecidas y, al finalizar el instrumento, se le invita al alumno si así lo desea, a que escriba algún comentario sobre el profesor evaluado.

Posiblemente en alguna ocasión todos hemos escuchado la frase que dice: *cada quien habla de la feria según le fue en ella*, pues algo similar sucede con el alumnado, en muchas ocasiones juzga la actuación del docente en función de la calificación final que éste le asignó, así lo corrobora otro docente:

Los estudiantes lamentablemente cuando nos evalúan, nos evalúan en función de los resultados que obtuvieron en su calificación, si les fue, les dimos un 10 pues te van a valorar a lo mejor bien, pero si le exigiste y sólo alcanzó un 6 pues te van a poner como el peor profesor, entonces yo creo que desde ahí no está siendo la evaluación de los profesores un instrumento sensible para identificar este tipo de situaciones.
(E4 DFP)

En el caso del informante (E3 DFP), si anteriormente en sus prácticas de evaluación le permitía al estudiante experimentar el rol de heteroevaluador, coevaluador y autoevaluador, en su práctica actual ya no solicita que los estudiantes evalúen al profesor, de

acuerdo al testimonio del informante, las actitudes mostradas por el alumnado posterior a la evaluación no coincidían con los juicios que externaron en la heteroevaluación, así lo expresa:

Procuro que evaluemos todos, algo fíjate que yo hacía pero que ahora ya no creo [ríe], es en que me avalúen a mí, porque... porque todas las veces me echan veinte mil flores y cuando salen resulta que soy muy malvada, entonces digo de qué se trata no [ríe], por eso casi no, no pido que me evalúen a mí, porque hay compañeros que los evalúan y les dicen uy, que son una maravilla, entonces ellos se los creen no, pero yo no me lo creo, entonces mejor digo no, no me digan cosas que no creo porque su comportamiento posterior a eso me demuestra que, que a lo mejor no es así no, eso es quizá lo que he eliminado un poco pero también lo hice en su momento que evaluaran al profesor.

Los docentes entrevistados han procurado crear las condiciones de confianza y seguridad que el alumnado necesita para expresar juicios sobre el profesorado tal y como en realidad lo piensan, la contraparte recae en los estudiantes, se debe trabajar en esa cultura de la evaluación, los discentes deben tener la capacidad de poner en balanza su actuación real, la de sus pares y la del docente acorde a un conjunto de reglas, criterios, objetivos, aprendizajes, o competencias que se pactaron con antelación, de tal manera que no emitan valoraciones con fines dolosos, porque en muchas ocasiones el estudiante aprovecha estas circunstancias para quejarse del docente.

Cuando el estudiante comprenda que la función principal de la evaluación es potenciar el aprendizaje, se percatará que la calificación es secundaria, en ese momento tendrá las competencias necesarias para evaluar el proceso de E-A desarrollado por el profesorado.

Otro aspecto que evidencia la inexperiencia del alumnado en los procesos de evaluación concierne directamente al ejercicio de autoevaluación, de acuerdo a varios informantes, algunos estudiantes tienen una apreciación muy alta de su desempeño dentro

del aula, en contraposición con los estudiantes que piensan que su participación en todos los aspectos fue baja, así lo expresan tres informantes:

Yo les insisto, es meritorio, a lo mejor pueda no coincidir pero tú me estas demostrando el por qué consideras que lo estás haciendo muy bien o muy mal no, porque a veces hasta le digo la lógica y ellos se dan cuenta que tienen muchas fortalezas y a lo mejor se tienen este, una estimación de poco valor no, y a veces sucede lo contrario, entonces si es esa reflexión, porque si no me quedaría sólo en la medición, entonces tú cuánto, qué calificación te das no, y yo cuánto te pongo, pero no pasamos por esa interpretación no, por qué y qué está influyendo para obtener ese resultado no. (E5 DFP)

Siempre les pongo su autoevaluación y que ellos se asignen una calificación atendiendo a todo lo que han valorado, para que también asuman que no es algo sencillo valorar..., y que se hagan conscientes porque algunos tienen como una idea no muy clara y se sobrevaloran y otros se infravaloran [...] hay algunos que tienen una apreciación muy inferior y otros que pues dicen voy a influir para que mi calificación sea más allá de lo que realmente merecería. (E2 DFP)

Yo les preguntaba un poco esta parte de la autoevaluación, ¿Cómo te viste en el curso? este, ¿Cómo te puedes calificar tú? no, y en ese ejercicio pues yo notaba que algunos si se calificaban muy alto, otros se calificaban muy bajo y entonces yo trataba de mediar un poco ahí para hacerle ver por qué si o por qué no de acuerdo a la autoevaluación que se estaba haciendo. (E1 DFP)

Tanto la valoración baja como la valoración alta que el alumnado hace sobre su desempeño resultan perniciosas para el proceso de E-A, ambas percepciones denotan un desconocimiento de la seriedad que implica el acto de evaluar, los estudiantes no están atentos a los roles que deben desempeñar y en el peor de los casos como menciona un informante, algunos discentes quieren influir en este ejercicio de autoevaluación para obtener una nota numérica de 10 o lo más cercana a ésta.

Antes de otorgarle la responsabilidad y el derecho que tiene todo estudiante de externar sus valoraciones sobre las acciones del docente, de sus pares y de sí mismo dentro de un proceso de E-A, es necesario en primera instancia, desarrollar en el alumnado esa *cultura de la evaluación* para poder hacer uso de su potencial dentro del aula.

4.4.5.3 Cultura de la evaluación.

La enseñanza institucionalizada y la sociedad misma se encargan de inculcarle al niño que una calificación alta denota inteligencia, otorga respeto y valor ante la sociedad, por el contrario, las notas bajas o reprobatorias que como se dice obtienen los “burros”, significa torpeza y conlleva discriminación y humillación. Ante este panorama es lógico que el alumnado se haya enfocado en alcanzar altas calificaciones a costa de arduos ejercicios de memorización a corto plazo, y en muchos casos mediante prácticas deshonestas. Los estudiantes que no se adaptaron al tipo de medición que sus docentes les exigían, se les hizo creer que no eran aptos para aspirar a una profesión, bloquearon su mente y fungieron como un obstáculo que no les permitió continuar con estudios superiores. Las cuantiosas bajas en las escuelas rurales de educación básica y la migración al “norte”, son referente claro de esto.

En el contexto de esta investigación, los estudiantes de educación superior muestran muchas carencias cuando fungen como sujeto evaluador, no logran desprenderse del referente de evaluación que padecieron en educación básica, donde la medición y la calificación resultan primordial. El informante (E4 DFP) asegura que en la Facultad de Pedagogía región Veracruz, el alumnado, no ha desarrollado una cultura de la evaluación, este informante asume que una parte de la responsabilidad radica en los profesores, porque ellos como docentes deberían fomentar dicha cultura de la evaluación, así lo expresa un informante:

Pues yo creo que eh...todavía no estamos muy hechos a dejarles la responsabilidad de la evaluación a los estudiantes y a los...a los compañeros porque los profesores no hemos generado una cultura, yo creo que de esa nosotros somos responsables y a la

mejor yo tengo también muchísima culpa, bueno, no creo, yo tengo mucha culpa que no he logrado ese nivel de responsabilidad en mis estudiantes. (E4 DFP)

La cita que a continuación se expone dimensiona la gravedad del problema al que se enfrenta la evaluación compartida y especialmente la incursión del estudiante como un agente evaluador: “yo desafortunadamente me sigo quedando con la evaluación este, en manos del profesor y evaluando a los estudiantes” (E4 DFP).

Las palabras que expresó este informante son un llamado de atención para que el profesorado y el alumnado de la Facultad de Pedagogía región Veracruz, empiecen a preocuparse y a ocuparse de esta situación.

Los informantes experimentaron la evaluación compartida, pero los resultados no fueron siempre benéficos, en muchos casos el estudiante como autoevaluador se protege, como coevaluador protege a sus pares, y como heteroevaluador emite juicios con fines dolosos sobre el profesorado. Lo anterior no se puede generalizar en los estudiantes de pedagogía de este contexto porque existen excepciones, dado que en el discurso de los informantes también se hizo referencia a buenas prácticas de autoevaluación realizadas por estudiantes, no obstante, reiteran que es una minoría.

La autoevaluación es complicada y también está sujeta a los objetivos o competencias que se persiguen en la EE, en un caso especial el informante (E4 DFP) relata que en una ocasión la competencia a desarrollar se relacionaba con aspectos axiológicos y en esa autoevaluación el estudiante reconoció que no cumplió con lo que debía, revisó los criterios y se asignó una calificación considerada baja acorde a la escala numérica usada en la enseñanza escolarizada. El docente compartía esa perspectiva con el alumno y al visualizar una postura de responsabilidad le otorgó una calificación mayor porque desarrolló la competencia descrita en el programa de la EE. Así lo describe el informante:

Me llama la atención que de repente con mucha humildad dijo yo sólo saco 7, saco 7 y me dio las razones, porque volvíamos a revisar los criterios de evaluación y me dijo...yo con pena saco 7, pues a esa del 7 finalmente yo le puse el 10, porque al final,

digo su honestidad este, me estaba demostrando que, si estábamos hablando de desarrollar habilidades de liderazgo pues la niña había aprendido a ser responsable de una situación. (E4 DFP)

Aunque falta mucha cultura de la evaluación, hay alumnos que demuestran que si tienen la habilidad para autoevaluarse y evaluar a otros de la mejor manera posible, no obstante, son pocos estudiantes:

Hay honrosas excepciones...y el semestre pasado tuve una honrosa excepción a donde el equipo eh se tenía, tenía que evaluar a sus compañeros y cada quién se tenía que evaluar, hubo un equipo que fue muy honesto y dijo a ver, si la maestra nos pidió que diseñáramos una institución educativa, la materia era estrategias de gestión directiva, nos pide, que diseñemos...una institución a partir de ciertos criterios, nosotros no cumplimos en esto, se evaluaron las competencias con las que estuvimos trabajando porque era, es una materia a donde hay que desarrollar más actitudes: comunicación, liderazgo, toma de decisiones. (E4 DFP)

Por lo dicho arriba podemos inferir las razones por las cuales los informantes impulsan la autoevaluación y la coevaluación. Estos ejemplos que relatan los informantes dan muestra del potencial que podría tener la evaluación formativa compartida.

4.4.6 Evaluación de competencias

En la actualidad, para el nivel superior existe un cúmulo de medios, técnicas e instrumentos de evaluación, más o menos grande, más menos sistematizados, al cual el profesorado puede recurrir para ejecutar un proceso de evaluación formativo, justo y válido.

En el capítulo 2 que expone los postulados teóricos sobre evaluación del aprendizaje se dedicó un apartado especial para abordar las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación existentes para el uso en educación superior, y de acuerdo con Hamodi *et al.*

(2015) los especialistas en el tema no manejan una terminología común, por lo que advierten que existe el uso entremezclado de términos tales como: dispositivos, medios, productos, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.

4.4.6.1 Estrategias, medios, recursos, técnicas e instrumentos de evaluación.

Los docentes informantes, al momento de seleccionar los medios, las técnicas e instrumentos de evaluación que mejor se adapten al tipo de aprendizaje que se pretende evaluar, tienen presente las exigencias curriculares del MEIF y el Plan de Estudios 2000, por ello, consideran tres elementos que no pueden soslayar: la competencia u objetivo, los criterios de evaluación y la naturaleza de la EE: curso, taller, curso-taller, laboratorio o seminario, así lo expresa un informante:

La propuesta que nos hace el modelo educativo a partir de los procesos cognitivos y metacognitivos que desarrollamos en los estudiantes, pues tienen que ver con esos instrumentos, con esas estrategias, con esas técnicas no, básicamente los instrumentos que ahora nos requieren pues son; las rúbricas, las listas de cotejo, las escalas, y los productos; bueno tiene que ver también con esta tendencia ahora del enfoque por competencias que serían; los ensayos, las bitácoras, los mapas conceptuales, mentales, reportes, [...] las redes semánticas no, son productos... productos que son evaluados con los instrumentos que mencionaba al inicio, en qué nos basamos para ello, pues depende mucho del objetivo o de la competencia que se quiera desarrollar, depende mucho del curso, de la modalidad, tenemos: cursos, talleres, cursos-talleres, laboratorios, seminarios, depende mucho de la modalidad también. (E1 DFP)

Cuando se trabaja en un plan de estudios permeado por el enfoque de las competencias, como lo es el plan 2000, en mayor medida se busca valorar desempeños, en correspondencia con lo anterior, la técnica predilecta que utilizan los informantes es la observación, por ello, los instrumentos más utilizados se derivan de ésta técnica, entre estos se mencionan: las rúbricas, las listas de cotejo y las escalas de estimación, las cuales le permiten al docente valorar acciones o desempeños, así lo dicen dos informantes:

Por lo regular son escalas, porque como tienen que demostrar cosas, tienen que hacer cosas...los criterios con los fundamentos, básicamente es el tipo de...conocimiento práctico que ellos tienen que adquirir [...] básicamente son escalas y la evaluación oral a partir de la observación, por ejemplo, en el caso de laboratorio, ven el video y a partir de eso vamos externando juicios, a veces, solamente les doy como ejes de análisis, de aspectos, a veces es la escala donde se detalla, qué si tuvo esto, no tuvo, muy detallada, y básicamente en el caso de la práctica igual, sigue siendo una escala. (E3 DFP)

Instrumentos como tal eh, lo que yo hago siempre son unos cuadritos donde pongo mis criterios, este, no llega a ser exactamente una rúbrica [...] en mi rúbrica yo tengo diferentes pesos para los asuntos que necesito evaluar, esto por ejemplo, te estoy hablando de un trabajo pero yo evaluo desde la participación, las entregas de tareas, son varios elementos a lo largo que voy considerando, las tareas a la mejor son no sé, un 20%, las participaciones en clase. (E4 DFP)

Es evidente en el discurso de los docentes la clara distinción que hacen entre la técnica y los diversos instrumentos de ésta, lo cual me hace suponer que en el campo de la evaluación, los especialistas, han logrado establecer un lenguaje común para conceptualizar y llevar a la práctica estas técnicas e instrumentos de evaluación, que como se aprecia están en correspondencia con el enfoque de evaluación de competencias.

