



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

LAS CONCEPCIONES DOCENTES EN LAS PRÁCTICAS DE  
EVALUACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO EN UN DIPLOMADO DE  
LA UNAM

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA**

ANA ITZEL PASCUAL VIGIL

**ASESORA:**

DRA. ITZEL CASILLAS AVALOS

Ciudad Universitaria, CD. MX. 2021





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

# ÍNDICE

Introducción .....	1
Capítulo I: La evaluación del y para el aprendizaje .....	5
1.1 Historia de la evaluación educativa .....	5
1.2 Definición del concepto evaluación educativa.....	9
1.3 Etapas del proceso de evaluación educativa .....	12
1.4 Características de la evaluación educativa .....	12
1.5 Dimensiones de la planeación de la evaluación educativa .....	14
1.6 Ámbitos de la evaluación educativa.....	17
1.7 Evaluación del y para el aprendizaje .....	18
1.8 Las concepciones de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes.....	21
1.8.1 Características de las concepciones docentes .....	23
1.8.2 Tipos de concepciones docentes sobre evaluación de los aprendizajes .....	25
Capítulo II El caso estudiado: El Diplomado en Evaluación del y para el aprendizaje .....	35
2.1 Contexto institucional .....	35
2.1.1 Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular .....	36
2.1.2 Dirección de Evaluación Educativa.....	37
2.1.3 El Diplomado en evaluación del y para el aprendizaje.....	38
2.1.4 Participantes de la primera generación del diplomado .....	44
Capítulo III Aspectos metodológicos: el estudio de caso con datos audiovisuales .....	46
2.1 Documentación audiovisual e investigación educativa .....	46
2.2 Información sobre el registro audiovisual.....	49
2.3 El estudio de caso a través del registro audiovisual.....	51
Capítulo IV Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas: el análisis del caso .....	58
4.1 Etapa 1: Pregunta de investigación .....	59
4.2 Etapa 2: Estructura conceptual para el análisis .....	59
4.3 Etapa 3: Organización y visualización de los datos .....	61
4.3.1 FASE 1: Primer análisis para la selección de los registros .....	61

4.3.2 FASE 2: Segundo análisis para selección de los registros.....	63
4.3.3 FASE 3: La interpretación a partir del empleo de los conceptos del marco referencial.....	64
4.4 Etapa 4: Análisis e interpretación de los datos .....	66
4.4.1 Resultados de la Concepción 1: La evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje...	67
4.4.2 Resultados de la concepción 2: La evaluación como responsabilidad del maestro y la escuela ..	71
4.4.3 Resultados de la concepción 3: La evaluación como certificación del estudiante .....	76
4.4.4 Resultados de la concepción 4: La evaluación como un proceso irrelevante.....	77
4.4.5 Resultados de la concepción 5: Formación en evaluación.....	77
Etapa 5: Conclusiones .....	80
Conclusiones.....	84
Anexos .....	89
Fuentes de consulta.....	126

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi madre y hermano, gracias por creer en mí y apoyarme incondicionalmente durante este proceso.

A mi asesora la Dra. Itzel Casillas Avalos, por su cercanía y valiosa asesoría. Gracias por acompañarme por tantos años y orientar mi camino.

A la Mtra. Laura Elena Rojo Chávez, ícono profesional de mi vida. Gracias por enseñarme e invitarme al mundo de la evaluación educativa.

A la Dirección de Evaluación Educativa, por darme la oportunidad de realizar esta investigación y brindarme nuevas posibilidades de desarrollo profesional.

A los profesores que participaron en el Diplomado en Evaluación del y para el aprendizaje. Gracias por permitirme conocer la forma en que viven los procesos de evaluación en sus aulas.

A la Dra. Lourdes Roca Ortiz y al Laboratorio Audiovisual de Investigación Social del Instituto Mora, por su invaluable apoyo en una nueva forma de ver y abordar el fenómeno educativo.

A la Mtra. Nancy Sofía Contreras Michel, por brindarme siempre su apoyo. Gracias por valorarme como persona y profesional.

Al Ing. Milton García Lima, por creer en mis capacidades cuando inicie mi camino profesional.

A mis amigos Patricia Acosta y Rafael Cortés, quienes nunca dejaron de alentarme.

## Introducción

En las últimas décadas se ha producido un gran avance en la reflexión teórica y metodológica en el campo de la evaluación educativa. Estas aportaciones han hecho que exista un amplio consenso en todos los sistemas educativos en considerar a la evaluación sistemática y apropiadamente orientada a las estrategias educativas, como un elemento que puede ayudar en la mejorar de la calidad de las actividades educativas.

La evaluación educativa es una actividad continua de reflexión sobre el quehacer educativo, ya que es un análisis que tiene como finalidad emitir juicios valorativos que son fundamentales para conocer los resultados e impactos de los procesos formativos, ayudando así a formular recomendaciones para los mismos. La evaluación educativa se considera un proceso, ya que sigue una línea de acciones sistemáticas para obtener información, analizarla, valorarla y tomar decisiones con respecto a los resultados obtenidos a través de ella (*United States Agency International Development, 2009*).

En relación con este punto, Prieto y Contreras (2008) expresan la necesidad de investigar el sentido que tiene la evaluación para los profesores, ya que se ha establecido en diferentes investigaciones que las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores se desarrollan en términos instrumentales y memorísticos, priorizando la capacidad de reproducción del conocimiento, más que la comprensión y apropiación de éste. Por ello, resulta necesario una apreciación diferente de los procesos de evaluación, donde la información que proporciona sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes brinde indicios sobre la efectividad del proceso de enseñanza (Prieto y Contreras, 2008).

El presente trabajo de investigación se centra en el análisis de las concepciones sobre evaluación que orientan las prácticas evaluativas de los alumnos participantes en el caso de la primera edición del Diplomado en Evaluación del y para el Aprendizaje impartido por la

Dirección de Evaluación Educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el año 2017.

La intención de analizar las concepciones que orientan las prácticas de evaluación de los alumnos participantes de la primera edición del Diplomado surge al observar, durante los registros audiovisuales de las sesiones, sobre los que se hablará en el capítulo tres, que los participantes someten a sus estudiantes a procesos evaluativos guiados primordialmente por sus concepciones y preferencias, sin atender aspectos fundamentales de una evaluación formal como lo son el contexto en el que se desarrolla, la naturaleza del contenido a evaluar y las características de su grupo de alumnos.

Desde este punto de vista, cada una de las experiencias compartidas y registradas en las sesiones del diplomado, tiene un valor intrínseco para los procesos de formación docente de la UNAM; ya que permiten conocer las experiencias, dificultades, virtudes e, incluso, la autoevaluación que los protagonistas hacen de su proceso de enseñanza. Debido a lo anterior, el desarrollar una investigación sobre las concepciones evaluativas de los profesores de la UNAM es una oportunidad para conocer la práctica de evaluación que se vive en algunas de sus aulas.

Podemos afirmar que la investigación sobre las concepciones de los profesores y profesoras sobre la evaluación es fundamental para comprender la complejidad del proceso de enseñanza–aprendizaje (especialmente de la práctica evaluativa) (Hidalgo y Murillo, 2017, p. 122).

Considerando lo anterior, el objetivo de esta investigación se concentró en analizar las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los alumnos participantes del diplomado. Para ello, se siguieron una serie de objetivos específicos que proporcionaron una guía para la construcción de la investigación, estos fueron: la definición de evaluación educativa, así como sus características; la caracterización de la primera edición del diplomado como objeto de estudio; el reconocimiento de los datos audiovisuales como fuente de

información primaria y el análisis de las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores participantes del diplomado por medio de los registros audiovisuales.

Esta investigación está estructurada por cuatro capítulos. En el primero, se encuentra el *plano teórico-conceptual* del proyecto; en él se desarrolla el concepto de evaluación educativa, así como su historia, definición, etapas, características, dimensiones y ámbitos donde se desarrolla. Además, se proporciona un panorama de las investigaciones predominantes sobre las concepciones de los docentes sobre evaluación, sus características y tipos. Este capítulo es de particular relevancia, ya que en él se expresan los elementos que posibilitaron plantear las categorías de base para el análisis de los datos obtenidos en los registros audiovisuales del caso estudiado.

El segundo capítulo expone el caso estudiado. En él se ubica el contexto institucional en el que se desarrolló el diplomado, el cual fue diseñado por la Dirección de Evaluación Educativa (DEE) de la UNAM; también, incluye sus antecedentes, características, información curricular, así como la población de la que se obtuvo la información para el estudio realizado.

El tercer capítulo detalla la parte metodológica de la investigación. En él se desarrolla la importancia de considerar los datos audiovisuales en la investigación educativa y la información de los registros audiovisuales. Posteriormente, se da una explicación de cómo se dirigió la investigación en la metodología de estudio de caso a través del registro audiovisual y las características particulares de cómo se emplearía la metodología en el proyecto.

El cuarto y último capítulo expone los resultados del estudio de caso realizado, expresando las etapas y fases del análisis del caso, sus consideraciones particulares y la interpretación de los registros audiovisuales. En este capítulo se presenta la respuesta a la pregunta de investigación ¿cuáles son las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los alumnos participantes de la primera edición del Diplomado en Evaluación del y para el Aprendizaje de la Dirección de Evaluación Educativa?

Por último, se incluyen dos tipos de conclusiones: las primeras corresponden a la investigación realizada y derivan de la interpretación pedagógica de las evidencias obtenidas. Las segundas versan sobre lo que implicó la investigación en un plano personal y profesional, éstas han sido consideradas necesarias y oportunas incluirlas dada la importancia que tienen los escenarios laborales en la conformación de experiencias pedagógicas desde las cuales pueden surgir oportunidades para la generación de investigaciones educativas.

La investigación que se presenta a continuación pretende contribuir al desarrollo teórico sobre el tema de *concepciones sobre evaluación y prácticas de evaluación* por parte de los docentes, ya que en la actualidad existen pocos trabajos que exploran este objeto de estudio a nivel nacional. En este sentido, el trabajo pretende ser pionero no solamente por la carencia de antecedentes sino, además, por el uso de registros audiovisuales como fuente de información primaria, buscando con ello impulsar en nuestra disciplina el uso de otras fuentes de información en los procesos de investigación educativa.

Finalmente, esta investigación resulta relevante por el contexto en el que se desarrolló. La experiencia del diplomado proporcionó un escenario de estudio único y usualmente restringido. Este espacio, ofertado por la misma institución, permitió registrar un primer precedente para iniciar futuras investigaciones que tengan la finalidad de entender cómo se realizan las prácticas evaluativas en nuestra institución y nos permitan visualizar y analizar las experiencias, creencias y conocimientos de los docentes en relación con la evaluación educativa a fin de generar mecanismos útiles que fomenten buenas prácticas evaluativas.

## **Capítulo I: La evaluación del y para el aprendizaje**

En este capítulo se realiza la descripción de los atributos fundamentales del proceso de evaluación educativa, así como de las concepciones docentes que están presentes en las prácticas de evaluación.

La estructura del capítulo está encabezada por la descripción histórica del desarrollo del concepto *evaluación educativa*. Posteriormente, se brinda un acercamiento a varios aspectos como la definición, etapas, características, dimensiones y ámbitos de la evaluación. Además, por la naturaleza del caso a estudiar, se decidió incluir algunas bases teóricas sobre los conceptos de evaluación del y para el aprendizaje. Después, se proporciona un acercamiento al concepto de concepciones de los docentes sobre la evaluación educativa, así como sus características y tipos.

Este plano sin duda fue de utilidad para establecer el punto de partida de la investigación propuesta, detallando los avances con respecto al objeto de estudio y delimitando las bases teóricas que apoyaron el análisis de los registros audiovisuales que es la información primaria de la investigación.