Respecto a los *medios* de evaluación, para los informantes, todas las producciones que ellos como docentes solicitan al alumnado las renombran como: productos, medios, recursos o evidencias, mismos que como ya se dijo están en sintonía con el enfoque de las competencias, así lo expresan los informantes: “los productos, bueno tiene que ver también con esta tendencia ahora del enfoque por competencias, que serían: los ensayos, las bitácoras, los mapas conceptuales, mentales, reportes, [...] las redes semánticas” (E1 DFP).

El (E2 DFP) describe varios medios de evaluación y algunas técnicas que utiliza para valorar el aprendizaje del alumnado, se hace presente el uso de la observación para

aproximarse a los medios solicitados al estudiante. Estos medios de evaluación el informante los describe como estrategias:

A lo mejor yo puedo ser un poco más tradicionalista en ese sentido, hay trabajos de equipo [...] cómo trabajo esos equipos para poder evaluar lo que está pasando ahí, deambulo, observo, escucho cómo se discute, cómo se analiza en el equipo [...] la otra es el trabajo individual de la clase, [...] trabajo de exposición [...] otras estrategias, pues servimos de artículos periodísticos, películas, que impliquen un espacio que nos lleve a situaciones con pretextos académicos para involucrarlo con la temática de clase, [...] otra estrategia es la lectura comentada, y el...interrogatorio que de común está en las clases pero siempre con el trabajo del estudiante, [...] y también podríamos decir que es el modelado [...] en laboratorio de docencia, pues es cierto modelado... y trabajar más con el protagonismo de los estudiantes tanto como profesores como coevaluadores para que aprendan las dos cosas, cómo aprender a ser docente desde mis recursos y cómo ser también un valorador y formador de alguien que se está formando como docente, pero ahí cambia la naturaleza del escenario evaluativo. (E2 DFP)

Al analizar este aspecto conceptual en el discurso de los informantes se pudo identificar que, sólo el informante (E5 DFP), habla de *medios* de evaluación como lo sugiere Hamodi *et al.* (2015), este docente se caracterizó por emplear durante toda la entrevista un lenguaje técnico, lo que demuestra un dominio del bagaje conceptual de evaluación, así lo expresa:

Todo los medios sabiéndolos utilizar son importantes, si, esa toma de apuntes, te digo, sus ejercicios por escrito, eh el trabajo colaborativo, pero vuelvo a repetirte, si yo no estoy atenta, si no estoy usando esa información, si no logro comunicación pues es como si nos los hiciera. (E5 DFP)

Por otro lado, para dos informantes la instrumentación permite reducir la subjetividad en el proceso de evaluación:

Estoy llevando a cabo mucho la evaluación formativa pues eh están presente en mis prácticas mucho el interrogatorio verbal, la observación de su desempeño, hay escritos, sus participaciones, reflexiones, que les voy calificando y para ser más objetiva la evaluación utilizo esos instrumentos que se derivan de la observación, como es: la lista de cotejo, las escala de evaluación, las rúbricas que me permiten evaluar aprendizajes específicos, desde la presentación de un portafolio desde eh... sus exposiciones, la implementación de un plan de clase. (E5 DFP)

En el caso del informante (E1 DFP) se puede interpretar que está consciente del constante dilema entre objetividad y subjetividad, por ello, afirma que en su práctica evaluativa trata de evaluar a sus estudiantes con ambas características: “el tipo de evaluación o el sistema de evaluación que uno desarrolle...tratando de que...el estudiante sea evaluado lo más...objetivo y subjetivo posible no, también al respecto, pero básicamente es eso”.

En evaluación, es imposible ejecutar procesos u obtener resultados con total objetividad, ni siquiera en la fase de medición se logra, porque aunque la instrumentación nos acerca a la objetividad, ésta nunca será absoluta porque en el simple hecho de seleccionar los contenidos a valorar, está implícita la subjetividad del pensamiento del evaluador al elegir esos contenidos y no otros. En los procesos de evaluación la objetividad es utopía y la subjetividad omnipresente.

La importancia de resaltar lo que los docentes llaman estrategias, recursos, medios, técnicas e instrumentos de evaluación, va en el sentido de mostrar un ejemplo del uso diversificado que se puede hacer de éstos para complementar el proceso de evaluación, que como se ha venido explicando, parte de una concepción formativa de evaluación.

Recordarle al profesorado la presencia de un gran número de medios, técnicas e instrumentos de evaluación, no es para incitarlos a que los aplique sin criterio alguno, sino para que los seleccionen y elabore *ad hoc* al contexto curricular en el que se desempeñen, sin olvidar que su función principal es complementar el proceso evaluación formativa,

finalmente, le permitirá al docente darle un poco objetividad y validez a su proceso de evaluación para cumplir con el requisito sumativo. No lo pudo haber dicho mejor el informante (E1 DFP) cuando afirma lo siguiente:

Dentro de un abanico de posibilidades y de opciones, uno decide cuales serían las técnicas o los instrumentos que nosotros tendríamos que considerar, a partir también de las características de los cursos de las EE y también del objetivo que persiga la misma.

Para cerrar este apartado es preciso enfatizar que ningún medio, técnica o instrumento de evaluación utilizado de forma individual o en conjunto será suficiente para dar por hecho que se desarrolló un proceso de evaluación integral, el meollo de la cuestión está en emplearlos con intención formativa. Los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación dentro del proceso de E-A pueden servir de mucho o de nada a la vez, todo dependerá del uso y finalidad con que se dirijan.

4.4.6.2 La normalización de la evaluación sumativa.

A continuación se describe uno de los resultados más relevantes de la investigación, es un punto de partida para reflexionar sobre las problemáticas educativas que se pueden evitar en la universidad si se trabajan desde la educación básica. Desde el punto de vista de los informantes, los estudiantes con el mínimo esfuerzo quieren obtener 10 de calificación, están acostumbrados a los exámenes de memoria. Lo anterior nos advierte que, en los niveles de educación primaria, secundaria y media superior, se reproduce fuertemente el patrón de la evaluación sumativa, a continuación se citan dos comentarios que lo corroboran:

Porque ahora se estila, por qué no saqué 10, o por qué estoy sacando 8, a ver mira que hicimos durante toda la clase, durante todo el curso perdón, y qué hiciste tú, valóralo.
(E2 DFP)

Lo que yo observo, lo que yo veo en cuanto al Plan de Estudios 2000 es que nuestros estudiantes están acostumbrados a obtener 10, muy acostumbrados, el proceso de evaluación tiene mucho, deja mucho que desear. (E3 DFP)

Un resultado que llama la atención es que, de acuerdo al testimonio de los informantes, en un periodo de tiempo que se estima de 2015 en adelante, en la Facultad de Pedagogía región Veracruz los docentes se enfrentan a cambios en las actitudes del alumnado, mismas que dificultan aún más su labor docente:

A veces doy por ejemplo, un puntaje a la asistencia con el ánimo de que vengan, porque luego tampoco vienen no, o sea, ha cambiado tanto esta situación acá en la Facultad que los estudiantes con el menor esfuerzo obtienen muy buenas calificaciones, creo que tenemos ahorita fácil como unas... 120 notas laudatorias¹¹, de 9 y 10, entonces uno se llega a convertir en este caso en un sujeto muy exigente a la hora de evaluar. (E3 DFP)

Otro docente informante dice:

A veces me decían... es que hay que atender a tal muchacho, hay que atenderlo, digo, para empezar dónde está el estudiante, o sea, si no hay comunicación, si no asiste, o sea ya desde ahí no, cómo lo ayudo. (E5 DFP)

Fue recurrente encontrar en el discurso de los informantes ciertas molestias sobre la poca disposición del alumnado para realizar las actividades solicitadas por el docente, incluida la evaluación, así lo expresa este informante: “si reconvengo en algunos momentos a los estudiantes, si les tengo que decir, no me gusta ser autoritaria, ni me gusta sermonear a nadie, pero a veces si lo tengo que hacer, sobre todo en estas últimas épocas” (E2 DFP).

¹¹ “La Nota Laudatoria es el reconocimiento por escrito que la Universidad Veracruzana otorga a los alumnos de más alto aprovechamiento académico. Se otorgará al finalizar cada período escolar, y tendrán derecho a ella los alumnos que en exámenes finales ordinarios de primera inscripción hayan obtenido un promedio de calificaciones mínimo de 9.00 o su equivalente en el período escolar inmediato anterior. Artículo 132. La Nota Laudatoria la entregarán las autoridades de cada entidad académica, en ceremonia pública y solemne, durante el primer mes de labores de cada período escolar” (CAPÍTULO I. De la nota laudatoria Artículo 131. Estatuto de los alumnos, 2008).

El alumnado se muestra reacio para realizar actividades normales en la enseñanza escolarizada como lo son: la asistencia a clases, la realización de lecturas, la entrega de tareas solicitadas entre otras, así lo sigue afirmando un informante: “porque yo dije bueno y por qué ellos simplemente dicen no leí y ya, y no leí” (E3 DFP). Otro informante: “se frustra uno porque a veces el alumno no se siente feliz no, dice por ahí ya córtelo porque ya nos queremos ir [ríe]” (E2 DFP).

Para cerrar este apartado a manera de reflexión, pensaría que gran parte de las problemáticas educativas que el alumnado muestra en el nivel superior, si bien se originan en las diversas etapas de la educación básica, también es posible prevenirlas desde ahí.

4.4.6.3 El ocaso del examen.

Para los fines de esta investigación resulta fundamental conocer los medios, las técnicas e instrumentos de evaluación que utiliza el profesorado en su proceso de evaluación, fue interesante encontrar que los informantes han abandonado casi en su totalidad la práctica evaluativa basada en la aplicación de exámenes, que por lo general, se derivaban de las pruebas objetivas o tipo ensayo.

La aplicación de lo que por tradición todos conocimos y padecimos en la escuela bajo el nombre de “examen”, en la Facultad de Pedagogía región Veracruz está cayendo en desuso. Es preciso recordar que los informantes transitaron de un paradigma técnico, cuantitativo o tradicional a otro de corte cualitativo, lo que justificaría en parte, la ausencia del examen en las prácticas de evaluación de estos docentes, así lo expresan:

Ahora lo que nos llama la atención, por ejemplo, en la Facultad, es que ya no aplicamos exámenes no, o sea, los exámenes se extinguieron, y que nosotros, bueno, particularmente yo lo justifico en términos de que el estudiante cuando realiza un trabajo evidencia eso, bueno desde los propios productos académicos no, está evidenciando un nivel de comprensión, de análisis, y obviamente por eso es importante la participación en clase, la asistencia como tal. (E1 DFP)

Otro informante:

La otra aunque ha disminuido, que demuestre un saber a través de una aplicación escrita, que generalmente no es un examen de memoria, sino es un examen en el que el estudiante pueda valorar, analizar, proponer, implicarse, finalmente, no hay un examen final. (E2 DFP)

Otro aspecto que impulsa este cambio en las estrategias de evaluación obedece al enfoque de las competencias, de acuerdo al informante (E4 DFP), sus estudiantes deben ir demostrando el desarrollo de la competencia u objetivo, y para registrar esas demostraciones recurre a otros medios, técnicas e instrumentos de evaluación de distan mucho del examen convencional, así lo dice:

Ahora, si vamos... a los instrumentos, yo te puedo decir, yo no aplico ninguna prueba en este momento, tiene años que yo no aplico una prueba, que lo que yo hago es, a través de las actividades que mi estudiante tiene que hacer en función del objetivo, de la competencia que quiero desarrollar, y entonces él tiene que ir desarrollando una serie de tareas y yo voy calificando o evaluando, evaluando más que calificando, no se trata ca... de ponerle un número, sino voy viendo cuál es el desempeño que él me va mostrando. Entonces esto es algo que vamos haciendo o que yo hago de manera permanente en el aula. (E4 DFP)

4.4.7 Evaluación vinculada al currículo

4.4.7.1 La evaluación diferenciada.

Otro aspecto fundamental identificado en la práctica descrita por estos docentes es que, realizan un proceso de evaluación diferenciado, es decir, tanto las estrategias para evaluar, los medios, técnicas e instrumentos de evaluación están sujetos al tipo de contenido a evaluar, por lo que existe congruencia, así lo corrobora un informante: “si es diferenciada

la evaluación, si es diferenciada el proceso de evaluación no, eh en términos de lo teórico y en términos de lo práctico” (E1 DFP).

En el apartado contextual se explicó que el Plan de Estudios 2000 está estructurado por un conjunto de EE que conforman las áreas de formación de la Licenciatura en Pedagogía. Estas EE adquieren cualidades especiales por su modalidad, es decir, si son: curso, curso-taller, taller, seminario o laboratorio. A grandes rasgos la diferencia de contenido entre EE se debe a que algunas son totalmente teóricas, otras totalmente prácticas y otras combinan ambos tipos de contenido. Atendiendo estas diferencias de contenido que presentan las diversas EE, los docentes modifican las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, así lo expresaron varios informantes:

Por ejemplo, el seminario de...perdón, análisis de la práctica docente es un curso-taller, estoy en este momento, por ejemplo, valorando la parte teórica, digamos la parte del curso, y el taller lo evaluó con el trabajo final que bueno ya no es tan final, se quedó nada más con el nombre, digamos que es final porque lo entregan al final aunque el trabajo se va construyendo, se va elaborando a lo largo del curso [...] en el caso de evaluación curricular igual o sea, lo que pasa es que lo teórico se ve reflejado en la práctica, en el proyecto. (E1 DFP)

Si, porque, por ejemplo, el curso es más informativo no, en este caso evaluación de los aprendizajes es curso-taller, entonces estoy tomando en cuenta ese tipo de aprendizaje para establecer mis medios, mis criterios, eh...por ejemplo, a diferencia de planeación didáctica, de práctica de didáctica y currículum, servicio social, que son E más prácticas, entonces predomina más ese saber hacer [...] en mis prácticas si los utilizo aunque en menor medida, el examen escrito, porque eh... es más medios eh que me permiten evaluar el desempeño por eso están presentes las escalas, las listas sí, el dialogar con los alumnos, por el tipo de aprendizaje, pero es como que evidente, o sea, si mi aprendizaje es más práctico, de ahí salen los criterios y tienen que ver a su vez con los medios no, todo va relacionado. (E5 DFP)

Claro aquí... pues cuando te di planeación didáctica [...] por ejemplo, cuando di este curso-taller hay una parte teórica y ahí está lo diferenciado del manejo teórico conceptual del estudiante que necesita eh de referencia para poder entrar a la práctica, entonces hay una primera, un primer escenario donde el estudiante se compenetra con los contenidos, la lectura que realiza el estudiante, el análisis, y la aportación a la clase [...] En la parte de las experiencias teóricas como ya te habíamos mencionado, pues tiene que ver con esto que yo voy proponiendo en las clases, que hayan leído, que traigan sus fichas de trabajo, que aporten a la clase, que discutan en la clase, que aporten al profesor, que propongan aplicaciones de los saberes que estamos revisando, que sean capaces de ejemplificar, que saquen sus conclusiones, que vinculen lo que hemos venido viendo de inicio, y sean capaces de armar un discurso ya más elaborado porque establecen conexiones entre uno y otro teórico, cuando me entregan un trabajo escrito y son capaces de plantear su gusto, su disgusto, su posición, su contraposición, cuando citan algún otro teórico de otra EE, y si es un examen, un examen no es teórico sino se los pongo más en un posición de análisis, de propuestas, de contrapropuestas, de posiciones, eso es en lo teórico. (E2 DFP)

Sobre este tema un informante afirma que, por desgracia, las EE que imparte en este plan 2000 son en su totalidad prácticas o predomina el saber hacer, mientras que otro informante dice que se enfrenta al problema por primera ocasión ya que sus EE han sido por lo general prácticas.

4.4.7.2 La evaluación de acuerdo al objetivo o competencia.

El proceso de evaluación en todas las EE del plan 2000 varia, esto se debe principalmente a las diferencias del contenido, por estos motivos cada docente desarrolla formas genuinas de evaluación recurriendo a diversas estrategias de acuerdo a la experiencia adquirida. No obstante, algo en lo que sí coinciden es que, la forma de enseñar y de evaluar va de la mano con la naturaleza del contenido y con los objetivos o competencias que busquen desarrollar en su EE:

Nuestro proceso de evaluación responde a esos planteamientos, es decir, está puesto, está cimentado en un enfoque por competencias que plantea justamente que enseñemos ahora al alumno a que desarrolle ciertas competencias, que nuestras estrategias didácticas también sean de esa misma manera, de que estamos hablando, bueno: del aprendizaje basado en problemas, del aprendizaje basado en retos, del aprendizaje basado en proyectos, del análisis de casos, de la ola invertida, es decir, todas esas modalidades ahora que planteamos y que nos permiten realmente ser congruentes con una planeación desde el enfoque por competencias, unas estrategias puestas en esa misma tónica y un sistema de evaluación que responda justamente a esa forma de trabajo no, a ese enfoque, y entonces el sistema de evaluación recupera elementos curriculares planteados desde el enfoque por competencias en el sentido de que si es importante la teoría, si son importantes los contenidos, pero no quedarnos solamente con ellos, sino posibilitar una experiencia práctica. (E1 DFP)

Los informantes muestran desarrollar una práctica de evaluación que está vinculada al currículo, es decir, sus medios, técnicas e instrumentos están orientados a evaluar competencias, tal como lo prescribe el Plan de Estudios 2000, esta congruencia entre lo instrumental y el currículo es otra cualidad deseada para lograr ejecutar una buena práctica de evaluación de acuerdo a lo que plantea Cano (2011).

4.4.8 Evaluación criterial

En muchas ocasiones el profesorado se vale de criterios preestablecidos y comparaciones para calificar al alumnado. Cuando sucede lo anterior dice Mateo (2000), el profesorado ejecutó una evaluación que puede ser de acuerdo a la *norma* o bien al *criterio*, la primera, contrasta el desempeño de un estudiante con el de sus compañeros. La segunda, se basa en comparar el aprendizaje del alumnado con unos objetivos o competencias establecidos de antemano. Existe otro tipo de evaluación poco conocida: la “evaluación idiográfica” (Casanova, 1995, citado en Lukas y Santiago, 2012, p. 103). Desde mi perspectiva ésta aporta más elementos para el aprendizaje del alumnado ya que el punto de

comparación es el propio estudiante, es decir, se comparan los aprendizajes anteriores del estudiante con sus aprendizajes actuales.

En los Programas de las Experiencias Educativas (PEE), el apartado 26. *Evaluación del desempeño*, está destinado para que se enuncien las evidencias de desempeño, los criterios de desempeño, así como el puntaje asignado a cada evidencia. Las evidencias de desempeño engloban prácticamente a todos los medios susceptibles a tomarse en consideración para la calificación final, como lo son las participaciones escritas, orales, y prácticas, incluidas la autoevaluación y coevaluación. Los criterios a su vez, describen las cualidades que deberá tener cada evidencia para que se le asigne el puntaje indicado.

En esta investigación se analizaron algunos PEE que imparten los informantes en el Plan de Estudios 2000, de forma detenida se revisaron los *criterios de desempeño* que plasmaron por escrito los informantes en dichos programas, los cuales se contrastaron con los *criterios* que mencionaron ellos mismos en el momento de la entrevista, encontrando cierta similitud y congruencia, lo que corrobora la fidelidad de la información ofrecida por estos docentes.

Para tres informantes los criterios de evaluación dependen en gran medida de la naturaleza de la EE y de los propósitos, fines, y aprendizajes que se pretendan alcanzar:

Bueno te decía que tiene que ver la propia naturaleza de la EE en relación con los propósitos de aprendizaje, de ahí vamos partiendo, por ejemplo, si, como tú decías y aquí, en todas las E lo que...se busca es que el estudiante sea capaz de situarse como un integrante activo de la situación de clase. (E2 DFP)

Así lo expresa otro informante: “bueno, depende mucho de la EE, regularmente ahora la tendencia, por ejemplo, es aplicar proyectos no, proyectos de investigación, proyectos...educativos no, que tienen que ver con la EE” (E1DFP).

Con base en el discurso de los informantes y lo descrito en sus programas, puedo afirmar que los docentes entrevistados desarrollan dos tipos de comparación: *la criterial y la idiográfica*. El informante (E5 DFP) expresa que su evaluación es criterial:

Me considero cuando...revisamos los tipos de evaluación, que utilizo la evaluación criterial, que mis criterios van a depender de los aprendizajes, entonces, dependiendo de eso porque también es como que la lógica no, para cuidar que mi proceso de evaluación tenga validez. (E5 DFP)

Para completar esta evaluación criterial, los informantes, al finalizar el semestre hacen una revisión del cumplimiento o incumplimiento de las evidencias de desempeño solicitadas al estudiante durante el semestre, para ello llevan un registro y lo cotejan con el apartado 26 del programa de la EE. Entre las evidencias que mencionaron los informantes están: la participación en clase, la entrega de trabajos y la asistencia, sin embargo, para que dichas evidencias sean tomadas en consideración y se les asigne el porcentaje señalado deben cumplir con ciertos criterios de desempeño, mismo que se analizan enseguida.

4.4.8.1 Participación pertinente y de calidad.

La *participación en clase* es una de las principales evidencias de desempeño para los informantes, es una estrategia que les permite observar el día a día de los progresos o estancamientos en el aprendizaje del alumnado. Como toda evidencia de desempeño posee un porcentaje y se ve reflejado en la calificación final. Los docentes entrevistados no requieren cualquier tipo de participación del estudiante, para que éstas sean consideradas deben ser pertinentes, que conlleven reflexión, crítica y que aporten elementos para la clase, así lo expresan dos informantes:

En todas las E lo que ando...se busca es que el estudiante sea capaz de situarse como un integrante activo de la situación de clase, entonces, la participación, por ejemplo, va a tener un peso muy importante, tiene un peso fuera de, global, pero tiene un peso diario implícito en las actividades que se van haciendo, ese es un criterio. (E2 DFP)

Es importante la participación en clase, la asistencia como tal no, porque pues obviamente si no hay asistencia, no hay participación, y a veces aunque haya asistencia tenemos que cuidar que efectivamente conlleve la participación no, y una participación de calidad, una participación con argumentos no, bien planteados, que solamente se logran en la medida en que se realizan las lecturas, en la medida en que se trabaja un producto académico eso ayuda mucho. (E1 DFP)

Para el (E4 DPF) todas las evidencias de desempeño que solicita deben cumplir con tres criterios: pertinencia, congruencia y suficiencia, en el caso de las participaciones en clase, requiere que el alumno proponga ideas novedosas y que aporten elementos para la clase:

Las participaciones en clase, pero les pido participaciones que tengan propuestas, que sean nuevas ideas que detonen eh preguntas para la reflexión en la clase, esas son las participaciones que estoy en este momento considerando [...] Yo lo que estoy buscando es que esas tareas, esas actividades, esas respuestas que me estén dando en el salón de clase sean pertinentes en función de lo que yo les estoy pidiendo como elemento central, que es lo que me va a llevar a la construcción de un conocimiento. (E4 DFP)

4.4.8.2 Entrega de trabajos.

Por otro lado, las *participaciones escritas* son en muchos casos, las evidencias de desempeño que en conjunto poseen el mayor valor en porcentaje para la calificación final, abarcan todos los medios de evaluación escritos, por lo general, los informantes se refieren a éstos como: tareas, trabajos, productos, recursos y medios. Estas evidencias están sujetas a diversos criterios como lo son; la entrega en tiempo y forma; la pertinencia, congruencia, suficiencia, además, el estudiante debe comprobar que no es una copia literal del autor o de sus compañeros. A continuación se presentan dos testimonios que ejemplifican los procesos que siguen los informantes para valorar estas evidencias escritas:

Cada circunstancia que yo voy valorando diariamente me sirve para ir observando lo que el estudiante da o no da, por ejemplo, pido trabajos para la clase, y los alumnos

me la traen, me traen escrito el trabajo, pero yo no sé si lo hizo el estudiante o no...ahora se estila que se mandan a hacer trabajos, creo que desde tu época se mandaban a hacer trabajos, [si], pero ahora con más ganas, entonces cuando un estudiante me entrega su trabajo yo le doy una puntuación a ese trabajo porque me lo entregó, pero el estudiante debe defender, discutir lo que argumentó, lo que leyó, y entonces también estoy evaluando esa parte y al final promedio, trabajos entregados y tu intervención. (E2 DFP)

Las tareas están centradas en lecturas, entonces ahí estoy viendo la pertinencia, congruencia y suficiencia de la lectura y de los análisis [...] una tarea, no puede ser copiada literalmente de lo que el autor tenía en el texto, tiene que haber una interpretación de la idea, no es posible, yo entiendo que puedes trabajar en equipo, que lo pueden discutir en equipo, pero que al final cada muchacho va a hacer una construcción de una idea, y mi idea...no puede ser necesariamente tan igual a la tuya, y de repente tú encuentras 10 tareas con el mismo error hasta del acento [...] al interior las tareas, no solamente es el punto de la tarea no no, puede tener .25, .50, .75 dependiendo del tratamiento que le dio a la información en función de lo que yo le solicité. (E5 DFP)

La exigencia de evidencias escritas tienen una razón justificada, van más a allá de ser sólo un recurso para cumplir con lo formal, para el informante (E1 DFP) la función principal de éstas es posibilitar al alumno para que a través de esa evidencia escrita pueda participar en la clase y aportar elementos interesantes a la misma:

Los criterios que regularmente yo manejo, productos académicos que tienen que ver fundamentalmente con reportes de lectura, reportes de lecturas con variantes: cuadro sinópticos, cuadros comparativos, mapas conceptuales, mapas mentales, de acuerdo a los materiales que se estén revisando, productos académicos, obviamente tiene que haber lectura, una lectura individual, se llega a la clase con el producto académico elaborado y se pone en común, es decir, se discute el texto en función del producto, el producto para mi particularmente como maestro, el producto constituye un apoyo

para el estudiante para facilitar la participación en la clase, esos serían los productos académicos que regularmente yo solicito, que son, documentos que sirven para incrementar la participación. (E1 DFP)

Si quiero que elaboren planes de clase pues sí, afortunadamente está en la modalidad de taller, el criterio es que elaboren los planes, que realmente sea un plan clase, que tenga sus...los elementos completos, que sean coherentes, entonces esos criterios los voy a derivar del aprendizaje que quiero conseguir, por eso es que a veces nos confundimos y podemos decir, es que yo asistí a todas las clases, es que yo si entregué el trabajo, si pero si el trabajo, no sólo es entregar un plan clase no, debe cumplir estos requisitos...para que tenga esa validez. (E5 DFP)

Me llamó mucho la atención la reflexión que hizo el informante (E3 DFP) cuando le pregunte sobre sus criterios de evaluación, de acuerdo al informante, en principio sus criterios son bastante apegados a las actitudes y valores del alumnado, pero reconoce que al final, sus criterios se apegan al punto 26 del programa de su EE, así lo expresa:

Básicamente tomo en cuenta el cumplimiento, la responsabilidad...cumplimiento, responsabilidad e interés para hacer las cosas...y a la hora de plasmarlo ya en el programa termino dándole énfasis y dándole puntos, por ejemplo, a la asistencia, a la participación, no hay exámenes en mis cursos, por ser prácticos no hay exámenes, a la entrega de los productos. (E3 DFP)

Para este informante las evidencias escritas que solicita deben entregarse en tiempo y forma, ya que parte del supuesto de que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades y el mismo tiempo, por lo tanto, todos deberían cumplir de igual forma, cosa que no sucede. El informante asegura que en ocasiones los criterios de evaluación son obsoletos y se deben obviar para no afectar a los estudiantes que por alguna razón no pudieron cumplir con la entrega del medio solicitado:

En algunas quizás parecería que estoy más interesada en la entrega, o sea, hay que entregar un producto hay que entregarlo en tal día y hay que entregarlo completo, no a medias y no después de 2 días, no, en el tiempo que hay que entregar porque si todos tienen la misma oportunidad, todos deberían cumplir de la misma manera, y ahí se da una situación no extraña sino cotidiana, está el estudiante que toda la vida te entrega las cosas tarde pero toda la vida, y está el estudiante que siempre cumple y que alguna vez no puede y entonces tú entiendes de ese estudiante que toda la vida cumple tú entiendes que no te entregue las cosas y aunque en el programa haya ese requisito de entrega puntual y a tiempo tú pasas por alto porque sabes que la persona siempre ha cumplido, pero la persona que toda la vida le pasa algo como que ahí si soy un poco más estricta en recibirle lo que tengo que recibirle. (E2 DFP)

En ocasiones no es factible seguir puntualmente los criterios de evaluación declarados en un programa. Esto se podría explicar si entendemos que estamos evaluando a un ser humano con implicaciones sociales que pueden condicionar su desempeño en el aula. Como el ejemplo anterior, todo docente debe ser sensible a estos aspectos peculiares.

4.4.8.3 Asistencia.

En el apartado (27. Acreditación) del programa de estudio, la *asistencia*, se define como una actividad obligatoria para los estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la UV, por lo cual, todo estudiante debe cumplir con el 80% de asistencia a clase para poder acreditar cualquier EE. Por lo tanto, *la asistencia*, no es una evidencia de desempeño, sino una obligación del alumnado, no obstante, algunos docentes le otorgan un puntaje a la asistencia con la finalidad de reducir el ausentismo escolar, lo que sigue confirmando el cambio en las actitudes de las nuevas generaciones de estudiantes de pedagogía.

Aunque el porcentaje asignado a la asistencia es relativamente bajo, si se toma en consideración para integrar la calificación, básicamente es un incentivo para que el alumnado asista a las clases, porque como dicen algunos informantes, luego no asisten. Así lo expresa un informante: “a veces doy por ejemplo, un puntaje a la asistencia con el ánimo de que vengan, porque luego tampoco vienen” (E3 DFP). El informante (E1 DFP) al hablar sobre

los criterios de evaluación, menciona a la asistencia y participación como aspectos importantes en su proceso de evaluación: “es importante la participación en clase, la asistencia como tal no, porque pues obviamente si no hay asistencia, no hay participación”

Es preciso que el alumnado entienda que cuando se está inscrito en un sistema escolarizado, la asistencia es fundamental y obligatoria, dado que las interacciones entre docentes y estudiantes ocurren de forma presencial. Estos resultados son indicadores de cambio y focos rojos para dirigir la mirada hacia estas actitudes de los estudiantes que al final terminan afectando su proceso de E-A. Se debe realizar investigación al respecto, y podría ser buen inicio sospechando de la influencia de las nuevas tecnologías en las actitudes de las nuevas generaciones.

4.4.9 Evaluación idiográfica

En el discurso de algunos informantes se identificó el uso de la evaluación *idiográfica*, que como se dijo líneas atrás, dista mucho de la evaluación *normativa* y *criterial*, que por lo general, son comunes en la enseñanza escolarizada. La evaluación *idiográfica* es menos agresiva porque el parámetro de comparación es el propio estudiante, es decir, los aprendizajes que mostró el alumno al iniciar el proceso de E-A se contrastan con sus aprendizajes finales, lo que se traduce en una evaluación personalizada.

Llama la atención la práctica de evaluación del informante (E2 DFP), éste utiliza la evaluación *criterial*, requiere de sus estudiantes evidencias de desempeño orales, escritas y prácticas, y sus programas de las EE que imparte lo confirman. Sin embargo, cuando la evaluación *criterial* se torna insuficiente o injusta con la forma de aprender de algunos de sus estudiantes, cambia su norma de comparación *criterial* a la *idiográfica*. A manera de ejemplo se citan dos fragmentos del discurso del informante que corroboran el uso de la evaluación *idiográfica*:

Yo no puedo pedirle muchísimo a algunos estudiantes porque desde que los escuchas, su propio capital cultural, su propio lenguaje, su entendimiento está en un nivel diferente a otros compañeros, entonces hay que ir observando a ese estudiante como logra sortear esas dificultades, por ejemplo, y puede alcanzar con relación a él, no comparado con el mejor del grupo. (E2 DFP)

¡Un buen alumno me trajo el trabajo! Pero un alumno que a lo mejor no me trajo un buenísimo trabajo, sin embargo, discutió en la clase, argumentó, porque a lo mejor no se le da escribir, pero si hablar, y ahí voy, esto, esto me va permitiendo ir observando estas condiciones o habilidades que tiene un estudiante y no tiene otro, para no ser tan injusta porque si yo pido un trabajo a todos les puedo poner, al que me lo trajo muy bien le pongo 10, pero al que me trajo casi un retazo ahí con muchas dificultades para escribir pues ni modo tiene 6, o no alcanzó el estándar, pero, sin embargo, si lo llevamos al otro plano de trabajo de clase ahí observamos o podemos discriminar las habilidades de unos y otros. (E2 DFP)

El informante (E3 DFP) realiza una práctica similar a la descrita arriba, de acuerdo a este docente, en ocasiones los criterios de evaluación se deben pasar por alto para lograr cierta justicia en la evaluación de algunos estudiantes, así lo expresa:

Hay cosas que tú no registras pero que las tienes presentes, entonces, por ejemplo, yo sí puedo decir este joven entró así y en este momento yo he observado que va así, y entonces si ese joven al que le tengo que asignar una calificación a la hora de sumar los puntos formales está bajo, yo misma le doy más calificación porque trato de...de darle motivación a eso en lo que cumplió, en lo que se esforzó. (E3 DFP)

Las citas anteriores confirman que, a pesar de la enorme carga de trabajo que representa realizar una evaluación personalizada, si es posible efectuarla, reduce también la necesidad de que cada docente en su contexto escolar realice un acompañamiento individual de los aprendizajes que evidencia cada estudiante. La evaluación idiográfica o personalizada demanda un mayor compromiso del docente, ya que éste se ve obligado a llevar un

seguimiento fino de los progresos individuales del estudiante. Los informantes demuestran desarrollar un proceso de evaluación personalizado, atendiendo de cada estudiante su aspecto: intelectual, humano, social y profesional, como lo establece su modelo educativo.

4.5 Las buenas prácticas de evaluación de pedagogos

La evaluación dentro del proceso de E-A se puede dirigir hacia varios fines, algunos muy buenos, como los formativos orientados a comprender al alumno y su proceso de aprendizaje, otros resultan necesarios para las instituciones, como los sumativos, y en su sentido más pobre desde el punto de vista de Santos (2016), la evaluación utilizada para medir, castigar, ridiculizar, jerarquizar e imponer autoridad al alumnado. En el discurso de los informantes se identificaron dos finalidades, los fines institucionales, formales o sumativos y los fines formativos para el aprendizaje.

4.5.1 Fines institucionales

Una de las tantas labores que las instituciones educativas demandan del profesorado es la acción de evaluar sumativamente el aprendizaje de los estudiantes, los informantes identifican que en su contexto escolar no están exentos de esta práctica, por ello, uno de los fines que persiguen con la evaluación y que resultaría ser un fin secundario, es cumplir con lo formal, es decir, una evaluación que sirve para verificar el cumplimiento de objetivos o competencias en todas las EE que integran el Plan de Estudios 2000 de pedagogía.

4.5.1.1 Para las instituciones el fin es de resultados.

De acuerdo al informante (E4 DFP), para las instituciones educativas el *fin primordial es de resultados*, es decir, necesitan las calificaciones individuales del alumnado para realizar diversos procesos administrativos de los mismos, además, enfatiza que esta práctica responde a un tradicionalismo impulsado de antaño por la educación básica, así lo expresa:

Para las instituciones educativas hay un fin que es de...de resultados, tú tienes que dar un resultado, y la evaluación está puesta en función del resultado, y cuál es el resultado, el alumno aprobó o no aprobó. Si aprobó tiene 6 a 10 y si reprobó es 5 a 0. A mí me parece que esa intención es más...más política, tiene que ver con una...un régimen que está establecido por la educación básica (E4 DFP).

4.5.1.2 Requisito administrativo.

En el mismo tenor el informante (E1 DFP), afirma que, si bien es cierto que la institución educativa le demanda realizar una evaluación con fines sumativos como *requisito administrativo*, su práctica evaluativa no está regida por esta exigencia, sin embargo, se hace evidente que, una de las finalidades implícitas en el proceso de evaluación que dice realizar este informante, es certificar el logro de los aprendizajes del alumnado para cumplir con los requerimientos administrativos de la institución:

Fundamentalmente...bueno, más que cumplir con un requisito administrativo porque nos lo requieren así, yo creo que es la oportunidad que uno tiene de verificar o certificar el logro de los aprendizajes logrados por los estudiantes y que dan cuenta de su formación profesional en las diferentes EE que trabajamos con ellos no. (E1 DFP)

4.5.1.3 Fines formales.

Para el informante (E2 DFP) uno de los fines que persigue con la evaluación del aprendizaje es cumplir con los requisitos formales que conlleva la docencia, así lo dice: “los fines básicamente son como formales no, como formales en el sentido de que yo imparto una E, al final yo tengo que dar una calificación, y tengo que decir los estudiantes que acreditaron y no acreditaron” (E2 DFP).

Se puede interpretar de inicio de acuerdo a las definiciones que siguen apareciendo, que uno de los fines podría clasificarse como formal, pues se enfocan en verificar el logro

del aprendizaje en relación a los objetivos o competencias establecidos en el programa de la EE.

Si bien es cierto que los informantes deben evaluar de forma sumativa al alumnado para cumplir el requisito institucional, los docentes entrevistados afirman que el fin primordial está bastante alejado de la simple calificación.

4.5.2 Fines pedagógicos

Para los informantes el fin principal que impulsa su práctica de evaluación está enfocada en vigilar el correcto desarrollo del proceso de E-A, lo que se traduce en una práctica que busca potencializar el aprendizaje de sus estudiantes, así lo expresa el informante (E5 DFP):

Está relacionada con la pregunta que te decía del aprendizaje... ¡que aprendan! [...] entonces lo que me motiva es precisamente lograr el aprendizaje, porque aunque sean diferentes yo me muevo bajo la consigna de que todos deben de llegar a esa meta de aprendizaje, claro que algunos te repito se les va a facilitar, otros no, y por eso hay distintos resultados no, ya sus calificaciones, pero eso es lo que me mueve a que aprendan y lograr esas metas de aprendizaje, porque para qué quiero que logren esas metas de aprendizaje porque son pertinentes para su formación profesional para que se desempeñen como pedagogos en este caso. (E5 DFP)

Los docentes entrevistados muestran una visión formativa de la evaluación, así lo confirman los siguientes fragmentos de cita:

En otro momento la evaluación sólo me servía para hacer un reporte al final del curso y entregarle la lista con la información a la secretaría académica, en este momento estoy haciendo cortes parciales, y estoy atendiendo al estudiante, viendo a dónde están sus áreas de oportunidad y reforzarlo, de tal manera que... la evaluación me está sirviendo para darle un seguimiento más personalizado al estudiante, ese es el uso que hoy le estoy dando, todavía no...no llego al nivel de hacer investigación y

algo más, solamente lo estoy utilizando para retroalimentar al chico y no esperar hasta el último momento malas sorpresas. (E4 DFP)

La evaluación para qué, no sólo formal no, sino además una formación, una evaluación que también contribuya a formar las esferas emotivas no, las esferas psicomotrices por ejemplo no, no sólo el conocimiento que por lo regular es lo que uno suele privilegiar. (E3 DFP)

Aunque las instituciones demanden el uso de la evaluación sumativa, el profesorado puede cumplir con dicho requisito sin verse obligado a sólo utilizar ese tipo de evaluación. No hay pretextos para no realizar una evaluación que tenga como prioridad el aprendizaje del alumnado.