### **1.1 Historia de la evaluación educativa**

En este apartado se abordarán de forma general los orígenes y el desarrollo del concepto de evaluación educativa. En la literatura autores como Lukas y Santiago (2014) consideran la existencia de seis épocas en las que se desarrolló el concepto de evaluación.

La primera época se remonta a algunos antecedentes registrados del 2000 a.C. -1900. Estos referentes hacen alusión a procesos de investigación y medición educativas. El antecedente más remoto se sitúa alrededor del año 2000 a.C. en China, donde fueron utilizados exámenes como mecanismo de acceso a la administración del Estado (Forrest, 1990; Escudero, 2003;

Lukas y Santiago, 2014; Salarirche, 2015). Los autores, sin profundizar, también sitúan que otro registro se encuentra en el siglo V a.C. en Grecia, donde Sócrates y algunos de sus discípulos, hacían uso de instrumentos similares a cuestionarios de evaluación como parte de su práctica docente. Posterior a este registro los autores consideran que no existe evidencia suficiente para reportar otros acontecimientos, sino que son meros aspectos anecdóticos (Lukas y Santiago, 2014; Salarirche, 2015). Por otro lado, en la época de los jesuitas (1599), se han encontrado publicaciones sobre normas para el diseño de exámenes escritos. Otro registro se encuentra en la publicación del libro *Examen de ingenios para las ciencias* donde se ubicaron las palabras *evaluación de sujetos* (1575) y se describe cómo realizar los procesos de acopio de información para la evaluación de los estudiantes (Muñiz, 1998; Perales, 2002 citados en Lukas y Santiago, 2014). Como es común, la Revolución industrial también impactó en los programas educativos y sociales de países como Estados Unidos y Reino Unido. Dentro de estos cambios se produjeron la democratización de la educación, ya que se requerían fuerzas industriales con mano de obra que tuviera la capacidad de leer, escribir y contar. Para asegurar estos objetivos educativos, se generó la inspección escolar (Escudero, 2003; Lukas y Santiago, 2014; Salarirche, 2015).

La segunda época se desarrolla entre 1901 y 1929. Estos referentes fueron relacionados con el gran desarrollo de la investigación educativa empírica, donde se produjeron vínculos estrechos entre los procesos estadísticos y los diseños de investigación. En esta época influyeron diversos factores que condicionaron a la evaluación, pero sobre todo el paradigma positivista marcó un rigor científico que exigió objetividad en la medición de la conducta humana (Escudero, 2003; Lukas y Santiago, 2014; Salarirche, 2015). Además, con el objetivo de mejorar los servicios sociales se impulsó la evaluación realizada por expertos, siendo así nombrada la época de la evaluación eficiente (Lukas y Santiago, 2014). Para autores como Stufflebeam y Shinkfield (1987) y Guba y Lincoln (1982, 1989) a diferencia de Lukas y Santiago (2014) hasta este momento de la historia se le considera la primera generación de la evaluación o evaluación de la medida, la cual estuvo caracterizada por:

- La evaluación y la medición son conceptos sinónimos, siendo el último el más utilizado.
- El proceso está orientado con base en medidas tipificadas de grupos normativos.
- La información aportada es sólo acerca de los sujetos y no presenta un gran vínculo con el mejoramiento de los programas escolares.
- El papel del evaluador es meramente el proveedor de instrumentos para la medición (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Reyes, 2001; Vélez, 2007; Lukas y Santiago, 2014; Salarirche, 2015).

La tercera época se establece entre 1930 y 1945 con la llegada de Ralph Tyler en el campo educativo. Muchos autores lo consideran como el padre de la evaluación educativa, ya que propuso el concepto de *evaluación* y de *currículum* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Reyes, 2001; Vélez, 2007; Lukas y Santiago, 2014; Salarirche, 2015). Es con la aparición de Tyler (1969) cuando la evaluación pasó a un primer plano y la medición a un segundo, aunque se mantenían aun vinculados y eran necesarios para cumplir con los objetivos de los programas educativos (Lukas y Santiago, 2014; Salarirche, 2015).

El cambio de paradigma de esta época se debió al interés de las investigaciones educativas, las cuales no se concentraron en la comparación de unos sujetos contra otros, sino en la comprobación del nivel alcanzando por los evaluados con relación a las metas curriculares (Escudero, 2003; Lukas y Santiago, 2014). Así se comienza a abandonar la evaluación basada en la norma y surge lo que se conoce como evaluación criterial (Salarirche, 2015).

Para autores como Guba y Lincoln (1982, 1989) esta época sería considerada la segunda generación de la evaluación o evaluación dinámica, la cual estuvo caracterizada por:

- El comienzo de la distinción entre evaluación y medición, ya que la evaluación necesita de un juicio de valor sobre la información recolectada.
- El objetivo de la evaluación es la verificación del cambio experimentado por el evaluado.

- La evaluación se entiende como un proceso para determinar el logro de las metas curriculares.
- El juicio de valor se basa en los objetivos curriculares, este juicio se transforma en los criterios de evaluación (Escudero, 2003; Vélez, 2007; Lukas y Santiago, 2014; Salarirche, 2015).

La cuarta época se establece entre 1946 y 1957. Esta época fue impactada debido a la Segunda Guerra Mundial, truncando el desarrollo de la evaluación. En el periodo, aunque la oferta educativa se extiende, el interés por la evaluación se reduce, ocasionando con ello un retraso en el desarrollo de aspectos técnicos de la evaluación. Sin embargo, se amplió el uso de modelos experimentales y se dio un gran auge de *tests* estandarizados y taxonomías de objetivos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Escudero, 2003; Lukas y Santiago, 2014; Salarirche, 2015).

La quinta época se desarrolló entre 1958 y 1972 y fue determinada por eventos históricos como la Gran Depresión estadounidense y el progreso de la Unión Soviética en el campo espacial. Estos eventos impulsaron al gobierno de Estados Unidos a implementar medidas más activas en el sistema educativo. Para ello, se aprobaron dos leyes para la inversión financiera en el sistema educativo y la reforma de los currículos, así también se asignó recursos para la evaluación de los programas. También se produjo un incremento en la presión por la rendición de cuentas (Lukas y Santiago, 2014; Salarirche, 2015). En un primer acercamiento, los investigadores consideraron que el tipo de evaluación que se estaban realizando no aportaba información sobre los currículos y su efectividad. De ahí surgen nuevas propuestas, destacando la de Cronbach en 1963, Scriven en 1967 y Glaser en 1963 (Lukas y Santiago, 2014; Salarirche, 2015).

Estos autores intentaron superar las limitaciones del modelo de evaluación tyleriano e influyeron decisivamente en la comunidad de evaluadores haciendo que el proceso de evaluación fuera más orientado al sujeto e introduciendo la valoración (el juicio) como un contenido fundamental de ésta. El evaluador ya no solo analizaba y describía la realidad, sino que la valora con relación a distintos criterios. Para autores como Guba y Lincoln (1982, 1989)

en esta época termina la denominada tercera generación de la evaluación, la cual estuvo caracterizada por:

- El uso de métodos de evaluación basados en objetivos no logró solventar la necesidad de evaluación del momento.
- La emisión de juicios sobre el mérito fue más importante para los requerimientos del Estado.
- Se desarrollaron métodos, literatura y vocabulario especializado en evaluación educativa de forma más formal.
- Reconoce la responsabilidad del personal docente en el logro de los objetivos educativos establecidos (Escudero, 2003; Lukas y Santiago, 2014; Salarirche, 2015,).

La sexta época se desarrolla entre 1973 a la actualidad, donde emerge la profesionalización de los evaluadores, existe una mayor expansión de los procesos de evaluación en países occidentales; se realiza el desarrollo de modelos, métodos, perspectivas y documentos sobre el tema, así como un interés creciente sobre la capacitación de los actores involucrados en los procesos evaluativos. También se crean asociaciones, revistas e institutos especializados en evaluación educativa, la cual se vuelve un ámbito específico y consolidado de la investigación educativa. Para autores como Stufflebeam y Shinkfield (1987), esta época es denominada como la época de la profesionalización o evaluación ecléctica (Escudero, 2003; Lukas y Santiago, 2014; Salarirche, 2015).

## **1.2 Definición del concepto evaluación educativa**

En la literatura del tema, existen diferentes definiciones del concepto de evaluación de acuerdo con las prácticas e investigaciones que se han desarrollado en el tiempo como se vio en el recorrido histórico anterior. Morales (2001) propone categorizarlos en tres grupos:

*a. Definiciones con atención en el logro de objetivos (Centrado en la evaluación sumativa)*

En estas definiciones se puede observar que el centro del proceso evaluativo está en el alcance de los objetivos educativos establecidos. En estas definiciones podemos encontrar a Tyler, Lafourcade, Gronlund y Mager. Estos autores definen a la evaluación como un proceso sistemático para determinar si los objetivos educativos fueron alcanzados por los alumnos por medio de una comparación, entre una medida y un estándar, con la finalidad de emitir juicios del proceso educativo y el alcance de los objetivos curriculares (Morales 2001).

El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento (Tyler, 1950, p. 69).

*b. Definiciones con atención al cumplimiento del mérito.*

En estas definiciones se puede advertir que el centro del proceso evaluativo está en el contraste entre el proceso y los criterios de evaluación a fin de emitir un juicio de valor. Los autores que podemos hallar son Schuman, Scriven y el *Joint Committe*. Estas autoridades en el tema definen a la evaluación como un proceso sistemático para emitir juicios de valor que determinan el mérito o valor de un objeto (Morales 2001). Por ejemplo, Scriven (1967) define a la evaluación como el proceso por el que se determina el mérito o valor de una cosa.

*c. Definiciones que ven a la evaluación como un proceso que otorga información para la toma de decisiones.*

En estas definiciones, además de tomar en cuenta los diferentes objetivos que puede tener la evaluación, añaden la función de mejora de la práctica educativa. En estas definiciones están presentes Stufflebeam, Shinkfield, Cronbach y Alkin. Ellos definen a la evaluación como un

proceso de identificación, recuperación y uso de la información apropiada, sobre el valor o mérito de las metas educativas, para tomar decisiones que promuevan la comprensión de los fenómenos educativos (Morales 2001).

Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones [...] y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 183).

Por último, en el caso de México, podemos señalar al que fuera el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el cual tenía asignada la responsabilidad de evaluar los componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) como parte de la estrategia nacional para procurar el acceso a una educación de calidad:

Las labores centrales de evaluación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) responden a una serie de principios y mandatos constitucionales establecidos en disposiciones legales, así como en las declaraciones que constituyen su marco general de actuación. Al respecto, durante las últimas décadas en México se han realizado esfuerzos considerables por asegurar el acceso a la educación, mejorar la calidad, aumentar los años de la educación obligatoria, incrementar la cobertura, combatir el abandono escolar, en especial en la educación media superior, mejorar la infraestructura, diseñar nuevos currículos y formar a los docentes, entre otros aspectos (INEE, 2019, p.5).

En su momento el INEE, como organismo autónomo y autoridad responsable de coordinar los procesos de evaluación que se llevaban a cabo en el marco del Sistema Nacional de Evaluación Educativa puntualizó que la evaluación es:

el conjunto de acciones realizadas para estimar la calidad de los componentes, procesos o resultados de un programa educativo —que puede abarcar desde un sistema hasta un aula; considerar a unas cuantas personas o a millones, y durar días o proseguir indefinidamente— para fundamentar las decisiones que conduzcan a su mejora (INEE, 2015, p. 91).

Derivado de lo anterior, podemos concluir que la evaluación educativa es un proceso porque es un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas de acopio de información, que está relacionada con la emisión de juicios de valor y que puede servir de medio para la toma de decisiones con la finalidad de mejora en el ámbito educativo.