4.5.3 Las buenas prácticas de evaluación desde la perspectiva de los docentes de Pedagogía

Tal vez resulte excesivo escribir un apartado renombrado “buenas prácticas de evaluación”, cuando la mayoría de lo analizado en este capítulo corresponde a éstas. Como el lector habrá observado, lo expuesto en este capítulo corresponde a prácticas genuinas de evaluación que al principiar con un aspecto formativo, constituyen el camino que guía a los informantes a realizar tan interesantes prácticas de evaluación con sus estudiantes. Sin embargo, creo necesario hacer un balance general y enfatizar este aspecto que, en gran medida, contiene todos los esfuerzos en esta investigación, pero sobre todo porque el objeto específico de estudio es el tema de las *buenas prácticas de evaluación*, esto se indagó para tratar de comprender desde la cotidianeidad de las prácticas evaluativas que conciben y desarrollan las y los docentes entrevistados en la UV, región Veracruz, la duda era de que si es posible recuperar las buenas prácticas, más allá de las directrices institucionales de donde deriva la idea de las buenas prácticas, como es el caso del CONACyT en México, la intención fue penetrar en los procesos reales para ir a analizar los discursos, los dichos, las reflexiones, las valoraciones y las iniciativas que las y los docentes proponen y llevan a la práctica.

Al término, casi, de este informe de investigación, se puede apreciar que las valiosas y ricas respuestas de las y los informante entrevistados, nos permiten revalorizar ese enunciado “buenas prácticas” a veces con tufo de imposición, en este caso, el análisis nos indica que son buenas y potenciales prácticas sobre evaluación, de los aprendizaje y para los aprendizajes, que sí podemos afirmar que son de un gran valor pedagógico y formativo porque emana de las y los sujetos, de lo que ellos y ellas con gran honestidad han puesto de manifiesto en sus generosas respuestas en las entrevistas.

Posiblemente el lector se habrá identificado con el pensamiento y las prácticas de evaluación que desarrollan estos docentes, o quizá coincidan en las peripecias que el profesorado sortea para lograr evaluar a sus estudiantes de la mejor manera posible. Se preguntarán también por qué los fines de la evaluación están al inicio de este apartado, la razón radica en el supuesto de que la evaluación debe tener como fin principal el aprendizaje del estudiante, y así como lo expresaron los informantes, si para las instituciones el fin primordial es formal y sumativo, para estos docentes es formativo. En estos términos es que se dijo en el párrafo anterior que las buenas prácticas lo son porque provienen de los sujetos, de sus argumentaciones, de sus reflexiones.

En el discurso de los informantes y en sus PEE encontramos todos los elementos que, de acuerdo a Cano (2011), constituyen una buena práctica de evaluación. Estos docentes están enfocados en el aprendizaje del estudiante y priorizan la función formativa; evalúan diario, sin la necesidad de recurrir a mediciones; su proceso es variado en agentes: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, han involucrado al alumnado como agente evaluador encontrando pros y contra; recurren a varios medios, técnicas e instrumentos de evaluación que están en sintonía con tres elementos: la competencia u objetivo, la noción constructivista de aprendizaje y la formación integral; su evaluación es diferenciada si el contenido o la competencia a evaluar es teórica o práctica, lo cual muestra congruencia entre su evaluación y las exigencias curriculares, además, realizan metaevaluación.

Más allá de encontrar todos estos elementos presentes en sus prácticas, los docentes entrevistados le imprimen sentimientos a su evaluación, en sus estudiantes no sólo ven a un sujeto que debe aprender ciertos contenidos que según el currículo se consideran pertinentes

para su formación, sino que ven en ellos a una persona con implicaciones sociales, por lo que su evaluación además de ser comprensible es personalizada.

Para no dejar dudas sobre el pensamiento de los informantes sobre el fenómeno de la evaluación recurriré a otras citas textuales. Lo que sigue son apuntes finales de una práctica evaluativa singular cuyos rasgos aportan elementos suficientes para combatir muchas problemáticas existentes en evaluación, constituyen un caso que aporta mucho al campo de la evaluación.

Para estos docentes una buena práctica de evaluación inicia con su aspecto formativo, adicionalmente contiene muchos elementos, mismos que se describieron a lo largo de este capítulo de forma exhaustiva. Lo que si enfatizan los informantes y que no deja lugar a dudas es que, una buena práctica de evaluación jamás estará impulsada por la calificación. Así lo expresan tres informantes:

Yo creo que una buena práctica evaluativa, sigo pensando que no tendría que estar centrada en un resultados y con fines de inclusión y de exclusión porque si no sales bien te vas de la universidad con una nota castigadora, no, no tiene que ser castigante la evaluación, yo sigo pensando que la evaluación tiene que ser un proceso de formación, forma parte del proceso de formación y de manera ideal yo pensaría que la evaluación tendría que ser un indicador de la trayectoria de formación de nuestro estudiante y así lo tendríamos que ver los profesores. (E4 DFP)

Yo pensaría que una buena práctica evaluativa debería implicar procedimientos lógicos, procedimientos de análisis, de reflexión, incluso procedimientos de discusión en donde tanto el profesor con los estudiantes pudieran sentarse y dialogar sobre eso que se ha evaluado no, [...] entonces yo sí creo que un buen procedimiento de evaluación te debe permitir percartarte de cómo están los estudiantes, no debe convertirse como en el arma que hace que el estudiante haga las cosas no y que me da poder para que los estudiantes puedan cumplir no, sino que debe ser un proceso más cotidiano más accidental, como de proceso [...] y tenemos que seguir hablando

de calificaciones no, porque así es el sistema, pero a mí me parecería que independientemente de que hay que seguir otorgando la calificación hay que darle más tiempo a la evaluación, de qué estamos haciendo, por qué lo estamos haciendo, qué te llevas, qué diste, qué di yo, qué podemos mejorar, qué me gusto, qué no me gustó [...] Pero creo que por ahí andaría una evaluación que no se fijara tanto en el resultado como contenido aprendido, sino en cómo se llevó el proceso al que se llegó, qué logró el estudiante, qué se lleva de eso no. Eso sería para mí. (E3 DFP)

Yo soy con los estudiantes ahora muy, muy enfático porque yo les planteo eso siempre, o sea, para mí, si a ustedes les preocupa la calificación hagan de cuenta que todos tienen 10 a partir de ahora no, y entonces vamos a ir viendo que tanto son capaces de sostener ese 10 durante el semestre o que tanto ese 10 va disminuyendo en cantidad no, entonces me parece, porque para mí es más importante lo que ellos aprendan, o sea, cuando ellos dicen, yo aprendí del maestro esto, o me acuerdo de él por esto, eso es lo más importante del aprendizaje logrado no. (E1 DFP)

Para el informante (E2 DFP), una buena práctica evaluativa es aquella que se realiza durante el proceso a través de diversas estrategias que no necesariamente tienen que ver con la aplicación de algún medio o instrumento de evaluación. En su discurso se evidencia la evaluación como una forma para el aprendizaje:

Bueno creo que eee...habría que ir trabajando muy directamente con los estudiantes, abrir espacios o momentos de una reflexión con el grupo, ya sea en el primer mes, segundo mes o tercer mes, para poder valorar conjuntamente que hemos estado haciendo, para reconvenir al propio estudiante en su...expectativa de lo que vamos logrando de lo que estaba esperando del curso, de lo que está viviendo para que él también se responsabilice, porque el estudiante a veces te pregunta y cómo voy, y qué me falta, y no me falta nada, usted dígame, entonces yo he visto que es una necesidad importante abrir esos espacios, para decir bueno a ver, si en este momento tuviéramos que valorar el alcance que llevamos y el compromiso que tenemos, qué sucedería. Y eso también permite que el estudiante diga no pues aquí yo no he participado, si he entregado o realmente me he descuidado, esa es una, la otra es el hecho de que los

pares que trabajamos en la academia vayamos comentando que está sucediendo con nuestra propuesta de programa, [...] al final cuando ya es el cierre pues si, ya sentarnos con el estudiante para que él mismo valore con el programa y lo que se registró de su desempeño, qué sucedió y, en su caso, si es posible que nos evaluemos entre todos y que él haga su autoevaluación, entonces no es dejarlo al final, sino ir abriendo esos espacios para ir confrontando nuestra responsabilidad nuestro cumplimiento y eee...ir haciendo readaptaciones, recomposiciones, cambios o adiciones según se vaya dando la circunstancias con el acuerdo o el compromiso del grupo. (E2 DFP)

Por último, el informante (E5 DFP) se caracteriza por emplear un lenguaje muy apegado a la literatura especializada en evaluación, lo que demuestra su profesionalización en este campo, en correspondencia con esto, su idea de buena práctica incluye una evaluación lógica, con validez y confiabilidad, además de contar con todos los elementos que integran la buena práctica descrita por Cano:

Bueno para mi es que sea lógica, se considera como una cualidad del proceso de evaluación, la validez, que nuestro proceso de evaluación tengan validez entendiéndose por ésta, que midan, lo que pretendo medir, entonces por eso debo de tener bien presente mi aprendizaje, y ahí es donde se le encuentran sentido a las taxonomías de aprendizaje no, y la otra característica es la confiabilidad, el resultado, me demuestran hoy que sí lo aprendieron y a veces uno sale en lo personal no, con cierta satisfacción y ya a las 2, 3 clases pues yo pensé que se había entendido y resulta que no, entonces, me vuelvo a conectar con tu pregunta anterior no,...si es pertinente la evaluación de la evaluación, a ver qué pasó aquí, por qué me quede con la idea de que si lo habían comprendido y ahora no, que factores se están interviniendo no. Entonces por eso otra vez, evaluar en distintos momentos, con distintos instrumentos, para mí una buena evaluación es esa, que tenga validez y que tenga confiabilidad. (E5 DFP)

4.5.4 La mejor evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de los docentes de Pedagogía

Para cerrar el apartado de las buenas prácticas de estos pedagogos y con éste, el capítulo que expone los resultados de la investigación, se presentan algunas ideas que compartieron los informantes sobre la mejor evaluación que puede existir dentro del aula. Para dos informantes la mejor evaluación es cualitativa, así lo expresan:

Es bastante complicado, cuál sería la mejor evaluación del aprendizaje, yo creo que tiene que ser en gran medida, bastante cualitativa, ir atendiendo al propio aprendizaje del estudiante, a quién es el estudiante desde su nivel de origen hasta dónde logra acceder, indudablemente eso implica registros cuantitativos pero que en lo más posible lo cuantificable tenga un bastante peso cualitativo, no en los criterios eh... que yo tome, que sean un tanto flexibles para poder atender ese trayecto del estudiante, ese logro del alumno y valorar también las circunstancias. (E2 DFP)

Pues mira yo creo que la pregunta es muy compleja y una buena evaluación es aquella que...que te da más información cualitativa que cuantitativa, o sea, lamentablemente estamos en un sistema educativo donde las calificaciones son necesarias para cumplir con un requisito escolar, pero [...] creo yo que el número no me expresa realmente lo que el estudiante aprendió o dejó de aprender, yo creo hoy idealmente que la evaluación tendría que ser en términos cualitativos y correctivos [...] lamentablemente siempre vamos contra el tiempo, uno de los problemas que el profesor tienen es el tiempo, y yo creo que el tiempo siempre nos gana, el número de estudiantes y esto nos hace a veces muy difícil la tarea, pero no debieran haber alumnos reprobados, o sea, si yo estoy atendiendo a mi estudiante, no tiene el estudiante por qué reprobado, porque se supondría que lo estoy, le estoy dando un acompañamiento. Entonces, para mi gusto tendríamos ahí que hacer ahí como algunos ajustes al sistema, a los sistemas de evaluación. (E4 DFP)

4.5.5 Responsabilidad social de la evaluación

Finalmente, un punto que rara vez se toca de la evaluación y que tampoco se contempló de inicio en la investigación es el hecho de que, la evaluación conlleva una responsabilidad social. Los informantes hablan del impacto de su labor docente en la sociedad, para bien o para mal, están obligados a certificar las competencias de los futuros pedagogos que se insertarán en las diversas esferas del ámbito educativo y la sociedad, y específicamente, en las descritas en su *campo laboral*¹². Como se suele decir en la fundamentación de un proyecto curricular, los futuros egresados de esta disciplina atenderán de forma inmediata las problemáticas sociales originadas en su entorno.