### **1.3 Etapas del proceso de evaluación educativa**

De acuerdo con Scriven (1999), el proceso de evaluación educativa se divide en tres grandes etapas: *la planeación de la evaluación, la ejecución de la evaluación y la evaluación de la evaluación.*

La *planeación de la evaluación* determina cuál será el objeto de evaluación, cuál es la finalidad del proceso evaluativo, así como las audiencias (alumnos, empleadores, padres de familia) que participan en el mismo. También conlleva la definición de variables y el establecimiento de indicadores de análisis. Para ello, es necesario determinar las técnicas e instrumentos esenciales para la recolección de información, así como el establecimiento de tiempos y recursos requeridos para realizar el proceso (Scriven, 1999).

La *ejecución de la planeación* implica llevar las acciones determinadas en la planeación al campo real con el fin de obtener información, sistematizarla, analizarla y llegar a conclusiones para la mejora de los procesos educativos (Scriven, 1999).

En cuanto a la *evaluación de la evaluación* –metaevaluación– implica realizar un análisis de los hallazgos y de la viabilidad de las acciones emprendidas sobre cuestiones metodológicas y éticas que tuvieron lugar en la ejecución de la evaluación, con la finalidad de determinar un análisis de la validez y confiabilidad del proceso (Scriven, 1999).

### **1.4 Características de la evaluación educativa**

A partir de la revisión de las diferentes referencias de la literatura especializada sobre el tema, se pueden identificar seis características principales del proceso de evaluación: sistemático, integral, flexible, periódico, intencional y facilitador para la toma de decisiones.

La primera característica de los procesos de evaluación educativa es su carácter *sistemático*, ya que los procesos de evaluación derivan de una planeación específica, donde se establece la organización de acciones que permiten obtener de forma eficaz la información de un objeto de evaluación (Scriven, 1999). Esta organización de acciones permite responder a una planeación, ya que todo proceso de evaluación debe basarse en objetivos previamente formulados para obtener información que permita ser comparada en criterios específicos (Rosales, 2014).

La segunda característica es que es un proceso *integral*, ya que constituye una fase más del proceso educativo y, por ello, la información que se busca obtener con él está directamente relacionada con lo que se desarrolla en el proceso educativo –enseñanza y aprendizaje– y en los diferentes componentes del sistema educativo (Scriven, 1999; Rosales, 2014).

Una tercera característica que se puede identificar es su capacidad *flexible*, tanto en el diseño como en la implementación de la misma, de acuerdo al espacio y tiempo educativo en el que se desarrolla, ya que sus criterios, procedimientos e instrumentos y la aplicación de éstos puede variar de acuerdo a las características anteriormente mencionadas (Scriven, 1999; Rosales, 2014).

La cuarta característica que podemos nombrar es la *periodicidad* con la que se implementa una evaluación, ya que es un proceso *recurrente* que se da de forma continua y variada en el espacio educativo. Ésta da como efecto una realimentación, la cual busca fomentar el perfeccionamiento con base en los resultados que se alcanzaron (Scriven, 1999; Rosales, 2014).

La quinta característica es su *intención*, debido a que su objetivo es enriquecer los resultados de la acción educativa. El valor de la evaluación educativa radica en apreciar el proceso formativo para su mejora (Rosales, 2014).

La sexta característica es que, por la información que proporciona, facilita la *emisión de juicios* que pueden propiciar y fundamentar decisiones para la mejora de procesos y resultados formativos (Rosales, 2014).

### 1.5 Dimensiones de la planeación de la evaluación educativa

Los procesos de evaluación están orientados para dar respuesta a una serie de preguntas. En función de éstas se pueden entender las diferentes dimensiones que componen la planeación de los procesos de evaluación.

El diseño de una evaluación consiste en determinar una serie de dimensiones con la finalidad de obtener, analizar e interpretar la información que servirá para la toma de decisiones. Las preguntas que se deben considerar para el diseño de una evaluación son: ¿Qué se evalúa? Objeto de evaluación, ¿Para qué se evalúa? Finalidad, ¿Cómo se evalúa? Modelo, ¿Con qué se realizará la evaluación? Instrumento, ¿Quién es el evaluador? Agente evaluador, ¿Cuándo se evalúan? Momento y ¿Contra qué criterios se comparará la información? Criterios de evaluación o estándares de desempeño.

En el siguiente cuadro se expone la pregunta guía del proceso planeación de una evaluación, la dimensión de la evaluación y la definición de ésta.

**Cuadro 1: Dimensiones de la evaluación educativa**

Pregunta	Componente	Definición
¿Qué se evalúa?	Objeto de evaluación	Es la entidad que será evaluada. Existen diferentes objetos que se pueden evaluar como por ejemplo los aprendizajes, a los actores, las necesidades, los contenidos, las políticas educativas, las instituciones, entre otros.
¿Para qué se evalúa?	Finalidad	La finalidad que tenga la evaluación puede variar dependiendo de qué se busca lograr con ella. Existen diferentes tipos de finalidades de la evaluación, algunos

Pregunta	Componente	Definición
		<p>de los más reconocidos en la literatura son: la finalidad diagnóstica, la finalidad formativa y la finalidad sumativa.</p> <p><i>Evaluación formativa</i> se refiere al proceso que se realiza conforme avanza el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de verificar si el sujeto evaluado está alcanzando los objetivos establecidos y tomar decisiones y medidas frente a las dificultades que se presenten.</p> <p><i>Evaluación sumativa</i> se refiere al proceso para valorar los alcances y desarrollo del proceso de formación. La implementación de esta evaluación pretende obtener información al concluir el proceso de formación donde se podrán observar los aspectos alcanzados a lo largo del proceso formativo.</p> <p><i>Evaluación diagnóstica</i> se refiere al proceso que se realiza al comienzo del proceso de formación con la finalidad de conocer las características reales de sus alumnos para que permita diseñar estrategias didácticas y estructurar la práctica docente de ser el caso.</p>
¿Cómo se evalúa?	Modelo	<p>Los modelos de evaluación varían en cuanto a los paradigmas epistemológicos y metodológicos que los sustentan. Actualmente, se pueden distinguir los modelos cuantitativo y cualitativo.</p> <p><i>Cuantitativo</i>: también conocido como objetivo, se centra en cuantificar conductas observables para evidenciar el nivel que ha alcanzado una persona en un objetivo de aprendizaje. En este caso el acercamiento a la realidad se da desde una perspectiva experimental y analítica, que acota al máximo la realidad evaluada con el fin de controlar la totalidad de las variables que intervienen en ella para encontrar relaciones de causa entre ellas.</p> <p><i>Cualitativo</i>: los modelos cualitativos señalan que además de estimar los resultados finales del proceso formativo, el análisis mismo del desarrollo del proceso puede brindar información a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este caso, el acercamiento con la</p>

Pregunta	Componente	Definición
		<p>realidad es con una pretensión descriptiva y comprensiva, sin la intención de explicarla. Se opta por la comprensión global de los fenómenos sin aislar ni manipular las variables que intervienen en ellos para no modificar las circunstancias naturales en las que se desarrollan.</p>
<p>¿Con qué se realizará la evaluación?</p>	<p>Instrumento</p>	<p>Los instrumentos de evaluación hacen referencia a las diferentes herramientas que se pueden utilizar para conseguir la información necesaria para la evaluación de los objetivos estipulados. Se busca que, cualquier instrumento de evaluación que se desarrolle permita hacer inferencias sobre el aprendizaje que tengan niveles aceptables de validez, confiabilidad y pertinencia.</p>
<p>¿Quién es el evaluador?</p>	<p>Agente evaluador</p>	<p>Esta pregunta refiere a la persona que realizará la evaluación. En este caso se distinguen tres roles:</p> <p><i>Autoevaluación:</i> El agente y sujeto de evaluación son la misma persona, el sujeto es quien evalúa sus propias actividades atendiendo una serie de criterios dados por un agente facilitador.</p> <p><i>Heteroevaluación:</i> Un agente evaluador realiza la valoración de un sujeto.</p> <p><i>Coevaluación:</i> Es un tipo de evaluación donde la responsabilidad es compartida, se realiza y negocia entre el agente evaluador tradicional y agentes evaluadores emergentes. En ella que es imprescindible el diálogo y se busca llegar a un consenso sobre las valoraciones realizadas.</p> <p><i>Compartida:</i> la evaluación se vuelve una actividad que comparten el agente evaluador y el evaluado por medio de un diálogo constante.</p> <p>También se puede distinguir la <i>evaluación interna</i>, la cual es realizada por los actores involucrados o una <i>evaluación externa</i>, donde un agente evaluador, no vinculado ni implicado con el sujeto evaluado, realiza la evaluación.</p> <p><i>Actores participantes:</i> profesores, alumnos, expertos, agencias certificadoras, entre otros.</p>

Pregunta	Componente	Definición
¿Cuándo se evalúan?	Momento	En relación con la finalidad sobre para qué evaluar se determinan los momentos para realizarla, estos pueden ser: al inicio, al final, así como de forma diferida o continua durante el proceso de formación.
¿Contra qué criterios se compara?	Criterios de evaluación o estándares de desempeño	En función de cuál sea el referente se puede categorizar la evaluación. Cuando se habla de una <i>evaluación normativa</i> , refiere a que el juicio sobre el sujeto evaluado será realizado en función al nivel del grupo al que pertenece. Cuando se refiere a <i>evaluación criterial</i> se refiere al establecimiento de criterios acordados de un objeto delimitado, donde se busca identificar el nivel alcanzado por el sujeto evaluado. Cuando se refiere a una <i>evaluación personalizada</i> la referencia son las capacidades del sujeto evaluado y su poder de desarrollo.

Construcción propia con base en Arrieta (2017), Cano (2005), Hamodi (2014) y Morales (2001).

## 1.6 Ámbitos de la evaluación educativa

Como se vio con anterioridad en el desarrollo histórico del concepto, la evaluación se ha desarrollado y alcanzado un lugar específico en el campo del saber. Como consecuencia, ha ido abarcando ámbitos progresivamente más amplios en la educación. Hoy en día, se realizan evaluaciones en diferentes ámbitos para establecer el alcance y el marco metodológico del proceso, entre estos se encuentran la evaluación del aprendizaje de los alumnos, los centros educativos, de los profesores, así como los planes de estudio, programas y políticas educativas. A continuación definiremos cada uno (Tiana, 2009; Toranzos, 2003).

El ámbito de la evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene como objeto de estudio el avance del aprendizaje. Con la información que se deriva de éste se puede certificar, realimentar o seleccionar a un alumno. La evaluación de los aprendizajes demanda la definición de estrategias metodológicas destinadas a obtener información sobre el proceso de aprendizaje y ha sido uno de los ámbitos más explorados por medio de las investigaciones educativas (Toranzos, 2003; Martínez Rizo, 2009).

La evaluación de las instituciones reconoce como su ámbito de estudio los centros educativos usualmente como estrategia de rendición de cuentas con la finalidad de mejorar en aspectos de administración escolar (Martínez Rizo, 2009).

El ámbito de la evaluación de profesores tiene como su objeto de estudio el desempeño de éste con la finalidad de reunir pruebas sólidas para fines de realimentación formativa sin consecuencias fuertes para el evaluado, pero también puede tratarse del caso contrario, donde existen consecuencias relacionadas a su permanencia y promoción (Martínez Rizo, 2009).

La evaluación de planes, programas y proyectos educativos define su ámbito de estudio al conjunto de decisiones que se toman como parte de un proyecto educativo en un programa de trabajo. De este ámbito usualmente resulta una propuesta de evaluación que atiendan a influir diferentes componentes que se encuentran vinculados con el proyecto (Martínez Rizo, 2009).

En este trabajo nos enfocaremos en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes y focalizaremos nuestra atención en las concepciones de los profesores que están relacionadas a la evaluación del avance del aprendizaje de sus alumnos, por lo que para delimitar la temática de esta investigación definiremos la evaluación del y para el aprendizaje.

### **1.7 Evaluación del y para el aprendizaje**

En la literatura que refiere al tema de evaluación educativa de los aprendizajes se logran identificar dos finalidades principales del proceso evaluativo: certificar el rendimiento y facilitar el aprendizaje. Aunque existen diferentes clasificaciones de la evaluación con relación a diferentes criterios, es usual que ambas finalidades sean asociadas con dos tipos de prácticas: la *evaluación sumativa* (de producto) y la *evaluación formativa* (de proceso) términos que le debemos a Michael Scriven (Moreno-Olivos, 2016; Salarirche, 2015).

Scriven refiere que la evaluación sumativa refiere a la evaluación de productos o resultados, la cual implica la investigación de afirmaciones causales sobre el proceso de enseñanza mientras que la evaluación formativa busca la respuesta a preguntas como: ¿se facilita la formación del grupo y la identificación con el profesor mediante un fuerte énfasis en el diálogo alumno-profesor? Este tipo de investigación puede denominarse evaluación del proceso y se trata de una evaluación de resultados en una fase intermedia del desarrollo del instrumento curricular (Scriven, 1967).

Según Scriven la diferencia entre la evaluación formativa y la sumativa es que hay una distinción en sus funciones. La función de la evaluación formativa es descubrir las deficiencias y los éxitos en las versiones intermedias de un plan de estudios mientras que para la evaluación sumativa la función es conocer el resultado de la formación completa en el plan de estudios (Scriven, 1967).

En el presente, cuando se refiere a la *evaluación sumativa*, se entiende que el propósito es la certificación del nivel de rendimiento de un alumno al final de un curso de formación por medio de un proceso sistemático donde el alumno es un ser pasivo al cuál se le reporta su avance. De la *evaluación sumativa* deriva el enfoque moderno de la *evaluación del aprendizaje*, el cual refiere a las estrategias para confirmar que los estudiantes saben y demostrar que se han cumplido con las metas formativas de programas educativos grupales o de programas individuales. Esta evaluación está diseñada para proporcionar evidencia de los logros a otros actores como los padres, educadores o grupos externos –empleadores o instituciones educativas–. Es usual que este tipo de evaluaciones estén relacionados con decisiones fundamentales que afectaran el futuro de las personas evaluadas, por ejemplo, el cambio de un grado escolar o la certificación profesional (*Manitoba Education, Citizenship and Youth*, 2006).

En cuanto a la *evaluación formativa*, también se desarrolla un proceso sistemático donde el propósito es obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Este enfoque prefiere

posicionar a la evaluación como un proceso que suministra información sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes, pero que también aporta información valiosa sobre la eficacia de la enseñanza. Así, el proceso evaluativo permite a los actores –profesor y alumno– identificar necesidades y dificultades en el aprendizaje y establecer relaciones cooperativas en cuanto al vínculo que podría tener con las concepciones y prácticas docentes (Prieto y Contreras, 2008). Esta información sobre el alumno permite adaptar la enseñanza para apoyarle a alcanzar las metas de aprendizaje y lo involucra en su proceso de aprendizaje (Moreno-Olivos, 2016).

Si las evaluaciones del aprendizaje proveen evidencia del rendimiento de los alumnos para informes públicos, las evaluaciones para el aprendizaje sirven para ayudar a los alumnos a aprender más. La distinción crucial estriba entre una evaluación para determinar el estatus del aprendizaje y una evaluación para promover un aprendizaje mayor. Tanto las evaluaciones del aprendizaje como para el aprendizaje son importantes (Moreno-Olivos, 2016, p. 32).

Según Stiggins y Chappuis (2005) la *evaluación para el aprendizaje* es un enfoque moderno de la *evaluación formativa*. Este enfoque considera que tener acceso a la evidencia sobre el dominio de los estudiantes no es suficiente para aprovecharla en el proceso formativo, por ello, se propone que el proceso de evaluación se enriquezca de métodos diferentes que permitan obtener evidencias del progreso de los estudiantes, para que éste se asocie con el evaluador para monitorear su proceso y ajustarlo.

Es importante señalar que, dentro de los enfoques de la evaluación formativa, la *evaluación para el aprendizaje* se diferencia por buscar no solamente informar al profesor sobre el estado actual del logro de los estudiantes, sino de informar a los alumnos sobre su propio aprendizaje, ya que los alumnos también son tomadores de decisiones educativas basadas en datos, una perspectiva que es poco considerada en la evaluación educativa tradicional (Stiggins y Chappuis, 2005).

Otra característica de la *evaluación para el aprendizaje* es que rebasa el pensamiento habitual de fomentar una *evaluación formativa* tradicional, donde lo más frecuente es determinar el dominio de los estándares de un alumno, pero no el progreso particular de éste como individuo.

La *evaluación para el aprendizaje* centra su atención en el avance diario en el andamiaje curricular para establecer el progreso individual y curricular de cada alumno (Stiggins y Chappuis, 2005).

Se puede decir que el éxito de un proceso de *evaluación para el aprendizaje* radica en que los estudiantes conozcan sus resultados particulares y tomen acciones para alcanzar los estándares establecidos en el currículum. Esto con apoyo de los comentarios descriptivos –realimentación– proporcionados por el agente evaluador y de las adecuaciones que éste pueda hacer en su proceso de enseñanza.

### **1.8 Las concepciones de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes**

El estudio de las concepciones de los docentes sobre evaluación se ha convertido en una cuestión crítica para el campo de la investigación en evaluación. El análisis de las concepciones de los profesores resulta de interés porque hay una clara evidencia de que las creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje y los planes educativos influyen en la forma en que los profesores enseñan y en la manera en que los estudiantes logran aprender (Clark y Peterson, 1986; Pajares, 1992; Savasci-Acikalin, 2009 citados en Opre, 2015).

En el ámbito educativo, las concepciones de los docentes pueden entenderse como un conjunto de creencias que actúan sobre la forma en que se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación e, incluso, en la interacción diaria con sus compañeros docentes y alumnos (Murillo y Hidalgo, 2017).

La evaluación como actividad valorativa y subjetiva está mediada por concepciones, creencias y conocimientos especializados que actúan como el fundamento central para desarrollar las prácticas del docente en el aula. En este sentido Murillo y Hidalgo (2017) comentan:

Si trasladamos el concepto de concepciones a la evaluación, se entienden como aquellas ideas previas, creencias, teorías implícitas y estructuras mentales que dibujan la forma en la que los

profesores y profesoras entienden la evaluación de los estudiantes, así como su ejecución (Brown, 2004; Scott, Webber, Lupart, Aitken y Scott, 2014). La evaluación del alumnado puede ser concebida de distintas formas, existiendo múltiples concepciones de evaluación, las cuales, al tener un carácter social, suelen ser influidas por muchos factores, incluyendo el contexto y la cultura en la que trabajan, su formación previa o sus experiencias escolares vividas (Brown, 2003; Rubie-Davies, 2015; Scott et al., 2014). En este sentido, la forma en que evalúa un docente refleja, en parte, sus ideas implícitas construidas en interacción con otros sujetos sobre cómo entiende la evaluación, impactando directamente en su práctica evaluativa (Marshall y Drummond, 2006) (Murillo y Hidalgo, 2017, p. 110).

Hace más de 40 años Fenstermacher (1979, citado en Pajares, 1992) predijo que la investigación de las creencias se convertiría en un elemento central para la indagación sobre la eficacia de la enseñanza de los profesores. Por su parte, Pintrich, (1990 citado en Pajares, 1992) propuso que las creencias demostrarían ser la construcción psicológica más valiosa para la formación de estos. En este sentido, considero que ambos autores predijeron en su momento el desarrollo de una línea valiosa de investigación en el ámbito de la educación que puede tener un impacto favorable en la formación en evaluación de los profesores. Por ello, para comprender mejor el tema de las concepciones sobre evaluación, comenzaremos primero con la definición de creencias, ya que las concepciones, como se mencionó con anterioridad, se entienden como un conjunto de creencias.

Para Brown y Cooney (1982, citado en Pajares, 1992) las creencias son disposiciones para la acción y las principales determinantes del comportamiento, además, éstas se establecen por el tiempo y el contexto en el que se vive. Por su parte Sigel (1985, citado en Pajares, 1992) definió las creencias como construcciones mentales de la propia experiencia, las cuales a menudo son integradas y condensadas en esquemas que se consideran verdaderos y que guían el comportamiento. En concordancia Harvey (1986, citado en Pajares, 1992) expresó que las creencias son la representación de la realidad y éstas cuentan con suficiente credibilidad para guiar el pensamiento y el comportamiento. Para Rokeach (1968, citado en Pajares, 1992) todas las creencias poseen un componente cognitivo, que representa el conocimiento; un componente afectivo, capaz de despertar una emoción y un componente conductual que se activa cuando se requiere una acción. Para Pajares (1992) las creencias manipulan el

conocimiento para un propósito o circunstancia particular. También se pueden generar sistemas de creencias, éstos se encuentran compuestos por las creencias, actitudes y valores. Cuando los grupos de creencias se organizan en torno a una situación u objeto y están dispuestos a la acción, esta organización se convierte en una actitud. Las creencias pueden convertirse en valores cuando éstas albergan funciones de juicio, sustituyendo la predisposición por acción.

Los estudiosos en esta línea de investigación han hecho claras distinciones entre los términos conocimientos y creencias. Están de acuerdo en que el conocimiento implica un consenso general con respecto a su valor como verdad, mientras que las creencias se refieren a un conjunto de ideas que los individuos generan en relación con un tema en particular (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Skott, 2015 citados en Opre, 2015). Estas delimitaciones han sido establecidas en la literatura especializada relacionada con las creencias de los profesores, especialmente en campos como el de la enseñanza y el aprendizaje. En el contexto de estos estudios, el término creencias fue considerado por los investigadores como el más apropiado y el que se ha establecido. Por el contrario, las investigaciones relacionadas a la evaluación educativa utilizan en mayor medida el término “concepciones” para describir a su objeto de estudio (Opre, 2015).

Los estudios sobre las concepciones de la evaluación aportan importantes contribuciones a la forma en que los profesores entienden la evaluación y cómo este entendimiento influye en su enseñanza (Opre, 2015). Estudiar las concepciones de los profesores proporciona información y un medio para comprender las relaciones entre creencias y los resultados que se obtienen en el proceso educativo. Además, proporciona una visión de las prácticas educativas y la didáctica que se vive en el aula (Kagan, 1992; Muis & Foy, 2010; Opre, 2010 citados en Opre, 2015).

### **1.8.1 Características de las concepciones docentes**

Gracias a las investigaciones que se han realizado sobre el tema se ha vuelto evidente que las

concepciones sobre evaluación que tienen los docentes se ven impactadas por las características sociales, culturales, económicas y políticas de donde trabajan. Sin embargo, se puede decir que son tres los factores que resaltan en las investigaciones consultadas durante la construcción de esta tesis, como a continuación se presentan.

El primer factor es el *contexto del docente*, por ejemplo, Marcia Prieto y Gloria Contreras (2008) estudiaron cómo las concepciones docentes están determinadas por el contexto en el que se desarrollan. Otro ejemplo son Vandeyar y Killen (2007), quienes analizaron las creencias de sus docentes y concluyeron que el sistema dentro del cual los profesores enseñan influye directamente en sus concepciones de evaluación (Murillo y Hidalgo, 2017).

El segundo factor que se ha analizado al respecto son las *expectativas* que los docentes llegan a tener sobre sus alumnos. Un ejemplo son los investigadores Vandeyar y Killen (2007) quienes descubrieron que existe una relación entre el entorno y las ideas implícitas que tienen los profesores sobre los alumnos. Estas ideas influyen directamente en las expectativas que los profesores tienen de sus alumnos repercutiendo en los procesos de evaluación y enseñanza (Citados por Murillo y Hidalgo, 2017).

[...] los autores consideran que el entorno influye en lo que el docente espera de sus alumnos, pudiendo esperar o pensar que los estudiantes que se encuentran en centros educativos en entornos favorables pueden aprender más por estar en dicho contexto y las expectativas de los profesores serán mayores hacia estos estudiantes (Murillo y Hidalgo, 2017, p. 117).