Los egresados de la Facultad de Pedagogía región Veracruz deben dominar las 16 competencias de egreso descritas en el Plan de Estudios 2000, estas competencias sólo se pueden comprobar a través de procesos evaluativos. De ahí la preocupación de estos informantes por realizar un proceso de evaluación en el cual el alumno verdaderamente demuestre que al menos en las EE que ellos imparten, han logrado desarrollar la competencia esperada. Así lo expresan dos informantes:

En las evaluaciones de instituciones, por ejemplo, hay un indicador en cuanto a reprobación, no se desea que se reprobe, pero pues también es la realidad, a veces es por distintos factores, hay personas que caen en esa situación de reprobación, pero no se trata de ay! para que digan que estoy bien vamos a aprobar a todos porque ahí viene la responsabilidad, qué, cómo estoy contribuyendo a la certificación de pedagogos o de bachilleres de lo que sea, en el nivel en el que me estoy moviendo no, entonces lo que te decía, que si esa calificación sea representativa, por eso me regreso a la evaluación formativa, pues voy a hacer todo lo posible para lograr el aprendizaje. (E5 DFP)

¹² El egresado del Plan de Estudios 2000 tendrá las competencias necesarias para desenvolverse en “instituciones públicas o privadas, en programas de: diferentes niveles educativos, extensión y difusión de la cultura, educación continua o permanente, capacitación de personal (industrial o empresarial), investigación, atención a grupos emergentes, educación comunitaria, gestión y administración escolar, innovación tecnológica, orientación vocacional” (Universidad Veracruzana, *Campo profesional*, s.f., p. 1).

Yo creo que en esta Facultad estamos en un proceso de *relax* en la evaluación. Si o sea, a fin de cuenta si tú revisas la evaluación, los resultados de la evaluación yo creo que el nivel de reprobación está en 0, y la gente reprueba porque de plano, de plano deja de venir no, pero no, no hay mucha exigencia en la evaluación. (E3 DFP)

No me dejarán mentir cuando afirmo que, dentro de la educación formal y específicamente dentro del aula, es la evaluación el único medio que puede dar fe del logro de las competencias. Con lo dicho no me contradigo con los principios de la evaluación formativa que he defendido, porque me estoy refiriendo a la evaluación bien ejecutada, como la que desarrollan estos informantes. Estos docentes al desarrollar un proceso formativo, por lógica encausan todos sus esfuerzos para que el alumno alcance los aprendizajes.

La preocupación que externan estos informantes sobre las formas de evaluación y las actitudes del alumnado, advierten de la presencia de otras problemáticas en este contexto curricular. Es preciso recordar que, los informantes, fueron seleccionados de forma intencional porque daban indicios de ser buenos docentes, por lo tanto, no podemos afirmar que todos los docentes la Facultad de Pedagogía región Veracruz desarrollan una práctica evaluativa semejante a la que se analizó en esta investigación, sin embargo, si cabe la posibilidad de que haya más docentes como ellos en este contexto.

Reflexiones finales

La evaluación puede utilizarse para muchos fines, lo ideal es utilizarla para que el alumno aprenda más.

Porfirio Morán Oviedo

La presente investigación representa para mí como investigador en formación, una experiencia nueva tanto de aprendizaje como de crecimiento personal, intelectual y humano, dado que lo que aquí se expuso, constituye el primer trabajo de investigación de desarrollo amplio, sistemático, estructurado y riguroso que he desarrollado sobre un tema específico. Por mi experiencia empírica vivida en esta investigación llegué a comprender lo que varios investigadores afirman; no existe otra forma de aprender a investigar, que investigando.

Ingresar como estudiante al Posgrado de Maestría en Pedagogía de la UNAM con plena consciencia de lo que representa como institución educativa de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional por la calidad de la educación que brinda, se tradujo en motivo de orgullo y a la vez en una gran responsabilidad. Debido a mi contexto de origen rural, formar parte de la comunidad educativa de un posgrado de la UNAM en esta etapa de mi vida representa un sueño cumplido. Uno de los aprendizajes más importantes que me deja el posgrado de la UNAM, se expresa en el hecho de que esta experiencia me permitió contrastar y dimensionar las diferencias ideológicas, políticas, sociales y económicas que existen entre la educación rural y la urbana, por lo cual, me encuentro agradecido con la vida al posibilitar esta oportunidad de aprendizaje.

El plan de estudios flexible de este posgrado a través de sus múltiples seminarios me ofreció en primer lugar, la oportunidad de cursar diversas *actividades académicas disciplinares*, con las que pude ampliar y fortalecer mi postura ante el quehacer de la Pedagogía como disciplina, así mismo, apuntalar la idea de que ésta se constituye como el primer flanco para enfrentar las diversas problemáticas surgidas en las múltiples esferas del ámbito educativo, en segundo, las *actividades académicas de investigación* me permitieron

desarrollar nuevas habilidades y fortalecer otras, que se consolidaron en el momento de llevar la teoría a la práctica, esto es, a través del desarrollo de las diferentes etapas por las que me llevó la investigación, por último, en los seminarios *temas selectos* del plan de estudios, encontré la posibilidad de elegir tópicos de evaluación educativa, lo cual me abrió un panorama amplio sobre las posibilidades de abordaje de mi objeto de estudio en relación a la evaluación del aprendizaje.

Todo lo anterior no hubiera sido posible sin la presencia de las y los docentes que imparten dichos seminarios, de quienes tuve la oportunidad de aprender de sus prácticas docentes, de sus obras, de sus investigaciones y de sus experiencias en la investigación educativa. En síntesis, el plan de estudios flexible me dio la facultad para desarrollar una formación congruente acorde a mis necesidades y a los requerimientos de la investigación.

El transitar por diversas actividades académicas del posgrado en pedagogía, coloquios de avances de investigación, un seminario de integración, en conjunto con el constante apoyo que recibí de mi asesora, se logró demarcar, desarrollar y concluir un proyecto de investigación que no dista en esencia del planteamiento original, el cual pretendía analizar la presencia o ausencia de la evaluación formativa en las prácticas evaluativas realizadas por docentes del área de ciencias sociales, lo cual se tornaba un proyecto de investigación difícil de realizar por la amplitud del objeto estudiado. No es de asombrarse que un investigador novato anhele abordar en su totalidad, y peor aún, resolver una problemática de años en un tiempo relativamente corto. Para desarrollar una pesquisa sobre el problema de la evaluación del aprendizaje en varias disciplinas se requiere de un tiempo considerable.

Este proceso de aprendizaje me llevó a concluir que, una buena investigación no consiste en analizar de forma superficial el mayor número de aspectos circundantes al objeto de estudio, sino en seleccionar uno de ellos y llevarlo al máximo nivel de comprensión, análisis, síntesis y reflexión posible.

El término evaluación formativa y su sentido general no me era ajeno, éste implícitamente permeó el protocolo de investigación que presenté cuando logré ingresar al posgrado, sin embargo, fue en el proceso de la investigación que profundicé en el tema de la evaluación y en sus múltiples aristas problemáticas y conceptuales, así como también, en diversas metodologías y paradigmas para abordarla. La evaluación formativa como la entiendo ahora, se encauza hacia y para el aprendizaje del estudiante, lo anterior me permitió posicionarme desde una perspectiva personal pero con fundamentos, la cual afirma que una buena práctica de evaluación inicia y concluye con una finalidad formativa.

El trabajo expuesto en esta tesis no es una apología hacia los docentes informantes de pedagogía, es la realidad de sus prácticas. Los docentes no mencionaron de forma recurrente el constructo: *evaluación formativa*, como algo que mis oídos querían escuchar de ellos, encontré algo mejor, descubrí a la evaluación formativa expresada a través de múltiples formas en la descripción de sus prácticas de evaluación.

Es preciso apuntar que esta propuesta de investigación se enfocó en analizar y comprender prácticas de evaluación del aprendizaje que desarrollan ciertos docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la UV región Veracruz, a través del estudio de diversos procesos implícitos en sus procesos de evaluación. La cualidad de este trabajo, desde mi punto de vista, consiste en el análisis de una praxis evaluativa diferente a la común, ya que los docentes priorizan el aprendizaje del alumnado y no su calificación final.

Los informantes desarrollan su proceso de evaluación en un contexto singular, del que sabemos se inmiscuyen elementos curriculares de un modelo y plan de estudios, lo anterior prepara un panorama con ventajas y limitantes para estos docentes, dado que el MEIF se mueve bajo la consigna de desarrollar una formación integral y flexible en sus estudiantes, y se extrapola al Plan de Estudios 2000, que llamaría (híbrido) ya que combina objetivos de formación y competencias de egreso, además, prescribe la necesidad de asumir una noción constructivista de aprendizaje. Escudriñar el origen de estas prácticas, interpretarlas y categorizarlas, sirve como ejemplo real de prácticas de evaluación que anteponen el aprendizaje del estudiante muy por encima de los fines institucionales de medición y calificación que por tradición privilegia la educación formal.

Para entender el origen de estas formas de evaluar resultó fundamental conocer de la propia voz de los testimoniantes un poco de su historia en la docencia. Los informantes se formaron como docentes en paradigmas conductuales y constructivistas, como resultado de esto, tienen experiencia en dos paradigmas de evaluación: el cualitativo y el cuantitativo, lo anterior los ha dotado de expertis para aprovechar las ventajas del uso combinado de dichas perspectivas, lo cual ha enriquecido sus prácticas de evaluación. Los informantes parten de una concepción constructivista del aprendizaje, por ello, el proceso de instrucción y evaluación responde a esta noción de aprendizaje.

En síntesis, el proceso evaluativo que desarrollan estos docentes es de inicio formativo y es el resultado de una planeación colegiada que realizan antes de iniciar un proceso de E-A y al finalizar éste. Hacen uso diversificado de medios, técnicas e instrumentos de evaluación buscando congruencia con el enfoque de las competencias, involucran al alumno como sujeto evaluador, ofrecen retroalimentación constante durante el proceso y hacen metaevaluación. Algo que debo resaltar del proceso de evaluación que estos docentes desarrollan, es que incorporan a la evaluación diagnóstica y formativa como funciones imprescindibles, y sólo al final, recurren por obligación a la evaluación sumativa para cumplir con la exigencia institucional que demanda asignar una calificación final a cada estudiante. El número que le asignan al estudiante no se deriva de un proceso de simple medición, sino de un proceso real de evaluación.

Sin embargo, estas cualidades no definen por completo sus prácticas de evaluación, escudriñé de sus discursos elementos que no aparecen en los criterios de una *buena práctica* que utilice para guiar la investigación, pues el proceso evaluativo de estos informantes es dinámico y cambiante a causa del uso de la función formativa de la evaluación, es decir, durante el transcurso del proceso de E-A aparecen obstáculos de diversa índole que sobrepasan su planeación, lo cual no los limita, sino que los lleva a idear nuevas estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. En la misma línea, cuando el proceso de evaluación criterial previsto se torna injusto con algunos estudiantes, se hace necesario modificar la práctica y recurrir a otros métodos como lo es la evaluación idiográfica.

Otra cualidad del proceso evaluativo de estos informantes es la atención individual que brindan a cada estudiante, a pesar de lo difícil que resulta trabajar con grupos grandes que promedian entre 20 o 30 estudiantes, finjan su atención en las características contextuales de cada alumno para entender las implicaciones que tienen sus referentes personales y sociales en el aprendizaje, lo que nos habla de una evaluación contextualizada y personalizada, además, su proceso es riguroso por la responsabilidad social que tienen como formadores de profesionales, y sin ser suficiente, la evaluación para estos docentes implica mover valores y emociones del profesor y del estudiante en ese anhelo de ser justo e imparcial en un proceso que es por naturaleza subjetivo.

Por lo anterior, las *buenas prácticas de evaluación* en este contexto curricular no pueden explicarse por completo con un conjunto de criterios, dado que existen otros elementos que se muestran imperceptibles a la observación corriente y requieren como en la presente investigación de una atención especial.

Siento la responsabilidad de compartir con los informantes, profesores y profesoras de la Facultad de Pedagogía de la UV, los resultados de una investigación de la cual fueron los actores principales y pieza clave para alcanzar los fines de ésta. Es preciso socializar con los informantes los hallazgos y conclusiones a las que se llegó, ya que resultan importantes para varias audiencias. Algunas prácticas enriquecen al campo de la evaluación y permiten pensar de forma diferente la evaluación dentro del aula, otras dan pauta para cuestionar ciertas prácticas evaluativas que desarrolla la docencia activa, y otras más atañen de forma directa al modelo educativo y planes de estudios de la Facultad de Pedagogía región Veracruz, por lo que requiere la atención inmediata de su planta docente y directivos.

Es necesario darle a saber a los docentes que formaron parte de esta investigación que sus procesos evaluativos por muchos criterios ya analizados se apegan al constructo de *buenas prácticas de evaluación*, lo cual es loable. Vale la pena compartir las singularidades de las prácticas que desarrollan, así como los elementos que tienen en común con sus colegas, de forma aún más importante, compartir con todos los docentes de este contexto y de otros, que sin importar las condiciones curriculares y las limitantes que éste imponga, sí es posible ejecutar un proceso de evaluación que priorice el aprendizaje.

Si bien la investigación se enmarcó en el Plan de Estudios 2000, se hicieron presentes problemáticas comunes que presenta el Plan de Estudios 2016, dado que los dos están diseñados con la estructura curricular propuesta por el MEIF. Respecto al tema de la evaluación del alumnado, ambos planes carecen de una propuesta justificada de evaluación. Sobre esta problemática que atañe al currículo se adhiere una más, las discrepancias con los postulados del MEIF. Desde mi perspectiva, más que un disgusto con los lineamientos del MEIF, los informantes difieren con los alcances reales planteados por el modelo, ya que en la Facultad de Pedagogía región Veracruz, la formación integral y flexible se ve limitada por la infraestructura en todos los aspectos.