El tercer y último factor que se ha definido son las *experiencias previas* vividas en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Estudios como los de Smith, Hill, Cowie y Gilmore (2014) y DiLoreto (2013) han encontrado que las experiencias vividas con anterioridad en procesos de evaluación (especialmente cómo se sintieron, vivieron y gestionaron los procesos de evaluación a lo largo de la escolaridad del docente) influyen en las prácticas de evaluación que éste opera en los espacios educativos (Citados en Murillo y Hidalgo, 2017).

**Tabla 1. Investigaciones sobre factores inciden en las concepciones de la práctica evaluativa**

<b>Autor</b>	Vandeyar y Killen	Brown, Hui, Yu y Kennedy	Murillo, Hidalgo y Flores
<b>Lugar</b>	Sudáfrica	China	España
<b>Tipo de investigación</b>	Cualitativa	Cuantitativo	Cualitativo
<b>Objetivo</b>	Analizar las creencias de los docentes	Identificar otras concepciones de la evaluación que tienen los profesores que trabajan en contextos chinos	Conocer las concepciones de evaluación que tienen los profesores y determinar si existen diferencias en función del contexto del centro en el que trabaja
<b>Metodología utilizada</b>	Etnografía	Análisis factorial	Fenomenográfico.
<b>Participantes</b>	Profesores de primaria de tres centros escolares (3)	Profesores de Primaria y Secundaria (1,912)	Profesores de Primaria y Secundaria (10)
<b>Técnicas de recolección de datos</b>	Observación etnográfica y Entrevista a profundidad	TCoA instrument for Chinese contexts	Entrevista fenomenográfica
<b>Resultados</b>	Los autores concluyeron que el sistema dentro del cual los profesores enseñan influye directamente en sus concepciones de evaluación.	Los autores destacan la incidencia del contexto en la evaluación de los estudiantes, considerando que la cultura, así como el estatus social de los docentes incide en la forma en que éstos conciben la enseñanza y la evaluación.	Los autores determinaron que el contexto donde se ubicada la escuela donde el docente desarrolla su labor influye en el tipo de concepciones de evaluación que tenían.

### 1.8.2 Tipos de concepciones docentes sobre evaluación de los aprendizajes

Se puede identificar en la literatura especializada diferentes estudios sobre las concepciones en evaluación de los aprendizajes: los primeros se encuentran focalizados en identificar las distintas concepciones sobre evaluación de docentes y estudiantes; los segundos tienen como finalidad identificar los factores que influyen en la variabilidad de las concepciones; y los últimos son los que profundizan en la relación entre las concepciones y las prácticas de evaluación de los docentes (Murillo y Hidalgo, 2017).

Sobre los estudios de los tipos de concepciones que las investigaciones educativas han construido podemos encontrar a Wolf, Bixby, Gleen y Gardner (1991) quienes hicieron una de las primeras contribuciones de las concepciones docentes sobre evaluación. Estos autores

propusieron distinguir entre dos polos: la cultura de la evaluación y la cultura de los exámenes. Según estos autores, las ideas que los maestros tienen sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación eventualmente configuran su comprensión y sus prácticas de evaluación (Ramesal, 2011).

La cultura de los exámenes se extiende mucho más allá de los aspectos específicos del diseño de los ítems y la construcción de los exámenes. Implica una red de actividades que se extienden a la realización de las pruebas, a las formas de comunicar los datos y a los usos que se les da (Wolf, Bixby, Gleen y Gardner 1991, p. 43).

[...] En comparación con la cultura de los exámenes, la cultura de la evaluación está inevitablemente relacionada con cuestiones de valor [...]. Las cuestiones de valor exigen participación y debate. Desde este punto de vista, la evaluación no es un asunto que deban diseñar expertos externos, sino un acontecimiento en el que alumnos y profesores pueden aprender, a través de la reflexión y el debate, las normas de buenas prácticas y las reglas de la evidencia obtenida (Wolf, Bixby, Gleen y Gardner 1991, p. 51-52).

Otra teoría que se desarrolló fue la de Delanshere y Jones (1999) quienes propusieron tres dimensiones para categorizar, identificar y describir las creencias de los maestros sobre evaluación: la primera dimensión es sobre los propósitos y funciones de la evaluación, entendida como el nivel de rendimiento de los estudiantes; la segunda dimensión es sobre la concepción que los maestros poseen sobre el plan de estudios y sus pensamientos sobre su eficacia como profesores y, la tercera, sus creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes como aprendices (citados en Ramesal, 2011).

Recientemente, destaca el planteamiento del Dr. Gavin Brown (2002) y sus diversos equipos de investigación, quienes han validado, por medio de una gama de estudios en diferentes partes del mundo, cuatro grandes concepciones que los docentes tienen sobre la evaluación (Brown 2004, Brown 2006, Brown 2008, Brown y Gao 2015, Brown y Lake 2006, Brown y Michaelides 2011, Brown, Lake y Matters 2011, Brown, Hui, Flora y Kennedy 2011, Brown, Kennedy, Fok, Chan y Yu 2009):

- La evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje, comprendida como una actividad que proporciona información útil para transformar la práctica docente, así como el aprendizaje de los estudiantes.

- La evaluación como responsabilidad del maestro y la escuela, entendida como un instrumento para que los docentes demuestren que realizan correctamente su trabajo y que éste sirva para que los estudiantes alcancen los estándares educativos planteados y sea, por lo tanto, de calidad.
- La evaluación como certificación del propio estudiante, considerada como el momento en el que los estudiantes demuestran sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos planteados.
- La evaluación como un proceso irrelevante, concibiendo la evaluación como un proceso poco útil para el aprendizaje ya que solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta a su auto concepto y no ayuda a su aprendizaje (Hidalgo y Murillo, 2017, p. 111).

Para Brown estas concepciones son un marco organizativo por el cual un individuo comprende, responde e interactúa con el fenómeno de la evaluación. Por ello, a continuación, se profundiza en cada una de las concepciones.

#### *La evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje*

La idea principal de esta concepción es que el proceso de evaluación proporciona la información para la mejora del aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la enseñanza. Esta mejora dependerá de dos elementos:

1. La evaluación proporciona la descripción o diagnóstico del rendimiento del estudiante.
2. La información proporcionada por la evaluación puede considerarse como confiable, válida y precisa.

Es importante señalar que, para Brown, el término mejora implica un acercamiento al término *formativo* mientras que, en una concepción sobre responsabilidad o rendición de cuentas, está asociada con el término *sumativo* (Brown, 2002).

#### *La evaluación como responsabilidad del maestro y la escuela*

La idea de esta concepción se centra en la rendición de cuentas por parte del evaluador sobre su trabajo y el uso de los recursos de la sociedad, la institución o Sistema Educativo. Esta

concepción considera la responsabilidad social de las instituciones educativas donde se invierte una serie de recursos con el fin de tener un proceso formativo de calidad. Por ello, es necesario saber qué sucedió con los recursos que invirtió en la formación de las personas. Por otro lado, esta idea también considera que los procesos de evaluación reflejan la calidad del proceso de enseñanza y por ello, sirven como evidencia sobre la práctica docente y el establecimiento de medidas para elevar el nivel de logro (Brown, 2002).

#### *La evaluación como certificación del estudiante*

La premisa de la tercera concepción sobre la evaluación es que los estudiantes son responsables individualmente de su aprendizaje y es necesario que demuestren su desempeño en las evaluaciones. Por lo general, se asocia con la idea de que las evaluaciones son de alto impacto e implican consecuencias elevadas. Usualmente se vincula con el tipo de evaluaciones que obtienen información sobre los estudiantes, donde se interpreta la información para dar luz sobre el logro alcanzado por ellos (Brown, 2002).

#### *La evaluación como un proceso irrelevante*

La idea central de esta premisa es que el proceso de evaluación no tiene un lugar legítimo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este caso, el evaluador considera que basado en la larga relación que tienen con sus alumnos, sumado a la comprensión que tiene sobre el currículo y de la didáctica que debe ser utilizada para la impartición del contenido, su mero proceso intuitivo es suficiente y resulta innecesario llevar cualquier tipo de evaluación formal (Brown, 2002). En esta concepción podríamos encontrar las malas prácticas de evaluación que los profesores suelen poner en marcha en sus espacios educativos.

Los estudios de Gavin Brown han inspirado diferentes investigaciones con el mismo objeto de estudio. La primera que retomaremos es la realizada por la investigadora Remesal (2011) quien emprendió un estudio de las concepciones docentes en relación con la práctica evaluativa en

España por medio de entrevistas. Los resultados muestran que los docentes tienen dos posturas. Por una parte, el grupo que considera que la evaluación regula y ayuda al aprendizaje, mientras que por la otra los profesores definen a la evaluación como un instrumento de acreditación social que sirve para clasificar y acreditar a los estudiantes. Como conclusión la autora considera que en general los docentes siguen mostrando concepciones arraigadas a las prácticas más tradicionales de evaluación.

El segundo caso es el del investigador Hibri (2015) quien realizó un estudio similar al de Brown utilizando el instrumento desarrollado por éste y adecuándolo al contexto de Túnez. Con el uso del análisis factorial, los principales hallazgos que obtuvo fueron que las concepciones se centran en tres categorías: la evaluación para la mejora, la rendición de cuentas o es irrelevante. El autor concluye que las diferencias que se encontraron en comparación a los hallazgos de Brown pueden deberse a la escasa formación en evaluación y la mala reputación que ésta tiene en su país.

El tercer ejemplo es el profesor Azis (2015) quien realizó un estudio mixto en Indonesia para conocer las concepciones de evaluación de los profesores a nivel secundaria y relacionarlas con su práctica profesional. Retomando las aportaciones de Brown, Azis encontró en este estudio que la evaluación: sirve para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; sirve para la rendición de cuentas de la escuela y es útil para que los estudiantes demuestren lo aprendido. Además, en este caso los docentes no están de acuerdo con que la evaluación sea un proceso irrelevante.

Por su parte Fletcher, Meyer, Anderson, Johnston y Rees (2012) realizaron un estudio por medio de un cuestionario buscando comparar las creencias de docentes y estudiantes universitarios. Mientras que los profesores concibieron la evaluación como un proceso que ayuda la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes afirmaron que ésta solo sirve como un proceso de rendición de cuentas, siendo irrelevante para su aprendizaje.