Otro punto importante a tratar con los docentes de pedagogía es el tema del alumno como sujeto evaluador del proceso de E-A. Los informantes de pedagogía han tratado de implementar la evaluación compartida con la finalidad de mejorar los aprendizajes, pero la realidad es otra, en este contexto el alumnado carece de una *cultura de la evaluación*, arrastran desde el nivel básico la nota numérica y los procesos de medición. Mucho me temo que la ausencia de cultura en evaluación es una situación generalizada en todos los niveles escolares del sistema educativo mexicano.

Los estudiantes de educación superior tienen un largo historial y malas experiencias como sujetos evaluados, han padecido durante toda su vida escolar, desde los niveles de educación básica, los embates de la evaluación sumativa, y en el peor de los casos, simplemente fueron víctimas de la medición. La práctica de la evaluación sumativa ha sido tan requerida dentro de las instituciones educativas que se llegó a un punto de normalización, el profesorado y el alumnado han aceptado como válidos estos procesos al grado de reconocer la función sumativa como la única forma de encausar la evaluación dentro del proceso de E-A.

Para contrarrestar estas prácticas se requiere de un trabajo colegiado entre investigadores en el área, el profesorado y el alumnado, éstos dos últimos deben cultivarse en evaluación (específicamente formativa) para así, reorientar las acciones dentro del aula y fracturar el *statu quo* de la evaluación del aprendizaje.

La evaluación como aquí se ha venido defendiendo debe volverse parte de la cotidianidad de las aulas, y tiene que ser incluida de forma gradual en el proceso de E-A del estudiante desde su infancia.

Si bien es cierto que se buscaron cualidades específicas en los informantes para demostrar que es posible realizar un proceso de evaluación que priorice el aprendizaje del alumnado, de forma especial al estudiante como ser humano, y además, que se aproxime a la categoría de las *buenas prácticas*, se hace evidente la urgencia de prestar atención a la formación disciplinar, didáctica y pedagógica de nuestros docentes, en este caso se enfatizó en la evaluación del aprendizaje, y en la necesidad imperante de reforzar las competencias evaluativas de los docentes activos en todos los niveles y disciplinas.

La evaluación como aquí la planteo parecería muy bonita, y en efecto lo es, porque potencia aprendizajes, pero conlleva responsabilidad y rigurosidad. La evaluación, bajo el nombre de *formativa, para el aprendizaje, auténtica, constructivista* o cualquier otro de sus homólogos, tiene como finalidad convertirse en un complemento para el aprendizaje.

Los resultados de la investigación me llevan a afirmar que un buen proceso de evaluación se logra únicamente si se le eleva al aspecto formativo. Con mi inmersión en profundidad en la perspectiva de la evaluación formativa y con los hallazgos en la investigación puedo afirmar que una buena práctica de evaluación:

Es una evaluación que se piensa de inicio formativa y se desarrolla a través de un proceso planificado, estructurado y complejo que involucra varios sujetos evaluadores, entre ellos: al alumno y al docente; requiere del uso diversificado de medios, técnicas e instrumentos de evaluación seleccionados y elaborados *ad hoc* para el enfoque educativo y tipo de aprendizaje: teórico, práctico o mixto; incluye para su confiabilidad, validez y justicia ciertos criterios de evaluación; así como diversos momentos, que permiten conocer en principio; el punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación diagnóstica); el desarrollo del mismo a través de la revisión continua del proceso mediante una evaluación diaria y permanente que no necesariamente se traduce en medición, sino en observación,

reflexión y retroalimentación (evaluación formativa o para el aprendizaje); por último, dota al docente de información que ayuda a cumplir con el requisito institucional de asignar una calificación (evaluación sumativa), y de forma necesaria requiere un proceso de Metaevaluación.

La evaluación desde esta perspectiva se convierte en un proceso cíclico que no termina con una evaluación sumativa al finalizar una materia, curso o semestre, sino que se constituye como un proceso permanente de mejora del proceso de E-A en el que se ven vinculados y beneficiados de forma mutua docentes y alumnos.

De no haber estudiado la Licenciatura en Pedagogía, tengo la certeza de que en mi pensamiento estaría vigente la idea que tienen en común tantos y tantos docentes y alumnos, la cual señala que la única función de lo que suelen llamar (evaluación), es medir conocimientos de diversa índole en el estudiante, mediante la resolución de diferentes tipos de exámenes para obtener una calificación. Por mi experiencia vivida en la educación formal como sujeto: evaluado, medido, controlado y clasificado, puedo afirmar que, lo que el alumnado ha odiado desde el inicio de su escolaridad, no es a la evaluación, sino más bien aborrece la medición, el control y la jerarquización de estudiantes que se justifica bajo el nombre de “evaluación del aprendizaje”. Es necesario derrumbar las prácticas evaluativas que imperan en muchos contextos educativos, y que obedecen a un tradicionalismo obsoleto basado sustancialmente en la medición para satisfacer necesidades administrativas.

Las investigaciones de este tipo apasionan al investigador, no obstante, nos apasionamos por ofrecer aportes o hallazgos importantes, cabe la posibilidad de que se pierdan en el cúmulo de tesis escritas, pero la intención aquí fue aportar elementos para abordar la evaluación del aprendizaje con otros lentes, con los lentes de la evaluación formativa que se encuentra implícita en la práctica de evaluación de los informantes de pedagogía, los cuales permiten ver en la evaluación una posibilidad para mejorar.

En esta línea de investigación me queda mucho camino por recorrer, no descarto la idea de abordar la evaluación del aprendizaje en otras disciplinas, incluso en otros niveles educativos. Respecto al tema de las *buenas prácticas de evaluación*, encontré que esta noción

puede servir para acercar a la docencia al fenómeno de la evaluación, para motivarla y darle pistas del cómo, dónde y mediante qué estrategias puede desarrollar un proceso de evaluación digno. El constructo de *buenas prácticas* en esta investigación fungió como guía para profundizar en las prácticas de los pedagogos, y fue en el proceso artesanal de análisis que pude encontrar otros elementos no descritos, que hacen posible que en este contexto los docentes desarrollen buenas prácticas de evaluación con sus alumnos. De forma similar quiero que la definición de *buenas prácticas de evaluación* que ofrecí líneas arriba, sirva como referencia de un proceso de evaluación completo que integra diversas estrategias y elementos, que el profesorado puede incorporar a su práctica diaria, y de esta manera, coadyuvar a combatir muchas de las problemáticas existentes en la educación ocasionadas por la evaluación malentendida o simplificada a la medición o certificación.

La intención también es que esta noción se convierta en luz que permita idear nuevas formas de evaluación que sean para el aprendizaje y motive al profesorado a realizar un análisis retrospectivo de su práctica docente, de forma especial su práctica de evaluación y persuadirlo de profesionalizarse en este campo en caso de carecer de formación. El alumnado de educación superior por su lado, debe pugnar por ser un sujeto activo en la evaluación del proceso de E-A, así mismo, debe asumir el papel que le corresponde como agente evaluador dado que es su obligación y derecho, pero no sin antes entender las implicaciones que conlleva este proceso.

A la par de esto, que toda persona, docente, estudiante e investigador que lea esta tesis reflexione sobre la “evaluación” que la docencia activa ejecuta dentro y fuera del aula. Por último, mi mensaje inicial y final es la precisión de que, la brújula que nos llevará a desarrollar una buena evaluación dentro del aula, es la evaluación formativa.

Ya para finalizar es preciso mencionar que se suma una nueva problemática al ámbito educativo, *la evaluación a distancia*, que si bien, para la educación superior en la modalidad de enseñanza abierta no es nueva, para toda la educación básica y superior escolarizada de México si lo es. Adelantándome a esta problemática, que no es la que aborde aquí, la evaluación formativa se debe procurar incluir en la evaluación a distancia, y para ello, el

docente tiene que recurrir a múltiples medios, técnicas e instrumentos de evaluación que debe adaptar o digitalizar. Es innegable que la retroalimentación constante se verá limitada o reducida a reportes con comentarios y sugerencias, no obstante, ya existen aplicaciones diseñadas para dispositivos móviles y computadoras que permiten crear conferencias virtuales, lo que posibilita reproducir un proceso de E-A virtual parecido al que comúnmente estamos acostumbrados dentro del aula. El desarrollo de software educativos está en aumento por las ventajas que ofrecen, por ello, constituye el camino que debemos seguir todos los docentes para mantenernos actualizados en dichas innovaciones.

Esta es la era de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC), ya que relucen por el visible potencial que tienen para posibilitar el curso de la vida “normal” de la sociedad en una época de distanciamiento social causado por el virus SARS-COV2, mejor conocido como (Coronavirus), que llegó en el 2020 al grado de pandemia. Este hecho histórico mundial dejó en mí y sin duda en la vida de todos los seres humanos, estragos sociales que afectan de diversa forma, magnitud o tamaño, por ello, es innegable el supuesto de que se avecinan nuevos retos y problemas no sólo para el ámbito educativo, sino para todos los sectores de la sociedad a nivel global.

Con esto quiero decir, para poner el punto final a este trabajo, que la realidad social y la realidad educativa siguen, muchas historias y tiempos están y estarán deviniendo, esto me lleva a pensar que lo que he aprendido en este proceso de elaboración de tesis, es un punto de llegada, pero al mismo tiempo es un punto, o diversos puntos de partida, para seguir pensando la tarea social de la educación, y por supuesto el complejo tema de la evaluación educativa y formativa.

Anexos

Anexo A

ELEMENTOS IMPLÍCITOS EN LA EVALUACIÓN.	CARACTERÍSTICAS DE LOS ELEMENTOS IMPLÍCITOS EN LA EVALUACIÓN.	PREGUNTAS PARA EL GUIÓN	PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN DESAGREGADA
<p>Pensamiento del docente</p>	<p><i>Caracterización de la docencia: concepción de aprendizaje que domina el docente entrevistado.</i></p>	<p>Profesor(a), antes de entrar al tema de la evaluación, me interesa conocer, ¿Qué significa para usted el aprendizaje de sus estudiantes?</p> <p>Usted conoce el modelo educativo de la UV, el MEIF, ¿Qué piensa acerca de la noción de aprendizaje que este modelo establece en su propuesta curricular?</p>	<p>1. ¿Qué concepción de evaluación de los aprendizajes, sostienen los docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la UV?</p>
<p>Concepción de evaluación del docente</p>	<p><i>Desde la perspectiva pedagógica de la evaluación, el docente, en primera instancia, identifica a la evaluación como una experiencia de aprendizaje y la sitúa en su función formativa. En segunda, el proceso evaluativo está interrelacionado con el proceso de E-A.</i></p>	<p>¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?</p> <p>¿Cuáles son los fines que motivan su práctica evaluativa?</p> <p>Desde su formación y de los años de experiencia como docente, ¿Existe alguna perspectiva o enfoque de evaluación a la cual usted se adscriba? ¿Por qué?</p>	

Planeación de la evaluación	<i>La evaluación del proceso de E-A no es un proceso improvisado.</i>	<p>¿En qué momento empieza a planear la evaluación que desarrolla con el alumnado?</p> <p>La Licenciatura en Pedagogía se guía por el Plan de Estudios 2000 en el marco del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), mediado por el enfoque de competencias, este es el contexto curricular en el cual usted enseña, ¿Qué elementos curriculares del MEIF y del plan de estudios de pedagogía se deben considerar para planear la evaluación de los aprendizajes de su EE?</p>	<p>2. ¿Cómo planifican procesos de evaluación, particularmente formativa, los docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la UV, para evaluar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes?</p>
Tipos de evaluación	<p><i>Diagnóstica.</i> <i>Formativa: para el aprendizaje.</i> <i>Sumativa.</i></p>	<p>¿Cuáles son los usos que usted hace de la evaluación que desarrolla con sus estudiantes durante el proceso de E-A?</p>	
Tiene diferentes momentos y usos	<p><i>Al ejecutar la evaluación, necesariamente se hace en unos momentos, mismos que desempeñan funciones diferentes.</i> <i>*Inicial/diagnóstica</i> <i>*Procesual/formativa</i> <i>*Final/sumativa</i></p>	<p>Durante el proceso de E-A, ¿Cuándo se debe evaluar? ¿Por qué lo considera así?</p>	
Criterios de la evaluación	<p><i>Los criterios de la evaluación permiten establecer niveles de logro o desempeño. Esto permite hacer una evaluación más seria y justa.</i></p>	<p>¿Cuáles criterios de evaluación toma en cuenta al momento de planificar los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes?</p>	

Diversificada en agentes	<p><i>La evaluación es compartida y consensuada.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> *Autoevaluación (alumno) *Coevaluación (alumno-alumno) *Heteroevaluación (maestro-alumno y alumno-maestro). 	<p>En el proceso evaluativo que usted desarrolla, ¿Quiénes evalúan el aprendizaje del alumnado? ¿Por qué?</p>
Variada en técnicas e instrumentos	<p><i>Existe un cúmulo de técnicas e instrumentos de evaluación más o menos grande, más o menos sistematizados, que permitirían hacer una evaluación de los aprendizajes de calidad. Estas técnicas e instrumentos se aplican en alguna de las siguientes modalidades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> *Evaluación oral *Evaluación escrita *Evaluación práctica 	<p>¿Generalmente qué técnicas e instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes del alumnado y en qué criterios fundamenta esta elección?</p>
Vinculada al plan de estudios	<p><i>La evaluación está en sintonía con el enfoque educativo y con el tipo de conocimiento que se pretenda evaluar.</i></p>	<p>¿Realiza una evaluación diferenciada de acuerdo al contenido de la experiencia educativa (EE) (teórica/práctica)? ¿Por qué?</p>
Metaevaluación	<p><i>Se analiza el proceso de evaluación.</i></p>	<p>¿Usted considera necesario que los docentes hagan una revisión del proceso evaluativo, es decir, una evaluación de la evaluación? ¿Por qué?</p>

3. ¿Cuáles estrategias de evaluación desarrollan estos docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la UV?

Potencial de la evaluación

Buenas prácticas

De acuerdo a su experiencia, ¿Cómo sería un buena práctica evaluativa?

Cerrando el tema profesor(a), desde su experiencia, ¿Cuál es la mejor evaluación del aprendizaje?

Para finalizar profesor(a), ¿Podría compartimos alguna estrategia de evaluación que a usted le haya ofrecido resultados benéficos para el proceso de E-A? ¿Cuál?

Anexo B

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Profesor(a), antes de entrar al tema de la evaluación, me interesa conocer, ¿Qué significa para usted el aprendizaje de sus estudiantes?

Usted conoce el modelo educativo de la UV, el MEIF, ¿Qué piensa acerca de la noción de aprendizaje que este modelo establece en su propuesta curricular?

¿Qué es para usted la evaluación del aprendizaje?

¿En qué momento empieza a planear la evaluación que desarrolla con el alumnado?

¿Cuáles son los fines que motivan su práctica evaluativa?

Desde su formación y de los años de experiencia como docente, ¿Existe alguna perspectiva o enfoque de evaluación a la cual usted se adscriba? ¿Por qué?

¿Cuáles son los usos que usted hace de la evaluación que desarrolla con sus estudiantes?

Durante el proceso de E-A, ¿Cuándo se debe evaluar? ¿Por qué lo considera así?

¿Cuáles criterios de evaluación toma en cuenta al momento de planificar los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes?

En el proceso evaluativo que usted desarrolla, ¿Quiénes evalúan el aprendizaje del alumnado? ¿Por qué?

¿Generalmente qué técnicas e instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes del alumnado y en qué criterios fundamenta esta elección?

¿Realiza una evaluación diferenciada de acuerdo al contenido de la experiencia educativa (EE) (teórica/práctica)? ¿Por qué?

La Licenciatura en Pedagogía se guía por el Plan de Estudios 2000 en el marco del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), mediado por el enfoque de competencias, este es el contexto curricular en el cual usted enseña, ¿Qué elementos curriculares del MEIF y del

plan de estudios de pedagogía se deben considerar para planear la evaluación de los aprendizajes de su EE?

¿Usted considera necesario que los docentes hagan una revisión del proceso evaluativo, es decir, una evaluación de la evaluación? ¿Por qué?

De acuerdo a su experiencia, ¿Cómo sería un buena práctica evaluativa?

Cerrando el tema profesor(a), desde su experiencia, ¿Cuál es la mejor evaluación del aprendizaje?

Para finalizar profesor(a), ¿Podría compartirnos alguna estrategia de evaluación que a usted le haya ofrecido resultados benéficos para el proceso de E-A? ¿Cuál?

Anexo C

Formato para los programas de las EE del Plan de Estudios 2000 de pedagogía.



Facultad de Pedagogía Región Veracruz Plan de estudios 2000

Programa de estudio

1.- Área Académica

Humanidades

2.- Programa educativo

Licenciatura en Pedagogía

3.- Dependencia/Entidad académica

Facultad de Pedagogía

4.- Código

5.- Nombre de la experiencia educativa

6.- Área de formación

		Principal	Secundaria

7.- Valores de la experiencia educativa

Créditos	Teoría	Práctica	Total horas	Equivalencia (s)

8.- Modalidad

9.- Oportunidades de evaluación

	AGJ=Cursativa / ABGHJK= Todas
--	-------------------------------

10.- Requisitos

Pre-requisitos	Co-requisitos

11.- Características del proceso de enseñanza-aprendizaje

Individual/Grupal	Máximo	Mínimo

12.- Agrupación natural de la
Experiencia educativa (áreas de
conocimiento, academia, ejes, módulos,
departamento)

13.- Proyecto integrador

--	--

14.- Fecha

Elaboración	Modificación	Aprobación

15.- Nombre de los académicos que participaron en la elaboración y/o modificación.

--

16.- Perfil del docente.

--

17.- Espacio

18.- Relación disciplinaria

--	--

19.- Descripción

--

20.- Justificación

--

21.-Unidad de competencia

--

22.-Articulación de los ejes

--	--	--

23.-Saberes

Teóricos	Heurísticos	Axiológicos

24.-Estrategias metodológicas

De aprendizaje	De enseñanza

25.-Apoyos educativos

Materiales didácticos	Recursos didácticos

26.-Evaluación del desempeño

Evidencia (s) de desempeño	Criterios de desempeño	Ámbito (s) de aplicación	Porcentaje

27.-Acreditación

--

28.-Fuentes de información

Básicas
Complementarias

Referencias

- Ahumada, A, P. (2010). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Argudín, V, Y. (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Argudín, V, Y. (s.f.). *Educación basada en competencias*. Recuperado el 25 de septiembre del 2020. En: https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin-Educacion_basada_en_competencias.pdf
- Beltrán, C, J. (Coordinadora), et al. (1999). *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana: Lineamientos para el nivel licenciatura/Propuesta* (2.^a ed.). Universidad Veracruzana.
- Beneitone P., Esquetini C., González J., Maletá, M. M., Siufi, G., Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Black, P, Harrison, C, Lee, C, Marshall, B y Wiliam, D. (2004). “*Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*”, *Phi Delta Kappan*, pp.8-21.
- Bogdan, R, y Taylor, S, J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cano, M, E. (Coordinadora). (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias: cinco casos de Educación Superior*. Barcelona: Laertes.
- Carlos, G, J, J. (2014). *Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de la Facultad de Ingeniería de la UNAM*. Tesis de doctorado.
- Carreño, H, F. (1977). *Instrumentos de medición del rendimiento escolar*. México, D.F: Trillas.
- Carreño, H, F. (1991). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación* (2.^a ed.). México, D.F: Trillas.
- Castillo, A, S y Cabrerizo, D, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y*

competencias. Madrid, España: Pearson Educación. En: http://www.conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/L_evaluacion_educativa_de_aprendizajes_y_competencias.pdf

CONACYT. (2018). *Código de Buenas Prácticas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)*. (Versión 4) México.

De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado el 25 de septiembre del 2017. En: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Díaz Barriga, A, F. (2010). (Prólogo). En Ahumada, A, P. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Díaz Barriga, A, F y Hernández, R, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3.ª ed.). México, D.F: McGRAW-HILL.

Díaz Barriga, A. (Compilador) (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México, DF: Centro de Estudios sobre la Universidad, Unidad Bibliográfica.

Domingo, M, L. (2011). *Reseña de "buenas prácticas en la evaluación de competencias" de Cano, Elena*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 3, 2011, pp. 376-378 Universidad de Granada, Granada, España.

Gimeno, S, J. (2002). Cap.10 La evaluación en la enseñanza. En Gimeno, S, J y Pérez Gómez, A. I. (10.ª ed.). *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp. 334-397). Madrid, España: Ediciones Morata.

Gronlund, N. (2008). *Elaboración de tests de aprovechamiento* (2.ª ed.). México: Trillas.

Hamodi, C, López Pastor, V. M. y López Pastor, A.T. (2015). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*. Perfiles Educativos | vol. XXXVII, núm. 147, 2015 | IISUE-UNA

Húber, B, J, J y Villar, C, M, A. (2010). *La experiencia vivida de egresados con el Plan de Estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía, vigente en la sede Veracruz, Universidad Veracruzana*. Boca del Río: Veracruz.

- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa* (2.^a ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martínez R, F. (2012). *La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 17, núm. 54, julio-septiembre, 2012, pp. 849-875 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Martínez, R. Felipe. (2013). *Dificultades para implementar la evaluación formativa*, en Perfiles Educativos, México, IISUE-UNAM/ vol. XXXV, núm. 139. En: <file:///F:/Maestría%20Temas/TESIS/Dificultades%20para%20implementar%20la%20evaluación%20formativa.pdf>
- Mateo, A, J. (2000). *La evaluación educativa, sus prácticas y otras metáforas*. Barcelona, España: Alfaomega Grupo Editor.
- McMillan, J, H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5.^a ed.). Madrid, España: Pearson Educación.
- Medina, M, N. (Coordinadora). (2002). *Guía metodológica para el diseño curricular dentro del modelo educativo flexible*. Xalapa: Universidad Veracruzana, Editorial.
- Medina, M, N. (Coordinadora). (2005). *Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque por competencias*. UV. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana, Editorial.
- Miras, M. y Solé, I. (1991). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Coll, *et al.* (Compilador). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la educación* (pp.419-431). España: Alianza, Editorial.
- Morán, O, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. En: <http://www.acuedi.org/ddata/11345.pdf>
- Moreno, O, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias, Revista de la Educación Superior, vol. XXXIII (3), 131: 93-110.
- Moreno, O, T. (2010). “Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol.I, núm.2, pp.84-97.

<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/evaluacion> [20 de octubre del 2017].

Moreno, O, T. (2011). *Frankenstein evaluador*, en *Revista de la educación superior* issn: 0185-2760 Vol. XL (4), No. 160

Moreno, O, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana. En: [https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion del aprendizaje .pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)

Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social: autonomía e identidad cultural en la era de la globalización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Orozco, F, B. (2016). Problematización en investigación socioeducativa. En Jiménez, M, A. (Coordinador). *Investigación educativa: huellas metodológicas* (pp.95-119). Ciudad de México, México: Juan Pablos Editor.

Pérez R, M. (1994). *Evaluación: crítica y autocrítica de la educación superior*. Recuperado el 11 de octubre del 2020. En: <https://www.yumpu.com/es/document/read/15302574/13-evaluacion-critica-y-autocritica-de-la-educacion-superior-ciees>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2008) Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias (II)"*. Recuperado el 10 de enero del 2018. En: http://dearade.udea.edu.co/aula/pluginfile.php/1485/mod_resource/content/1/Construir%20las%20competencias,%20es%20darle%20la%20espalda%20a%20los%20saberes,%20Perrenoud,%20Philippe.pdf

Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Plan de Desarrollo de la Entidad Académica 2009-2013 (PLADEA) Facultad de Pedagogía-Veracruz. Noviembre 2009.

Plan de Desarrollo de la Entidad Académica 2017-2021 (PLADEA) Facultad de Pedagogía-Veracruz. Septiembre 2018.

- Rueda, B, M. (2009). *La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias* REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 11, Núm. 2, 2009, pp. 1-16 Universidad Autónoma de Baja California México. Recuperado el 14 de mayo del 2017. En: https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Rueda2009_LaEvaluacionDelDesempenoDocente.pdf
- Rueda, B, M. *et al.* (2011). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En Rueda, B, M. y Díaz-Barriga, A, F. (Coordinadores) (2.^a ed.). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp.13-78). México, D.F: Plaza y Valdés, S.A de C.V.
- Santos, G, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid, España: Narcea.
- Santos, G, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana* (2.^a ed.). Madrid, España: Narcea.
- Santos, G, M. A. (2016). La piedra angular (Prólogo). En Moreno, O, T. *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana.
- Saur, D. (2016). De la doxa al saber académico. El complejo pasaje del problema social al problema de investigación. En Jiménez, M, A. (Coordinador). *Investigación educativa: huellas metodológicas* (pp.73-93) Ciudad de México, México: Juan Pablos Editor.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*, en *Perspectives of curriculum evaluation*, editado por Ralph Tyler, Robert Gagné, y Michael Scriven. Chicago: Rand McNally.
- Stake, E, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2^{da} Ed.) Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tuning. (2011-2013). *Proyecto Tuning América Latina*. Recuperado el día 20 de Octubre del 2017. En: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>
- UNESCO. (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. París, Francia.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI visión y acción*. París, Francia.

Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Región Veracruz (s.f.). *Campo profesional*. Recuperado el día 09 de noviembre del 2019. En: <https://www.uv.mx/veracruz/pedagogia/general/licenciatura/>

Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Región Veracruz (s.f.). *Presentación*. Recuperado el día 23 de julio del 2018. En: <https://www.uv.mx/universidad/presentacion/>

Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Región Veracruz. *III Informe de Actividades 2015-2016*. Recuperado el día 13 de mayo del 2017. En: <https://www.uv.mx/veracruz/pedagogia/files/2016/12/III-Informe-Labores-Directora-2016.FINAL.pdf>

Universidad Veracruzana. (2008). *Legislación universitaria: Estatuto de los alumnos 2008*. Recuperado el día 10 de junio del 2019. En: <https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutodelosalumnos2008.pdf>

Universidad Veracruzana. (2016). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. Correcciones de Mayo 2016.

Universidad Veracruzana. (s.f.). *Plan de Estudios Pedagogía 2000*. Correcciones junio del 2001, julio de 2003 y julio de 2004.

Universidad Veracruzana-Intercultural (UVI) (s.f.). *Sedes regionales*. Recuperado el día 29 de noviembre del 2018. En: <https://www.uv.mx/uvi/sedes/>