**Tabla 2. Investigaciones de los tipos de concepciones sobre evaluación del aprendizaje**

<b>Autor</b>	Gavin Brown	Ana Ramesal	Sahbi Hidri	Astuti Azis	Fletcher ET AL
<b>Lugar</b>	Nueva Zelanda	España	Túnez	Indonesia	Nueva Zelanda
<b>Tipo de investigación</b>	Cuantitativa	Cualitativa	Cuantitativo	Cuantitativa y cualitativa	Cuantitativa
<b>Objetivo</b>	Conocer las concepciones acerca de la evaluación de docentes	Conocer las concepciones docentes de las funciones de la práctica evaluativa.	Conocer las concepciones de evaluación de los docentes	Conocer las concepciones de evaluación de los profesores	Conocer las concepciones de evaluación de los profesores y alumnos
<b>Metodología utilizada</b>	Ecuaciones estructurales	Análisis interpretativo	Análisis factorial	Mixta	Análisis de la covarianza
<b>Participantes</b>	Profesores de Primaria y Secundaria	Profesores de Primaria y secundaria	Profesores de Educación Secundaria y de Universidad	Profesores de Secundaria	Profesores y alumnos de Universidad
<b>Técnicas de recolección de datos</b>	Teachers' Conceptions of Assessment questionnaire (TCoA-III)	Entrevistas estructuradas y semiestructuradas	Teachers' Conceptions of Assessment questionnaire (TCoA-III) y un cuestionario complementario.	Cuestionario y entrevistas semiestructuradas	Cuestionarios
<b>Resultados</b>	El autor confirma cuatro concepciones que los docentes tienen sobre la evaluación del aprendizaje de los aprendizajes de los alumnos.	La autora concluye que las concepciones de evaluación se encuentran relacionadas a dos aspectos: un polo pedagógico y un aspecto social.	El autor concluye que se presentan tres concepciones sobre evaluación: la evaluación sirve para la mejora, para la rendición de cuentas o es irrelevante.	El autor concluye que los participantes presentan tres concepciones sobre evaluación: la evaluación sirve para la mejora, para la rendición de cuentas o es útil para los estudiantes	Los resultados revelaron diferencias en las opiniones de los actores. Los profesores consideran que la evaluación es un proceso fiable de que ayuda a la enseñanza y el aprendizaje, mientras que los estudiantes consideran que la evaluación la perciben como irrelevante. o incluso ignorada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sobre los estudios que tienen como finalidad identificar los factores que influyen en la variabilidad de las concepciones podemos encontrar los realizados por Brown y sus colaboradores en la comparación de evaluación en distintos países, de esta idea se derivaron estudios donde se compararon las concepciones de profesores y estudiantes de Nueva Zelanda en contraste a los de Austria, Chipre, España, Irán y China. Los resultados permiten afirmar que existen diferencias entre las creencias. Sin embargo, se consideró que estas variaciones se deben a la diversidad cultural y a los sistemas educativos.

**Tabla 3. Investigaciones que comparan las concepciones sobre evaluación del aprendizaje en distintos países**

<b>Autor</b>	Brown y Lake	Brown y Ramesal	Brown y Michaelides	Brown y Gao
<b>Lugar</b>	Australia	España	Chipre	China
<b>Tipo de investigación</b>	Cuantitativa	Cuantitativa	Cuantitativa	Cualitativa
<b>Objetivo</b>	Comparar las concepciones sobre evaluación del aprendizaje entre profesores	Comparar las concepciones sobre evaluación del aprendizaje entre profesores	Comparar las concepciones sobre evaluación del aprendizaje entre profesores	Comparar las concepciones sobre evaluación del aprendizaje entre profesores
<b>Metodología utilizada</b>	Ex post facto y análisis de ecuaciones estructurales	Ex post facto y análisis de ecuaciones estructurales	Ex post facto y análisis de ecuaciones estructurales	Meta-análisis
<b>Participantes</b>	Profesores neozelandeses y australianos.	Profesores neozelandeses y españoles	Profesores neozelandeses y chipriotas.	Profesores neozelandeses y chinos
<b>Técnicas de recolección de datos</b>	Cuestionario	Cuestionarios	Cuestionarios	Entrevistas y encuestas
<b>Resultados</b>	Los resultados determinaron que existen similitudes en las concepciones, pero también diferencias. Por su contexto, los docentes de NZ tenían una visión más cercana a la rendición de cuentas a través, en comparación un menor acuerdo por los profesores de A.	Los hallazgos confirmaron que existen diferencias significativas entre los sujetos. Mientras que, para los profesores de NZ, la evaluación como mejora fueron inversas a la creencia de que es irrelevante y positiva pero moderada con la rendición de cuentas, para los docentes E las correlaciones fueron mucho más fuertes en ambos casos.	Los resultados muestran que los docentes de Chipre tienen concepciones ligeramente diferentes a los docentes de Nueva Zelanda, debidas a las políticas y forma de llevarse a cabo la evaluación en ambos contextos.	Los hallazgos muestran que los docentes de C difieren al compararlos con los de NZ en considerar que la evaluación solo servirá para la mejora de la práctica docente y del aprendizaje siempre y cuando cumpla su función ineludible de rendición de cuentas.

En el caso de los estudios que buscan profundizar las relaciones entre concepciones y prácticas de evaluación podemos encontrar a los investigadores Pishghadam, Adamson, Sadafian y Kan (2014) quienes estudiaron la relación que existe entre las concepciones de evaluación y el *burnout* experimentado por los docentes. Apoyándose en el cuestionario elaborado por Brown y otro cuestionario específico sobre *burnout* encontraron que los profesores que consideran irrelevante la evaluación muestran menos estrés mientras que los profesores que consideran a la evaluación como proceso que fomenta la mejora muestran un nivel de agotamiento más elevado.

También tenemos a Gannon-Slater (2014) quien realizó un estudio cualitativo en 16 docentes sobre la relación que existe entre las concepciones y el uso de los datos obtenidos del proceso de evaluación. Los resultados mostraron que la mayoría de los maestros utiliza múltiples instrumentos para extraer suficientes datos para evaluar a sus estudiantes. En cuanto al uso de los datos, los docentes reconocieron que los datos de evaluaciones estandarizadas no eran de utilidad para reestructurar o mejorar su proceso de enseñanza. En este sentido, las ideas implícitas de los profesores fueron las que dieron sentido al uso de dichos datos y se vieron influidas por las normativas de evaluación existentes en el contexto estudiado.

**Tabla 4. Investigaciones entre concepciones sobre evaluación y prácticas de evaluación**

<b>Autor</b>	Pishghadam, Adamson, Sadafian y Kan	Gannon-Slater
<b>Lugar</b>	Irán	Estados Unidos
<b>Tipo de investigación</b>	Cuantitativa	Cualitativa
<b>Objetivo</b>	Examinar la relación entre las concepciones sobre evaluación y el fenómeno de <i>burnout</i> .	Examinar la relación entre las concepciones sobre evaluación y la toma de decisiones en la enseñanza.
<b>Metodología utilizada</b>	Análisis de Correspondencia Múltiple	Teoría fundamentada
<b>Participantes</b>	Profesores de Inglés	Profesores de secundaria
<b>Técnicas de recolección de datos</b>	Cuestionarios	Observación Entrevistas semiestructuradas
<b>Resultados</b>	Los resultados muestran que las concepciones sobre evaluación están significativamente correlacionadas con el nivel de <i>burnout</i> de los profesores. La comprensión de la evaluación	Los resultados sugieren que las normas institucionales, organizativas e incluso profesionales influyen en el tipo de datos que los profesores consideran útiles en las prácticas de evaluación. Este estudio sugiere que el proceso de uso de los datos en sí mismo está guiado por influencias internas y externas que no pueden

	<p>por parte de los profesores puede predecir significativamente el agotamiento de estos. Los autores proponen nuevos programas y formas innovadoras para que los profesores dejen de entender la evaluación como algo malo o injusto y la conviertan en algo serio y beneficioso.</p>	<p>separarse del propio proceso. También se considera que no existe un proceso normativo de uso de datos al que los profesores puedan adscribirse, sino que, al igual que la práctica de la enseñanza, está limitado por el tiempo y el lugar, y requiere la consideración simultánea de factores materiales, sociales, culturales y económicos, así como de las visiones individuales del mundo.</p>
--	--	---

Como se puede notar el estudio de las concepciones sobre los procesos de evaluación se ha constituido como una línea de investigación que busca profundizar en su desarrollo empírico, ya que en la medida en que conozcamos y comprendamos mejor las concepciones sobre evaluación de los actores involucrados, podremos desarrollar mejores evaluaciones que se ajusten a las necesidades de los actores y con ello mejorar su aprendizaje (Brown, 2008). Por ese motivo, es importante estudiar los aspectos relacionados a sus prácticas evaluativas y a sus concepciones sobre el proceso de evaluación.

Dado que la evaluación es una actividad esencialmente subjetiva y valorativa, constituyen un reflejo de las concepciones de los profesores, entre las que se encuentran las creencias y/o conocimientos especializados. Estas concepciones representan una base relevante para la práctica profesional de los profesores, dado que operan como el fundamento central que guía sus prácticas las que, no obstante, su importancia, han sido relativamente poco reconocidas y mucho menos investigadas (Prieto y Contreras, 2008, p. 246).

Analizar la forma en que los profesores realizan sus prácticas de evaluación puede dar luz sobre: qué evalúan, cómo lo evalúan y qué finalidades persiguen. Esta información nos permite reflexionar sobre una de las figuras principales de los procesos de enseñanza-evaluación, posibilitando a otros profesionales de la pedagogía tener un valioso testimonio que a menudo no es documentado. Por esta razón el estudio de las concepciones docentes:

Favorece el desarrollo de procesos formativos a partir de la reflexión constante, lo que permite tanto la inmersión de los profesores en su mundo de concepciones como la visualización de sus propias prácticas, apoyando su transformación de manera razonada, pertinente y viable. En definitiva, este proceso reflexivo les ayuda a reorientar y determinar el curso de la enseñanza y de la evaluación, implementado las acciones pedagógicas suplementarias tendientes a apoyar a los estudiantes en la superación de los problemas y dificultades detectadas, más que penalizarlos por sus debilidades (Prieto y Contreras, 2008, p. 248).

En síntesis, las investigaciones analizadas consideradas como las más representativas en este campo han identificado cuatro categorías en relación con la evaluación: a) La evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje; b) La evaluación como responsabilidad del maestro y la escuela; c) La evaluación como certificación del propio estudiante y d) La evaluación como un proceso irrelevante. También es muy importante señalar que los estudios han encontrado que los profesores podrían tener múltiples concepciones de evaluación de manera simultánea. Por ejemplo, podrían entender a la evaluación como información que permita optimizar el proceso de aprendizaje y a la vez como un requisito solicitado por la institución escolar (Opre, 2015).

Para resumir, podemos decir que las investigaciones sobre las concepciones docentes son fundamentales para la comprensión de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje en los espacios educativos actuales. La realización de amplios estudios que permitan analizar la naturaleza e intensidad de éstas podrían aportar contribuciones esenciales al campo de la formación docente. Además, el resultado de este tipo de esfuerzo podría generar nuevas consideraciones como por ejemplo las malas prácticas de evaluación como parte de las concepciones docentes, lo que permitiría la reexaminación de las experiencias que se han estudiado hasta el momento.

Una vez establecidos los conceptos clave para el desarrollo de la investigación se procede a exponer el siguiente capítulo, el cual presenta el caso de estudio del proyecto, ubicando el contexto educativo en el que se desarrolló la investigación, así como las características de los participantes del caso.

## **Capítulo II El caso estudiado: El Diplomado en Evaluación del y para el aprendizaje**

En este capítulo se realiza la descripción del caso objeto de estudio, así como del escenario y el contexto donde se desarrolló. En primer lugar, se detalla la institución donde se realizó el diplomado; después se abordan sus antecedentes, la información curricular y sus características. En segundo lugar, se detallan las peculiaridades generales de los participantes que fueron observados, la dinámica de trabajo y su organización.

### **2.1 Contexto institucional**

La Universidad Nacional Autónoma de México es una institución de educación pública que ha desempeñado un papel esencial en la historia y formación de México. Dentro de sus tareas sustantivas se encuentra la docencia, la investigación y la difusión de la cultura (UNAM, 2015).

Dentro de la institución, es la Ley Orgánica de la UNAM el máximo ordenamiento jurídico, el cual regula su estructura, personalidad y vida interna. El primer artículo de la esta Ley establece:

La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública, organismo descentralizado del Estado, dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles para la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura (Diario Oficial de la Federación, 1945).

En el artículo tercero de la misma Ley se nombra a las autoridades universitarias que jerárquicamente se muestran a continuación:

1. La Junta de Gobierno
2. El Consejo Universitario
3. El Rector
4. El Patronato Universitario
5. Los directores de facultades, escuelas e institutos
6. Los consejos técnicos

En un rango de menor jerarquía se encuentra la *Secretaría General*, la cual colabora con la *Rectoría* en la conducción de la Universidad, buscando contribuir al logro eficaz de las tres funciones sustantivas mediante la coordinación y supervisión de las actividades de las instancias a su cargo, esto con el fin de dirigir los esfuerzos hacia el incremento de la calidad académica, la formación de alumnos, la vinculación con egresados, el apoyo en la labor de los cuerpos colegiados, el fortalecimiento de los planes en marcha y la mejora en la proyección internacional de la institución (UNAM, 2017).

La *Secretaría General* tiene bajo su cargo seis Direcciones Generales, tres Coordinaciones, seis Unidades de Coordinación de servicios y tres Unidades de Coordinación Administrativa. Dentro de las tres Coordinaciones encontramos a la *Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular* (CODEIC) creada el 30 de noviembre de 2015 en el Acuerdo de reorganización de las funciones y estructura de dicha secretaría.

A partir del acuerdo antes mencionado, se establece la antes CODEIC<sup>1</sup> como la entidad conformada por la Dirección de Evaluación Educativa y la Dirección de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

### **2.1.1 Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular**

La CODEIC tiene como misión participar con la Universidad en el desarrollo, implementación y evaluación de estrategias e innovaciones curriculares, métodos de enseñanza y evaluación basados en evidencia para impulsar el desarrollo profesional docente y el aprendizaje de los estudiantes (UNAM, Noviembre 2015). Las funciones que tiene la CODEIC son:

- I. Establecer lineamientos generales para la mejoría de la calidad de los procesos educativos y de evaluación;
- II. Planear, desarrollar y proponer modelos curriculares innovadores congruentes con la misión y visión institucionales, acordes con la realidad del país e internacional;

---

<sup>1</sup> En el año 2020 la CODEIC se fusionó con la CUAED y se conformó la nueva CUAIEED, algunas de sus funciones sustantivas permanecen.

- III. Colaborar con las diversas instancias institucionales en la creación, diseño e implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje novedosas, basadas en la mejor evidencia educativa disponible;
- IV. Promover, generar y evaluar innovaciones educativas que contribuyan a modernizar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles de estudios de la Institución;
- V. Colaborar con las entidades académicas en el diseño, implementación y evaluación de planes y programas de estudio;
- VI. Establecer el marco de referencia de la evaluación del y para el aprendizaje de los alumnos, propiciando la profesionalización de la evaluación educativa y la alineación de la misma con el currículo y los métodos de enseñanza;
- VII. Coadyuvar con las instancias pertinentes de la Universidad en la generación, análisis y disseminación de trabajos de investigación en educación y evaluación relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- VIII. Participar con instituciones y organismos nacionales e internacionales afines en la discusión, revisión y desarrollo de métodos educativos e innovación curricular que fortalezcan la educación superior a nivel institucional y nacional (UNAM, Noviembre 2015, p. 16-17).

### **2.1.2 Dirección de Evaluación Educativa**

Adscrita a la CODEIC se encuentra la Dirección de Evaluación Educativa (DEE), la cual se creó en febrero de 1997 como parte de la *Secretaría de Planeación*. En el año 2000, se integró a la *Secretaría General*. En 2004 la dirección perteneció a la *Secretaría de Desarrollo Institucional* (Valle, 2008). En noviembre de 2015 por el Acuerdo del Rector el Dr. Enrique Graue, antes mencionado, se creó la CODEIC quien la incorporó a su estructura y conservó sus funciones (UNAM,2015).

Las funciones prioritarias de la DEE se encuentran orientadas a proporcionar servicios de apoyo académico en el campo de la evaluación educativa, los cuales están encaminados a favorecer el uso de métodos y procedimientos de evaluación que propicien la mejora de las acciones educativas a cargo de las dependencias, programas y entidades académicas de la institución (Valle, 2008). La Dirección de Evaluación Educativa está organizada en tres áreas de trabajo:

1. Subdirección de Evaluación de Bachillerato y Licenciatura: dedicada al desarrollo de instrumentos e interpretación de los resultados de los exámenes de admisión y diagnóstico a nivel bachillerato, así como licenciatura.

2. Subdirección de Evaluación de Posgrado y Titulación: destinada al desarrollo de instrumentos de evaluación e interpretación de resultados de los exámenes de ingreso al posgrado, titulación de licenciatura y certificación de colegios profesionales independientes.
3. Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos: destinada al apoyo de las diversas acciones de reflexión institucional que exige la evaluación de procesos y programas académicos.

### 2.1.3 El Diplomado en evaluación del y para el aprendizaje

El *Diplomado en evaluación del y para el aprendizaje* se diseñó en el año 2016 y fue impartido por la DEE por primera vez en el año 2017. El diplomado está dirigido a profesores activos de educación media superior y superior. Su propósito fue fortalecer y actualizar los marcos de referencia y competencias en la práctica de evaluación del y para el aprendizaje en sus aulas (DEE, 2017).

Antes de la creación del Diplomado, un grupo multidisciplinario integrado por diferentes miembros de la DEE analizó diversos programas educativos a nivel nacional e internacional que estuvieran orientados a la formación de especialistas en el campo de la evaluación educativa. A nivel nacional, el grupo de expertos de la DEE identificó dos cursos, cinco diplomados, dos especializaciones y cinco maestrías:

Tipo de programa	Nombre	Institución
Curso	Evaluación educativa en un clic	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
	Evaluación del aprendizaje	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey
Diplomado	Diplomado en evaluación educativa	Universidad Anáhuac
	Diplomado en evaluación para la calidad educativa	Colegio de Puebla
	Diplomado en evaluación educativa	Universidad Pedagógica Nacional
	Diplomado en habilidades para la docencia y la evaluación de los aprendizajes	Universidad Privada de la Península

Tipo de programa	Nombre	Institución
	Diplomado en evaluación en educación en ciencias de la salud	Universidad Nacional Autónoma de México
Especialización	Especialidad en evaluación educativa	Universidad Privada de la Península
	Programa único en especializaciones en psicología (Especialización en Evaluación y Fomento del Desarrollo Cognitivo y el Aprendizaje Completo y Especialización en Diseño y Evaluación Educativos)	Universidad Nacional Autónoma de México
Maestrías	Maestría en psicología	Universidad Nacional Autónoma de México
	Residencia en evaluación educativa	Universidad Nacional Autónoma de México
	Maestría en educación con diploma en evaluación educativa	Universidad Tecnológica de México
	Maestría en docencia y evaluación educativa	Universidad de Xalapa
	Maestría en evaluación educativa	Instituto de Estudios Superiores de Chiapas

Fuente: DEE, 2017.

En cuanto a nivel internacional identificaron cuatro cursos, tres maestrías y tres doctorados:

Tipo de programa	Nombre	Institución
Curso	Curso en línea en evaluación educativa	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
	Curso en evaluación educativa	Universidad Internacional Atlántica – Estados Unidos
	Evaluación educativa: definición, tipos, técnicas e instrumentos tic	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – España
	Curso de estrategias de evaluación de aprendizajes CED (e-learning)	Universidad Católica del Norte – Chile
Maestrías	Magíster en innovación curricular y evaluación educativa	Universidad del Desarrollo – Chile
	Maestría en gestión y evaluación de la educación	Universidad Nacional de Tres de Febrero – Argentina
	Maestría en artes en evaluación educativa	Universidad Graduada de Claremont – Estados Unidos
Doctorado	Doctorado en evaluación de sistemas y procesos de educación	Universidad de Génova – Italia
	Doctorado en evaluación educativa	Universidad Anáhuac – México   Universidad Complutense – España
	Doctorado interdisciplinario en evaluación de programas	Universidad del Oeste de Michigan – Estados Unidos

Fuente: DEE, 2017.

A nivel nacional el análisis comparativo llegó a las siguientes conclusiones:

- El contenido temático que se oferta con mayor frecuencia a nivel nacional es la *Evaluación del aprendizaje*.
- Otros temas que se presentan con frecuencia, y se trabajan al menos por tres programas educativos, son: *Evaluación institucional, fundamentos de evaluación, evaluación de la docencia, planeación de la evaluación, planeación educativa, instrumentos de evaluación y taxonomía y nuevas tendencias en evaluación educativa*.
- La mayoría de programas educativos se enfocan en aspectos teórico-conceptuales (DEE, 2017, p.56).

A nivel internacional el análisis comparativo proyectó las siguientes conclusiones:

- El tema de mayor frecuencia a nivel internacional es *Fundamentos de evaluación educativa* (se presenta por seis programas).
- Otros temas que se ofertan con amplia frecuencia son: *Evaluación del aprendizaje; Enfoques evaluativos: cuantitativo y cualitativo; Finalidades y objetivos de la evaluación del aprendizaje; Los resultados y la información; Principios, objetivos y criterios de evaluación educativa; evaluación docente y etapas del proceso de evaluación; Instrumentos de evaluación y sus diferentes tipos; Recolección y análisis de información; Ámbitos de la innovación educativa*; que se ofertan al menos por más de tres programas.
- Los programas educativos a nivel internacional tienen mayor acento en áreas metodológicas e instrumentales (Técnicas e instrumentos, Diseño de la evaluación del aprendizaje) (DEE, 2017, p.56).

Después de analizar su estructura curricular se encontró que el abordaje de la evaluación del aprendizaje se hace desde una visión parcial, sin colocar acento en una formación más amplia y crítica sobre evaluación de los aprendizajes en las aulas. Por esta razón, la Dirección decidió impulsar acciones para fortalecer los enfoques de la evaluación del y para el aprendizaje en la Universidad. Una de estas acciones fue la creación del diplomado (DEE, 2017).

*Características curriculares del diplomado en evaluación del y para el aprendizaje*

*Población a la que está dirigido:* Profesores activos de educación media superior y superior adscritos a la UNAM. Es necesario precisar que a los miembros del Consejo de Evaluación Educativa de la UNAM se les extendió la invitación de cursar el diplomado de forma gratuita.

*Modalidad:* Semipresencial.

*Duración:* 120 horas (72 h presenciales y 48 h en trabajo independiente).

*Objetivos:*

- Actualizar el marco de referencia del profesorado de educación media superior y superior sobre la evaluación del y para el aprendizaje en los escenarios educativos del siglo XXI.
- Fortalecer sus competencias metodológicas para diseñar e instrumentar programas, estrategias y acciones válidas, pertinentes y objetivas de evaluación del y para el aprendizaje.
- Debatir tendencias e innovaciones en la evaluación del y para el aprendizaje en los escenarios educativos de educación media superior y superior (DEE, 2017).

*Perfil de egreso:*

- Comprensión de los nuevos marcos que explican el aprendizaje en los escenarios educativos.
- Identificación de los retos que afronta la UNAM en la implementación, diseño y operación de sus marcos de evaluación.
- Comprensión del enfoque de la evaluación del y para el aprendizaje.
- Habilidad para reinterpretar y redefinir el rol de la evaluación en los programas de asignatura.
- Manejo de un repertorio amplio de técnicas e instrumentos para manipular evaluaciones formativas.
- Aplicación de cambios e innovación en los escenarios educativos y en las prácticas de evaluación en las aulas (DEE, 2017).

**Cuadro 2: Módulos del Diplomado en Evaluación del y para el aprendizaje**

<b>Módulo</b>	<b>Tema</b>	<b>Descripción</b>
1	El aprendizaje	El contenido del módulo 1 versa sobre el tema del aprendizaje como proceso complejo, los marcos curriculares en el siglo XXI y los roles de maestros y alumnos en estos escenarios, para lograr un mayor entendimiento de éstos en el contexto actual.
2	La evaluación del y para el aprendizaje	El módulo 2 pretende que los participantes realicen un ejercicio de reflexión crítica de conceptos tales como: evaluación del y para el aprendizaje, evaluación formativa, evaluación diagnóstica, evaluación sumativa, evaluación del logro, estándares de evaluación, planeación para la evaluación, realimentación, entre otros.
3	El diseño de la evaluación del y para el aprendizaje I (Enfoque cuantitativo)	El módulo 3 tiene como propósito precisar el término de “evaluación cuantitativa”, cuáles son sus ventajas y restricciones y considerar su uso de acuerdo con el área de conocimiento en dónde se inserten los profesores; finalmente en el tema “Desarrollo de instrumentos, técnicas y estrategias de carácter cuantitativo” se exponen y analizan algunos instrumentos de evaluación que se consideran de tipo cuantitativo.
4	El diseño de la evaluación del y para el aprendizaje II (Enfoque cualitativo)	El módulo 4 sobre el diseño de la evaluación del y para el aprendizaje (enfoque cualitativo) tiene como propósito servir como base para la comprensión del diseño de la evaluación cualitativa en escenarios de aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades para la elaboración de instrumentos; la capacidad para implementar técnicas y estrategias de evaluación de carácter cualitativo en diferentes disciplinas y la toma de decisiones sobre su uso del y para el aprendizaje.
5	Tendencias e innovaciones en la evaluación del y para el aprendizaje	El módulo 5 sobre las tendencias e innovaciones en la evaluación del y para el aprendizaje tiene como propósito que los participantes construyan un marco de referencia sobre los cambios relevantes en la evaluación en los escenarios de aprendizaje, también que logren alinear la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en las diferentes asignaturas que imparten en sus marcos curriculares.

Fuente: DEE, 2017.

## Metodología de trabajo

En el diplomado se empleó una metodología de trabajo mixto que conjugó sesiones presenciales y trabajo independiente en una plataforma virtual. Durante las sesiones presenciales, los facilitadores implementaron como estrategia la combinación de análisis crítico, discusión grupal y prácticas que permitieran a los participantes reflexionar sobre sus competencias teóricas y metodológicas sobre la evaluación del y para el aprendizaje. Para fortalecer lo visto de manera presencial, las sesiones de trabajo independiente se concentraron en la revisión crítica de literatura, análisis y argumentación sobre sus experiencias de evaluación. La finalidad de estas estrategias fue promover que los participantes fortalecieran sus competencias para diseñar e instrumentar acciones validas, pertinentes y objetivas en procesos de evaluación del y para el aprendizaje (DEE, 2017).

La sede de las sesiones presenciales se localizó en el Edificio de los Consejos Académicos de Área en Ciudad Universitaria. Se realizó una sesión presencial todos los jueves de 16:00 a 20:00 horas del 3 de agosto al 7 de diciembre del año 2017. En cada una de las sesiones se realizó un registro audiovisual, como se muestra en el siguiente calendario:

Módulo 1	Sesión 1	3 de agosto 2017	Núm. Participantes: 20
	Sesión 2	10 de agosto 2017	Núm. Participantes: 18
	Sesión 3	17 de agosto 2017	Núm. Participantes: 20
Módulo 2	Sesión 4	24 de agosto 2017	Núm. Participantes: 18
	Sesión 5	31 de agosto 2017	Núm. Participantes: 16
	Sesión 6	7 de septiembre 2017	Núm. Participantes: 16
Módulo 3:	Sesión 7	14 de septiembre 2017	Núm. Participantes: 16
	Sesión 8	28 de septiembre 2017	Núm. Participantes: 17
	Sesión 9	5 de octubre 2017	Núm. Participantes: 18
	Sesión 10	12 de octubre 2017	Núm. Participantes: 17
Módulo 4:	Sesión 11	19 de octubre 2017	Núm. Participantes: 16
	Sesión 12	26 de octubre 2017	Núm. Participantes: 17
	Sesión 13	9 de noviembre 2017	Núm. Participantes: 18
	Sesión 14	16 de noviembre 2017	Núm. Participantes: 19
	Sesión 15	23 de noviembre 2017	Núm. Participantes: 17

---

Módulo 5:	Sesión 16	30 de noviembre 2017	Núm. Participantes: 18
	Sesión 17	7 de diciembre 2017	Núm. Participantes: 17

#### **2.1.4 Participantes de la primera generación del diplomado**

Como se ha mencionado con anterioridad los participantes del caso fueron los alumnos de la primera edición del diplomado en evaluación del y para el aprendizaje de la DEE. Al inicio se encontraban inscritos 25 profesores de educación media superior y superior de la UNAM. En la primera sesión se presentaron 21 profesores y durante el desarrollo de éste asistieron de forma activa 19, a estos últimos se les considera los sujetos del caso a estudiar.

Para conservar el anonimato y con la finalidad de dar un seguimiento puntual, a cada uno de los sujetos se les asignó un código de identificación de acuerdo con el orden alfabético en el que fueron registrados en la documentación oficial. Por otro lado, el primer día del diplomado se les explicó que las sesiones serían documentadas por medio de fotografías y video por lo que se les invitó a firmar un consentimiento informado sobre el material audiovisual que se generaría y el uso que éste podría tener en un futuro. En ese momento no estaba contemplada esta investigación, sin embargo, se estableció la posibilidad del uso académico.

Como características principales de los participantes podemos distinguir que la mayor parte son mujeres (13) en comparación a los profesores varones (6).

Poco más de la mitad de los docentes (10) desarrolla su actividad en el nivel medio superior. En este caso, existe una diversidad en cuanto a la institución donde se desempeñan, ya sea en las Escuelas Nacionales Preparatorias o en los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Por su parte también participaron profesores (9) que imparten clases a nivel superior en diferentes facultades de la UNAM. Se destaca que no se contó con la participación de ningún profesor que impartiera clases en el área especializada a las Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías. Por último, solo un profesor imparte clases a nivel de posgrado.

Para el análisis se construyó la siguiente tabla donde se muestra el código asignado a cada profesor, el nivel en que se desarrolla su actividad docente y el área en el que imparte su clase.

**Tabla 5. Identificación de la población objeto de estudio**

#	Código	Sexo	Nivel donde desarrollan su actividad docente	Área donde desarrollan su actividad docente
1.	PROF01BACH	Masculino	Bachillerato	Historia
2.	PROF02LIC	Femenino	Licenciatura	Trabajo social
3.	PROF03LIC	Masculino	Licenciatura	Química
4.	PROF04BACH	Femenino	Bachillerato	Ciencias políticas
5.	PROF05LIC	Femenino	Licenciatura	Pedagogía
6.	PROF06LIC	Femenino	Licenciatura	Enfermería
7.	PROF07BACH	Femenino	Bachillerato	Psicología
8.	PROF08LIC	Masculino	Licenciatura	Veterinaria
9.	PROF09POS	Femenino	Posgrado	Medicina
10.	PROF10BACH	Masculino	Bachillerato	Química
11.	PROF11BACH	Femenino	Bachillerato	Psicología
12.	PROF12LIC	Masculino	Licenciatura	Diseño y comunicación visual
13.	PROF13BACH	Femenino	Bachillerato	Latín
14.	PROF14LIC	Femenino	Licenciatura	Ciencias de la salud
15.	PROF15BACH	Femenino	Bachillerato	Psicología
16.	PROF16BACH	Femenino	Bachillerato	Química
17.	PROF17BACH	Masculino	Bachillerato	Filosofía
18.	PROF18LIC	Femenino	Licenciatura	Veterinaria
19.	PROF19BACH	Femenino	Bachillerato	Historia

A continuación, se presenta el siguiente capítulo que versa sobre la relevancia del uso de datos audiovisuales como fuente primaria de información, así como la metodología utilizada para esta investigación.

## Capítulo III Aspectos metodológicos: el estudio de caso con datos audiovisuales

El capítulo III presenta la importancia de considerar los datos audiovisuales en la investigación educativa como fuente de información primaria. Posteriormente, se precisa la planeación y la información formal del registro. Para finalizar, se explica la metodología seleccionada para realizar la investigación considerando el uso de datos audiovisuales.

### 2.1 Documentación audiovisual e investigación educativa

En este apartado se describe la importancia de considerar los datos audiovisuales como fuente primaria para el desarrollo de las investigaciones educativas. Para ello, se realizó una investigación documental referente al tema y a los aportes que este tipo de información puede proporcionar en el ámbito pedagógico.

#### *Datos audiovisuales e investigación educativa*

La multiplicación de imágenes y audiovisuales ha alcanzado niveles inauditos en el mundo digital donde prolifera su difusión, reproducción y apropiación. Frente a tal producción no podemos ignorar la oportunidad de aprovecharlas con fines de conocimiento. Es probable que la dificultad entre la articulación con el conocimiento no sea tan evidente como lo es con el esparcimiento y el disfrute personal, ya que estas prácticas de consumo estético e incluso lúdico se logran comprender por las motivaciones que existen detrás del registro de las imágenes. Sin embargo, no podemos negar que los registros visuales –imágenes y video– poseen expresiones acerca del mundo, de un momento y de espacios concretos, que pueden ser el motor de conocimientos acerca de los procesos sociales. De ahí es que resulte importante para la investigación educativa (Roca, Morales, Hernández y Green, 2014).

No todo está en el primer plano [...] A menudo, tras la toma de algo en concreto, podemos tener interés en lo que aparece en los bordes o en el fondo. Lo marginal se vuelve esencial. Una mirada con otros objetivos encuentra, en lo secundario, la respuesta a algunas dudas. Esto nos lleva a precisar por qué las imágenes fotográficas y audiovisuales pueden cobrar importancia cuando

buscamos conocer. Y puede ser por muchos motivos: los más obvios son porque nos permiten ver lo invisible a nuestros ojos (Roca, Morales, Hernández y Green, 2014, p.17).

Las narrativas audiovisuales tienen una gran aportación a las investigaciones educativas, pues por un lado nos ayudan a representar el mundo, explicarlo y experimentarlo de una forma u otra (Correa, 2011). Por otro, se puede decir que es un testigo infalible, debido a que posee un carácter muy exacto y auténtico, ya que expresa con exactitud los testimonios de los sujetos (Baer y Schnettler, 2009).

El registro audiovisual de una práctica educativa puede ayudar como evidencia que hace constar la expresión propia del individuo, en ese sentido, el sujeto ya no sólo es objeto de investigación, sino se vuelve un sujeto activo con una capacidad narrativa que da voz auténtica a su experiencia (Baer y Schnettler, 2009). De esta forma, los registros audiovisuales pueden ser documentos ricos en información que podrían ampliar el campo de observación y análisis de las prácticas educativas que se viven dentro de nuestra universidad (Baer y Schnettler, 2009).

En esta tesis, el objetivo no fue generar un registro audiovisual como la ilustración de la hipótesis de una investigación como es usual (Bautista, Rayón, De las Heras, Muñoz, De la Sen y Rubio, 2017), sino que, de forma inversa, se pretendió utilizar el registro audiovisual de una experiencia educativa como una fuente de información primaria que permitiera identificar situaciones, problemáticas y necesidades anteriormente no consideradas.

Los dispositivos tecnológicos [...] pueden permitir narrar historias, expresar puntos de vista de un modo reflexivo de los actores sociales [...] Esta dimensión consideramos abre nuevas vías de recogida, descripción e interpretación de datos y, por ello, nuevos caminos para apresar, captar y comprender las realidades educativas. La cámara fotográfica en las investigaciones llevadas a cabo desempeña un papel crucial para que los participantes puedan narrar historias, y construir relatos desde su experiencia cotidiana. Adquiere un valor importante para comprender los contextos escolares, las acciones que allí tienen lugar y el sentido de las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar. Esta forma de proceder nos ha permitido orientar nuestros intereses al uso de los registros audiovisuales como formas de narración en el que la acción, el pensamiento y el mundo emocional de estudiantes y profesorado se capta como no sería posible con otras técnicas de investigación (Bautista, Rayón, De las Heras, Muñoz, De la Sen y Rubio, 2017)

El registro audiovisual en sentido estricto se vuelve un documento valioso pues permite, sin necesidad de tener una hipótesis preconcebida, identificar problemáticas educativas invisibles a los ojos de los actores, investigadores y autoridades educativas.

Antes de la ejecución del Diplomado, se tomó la decisión de documentar audiovisualmente la práctica educativa sin tener un supuesto previo de lo que consideraba podría verse durante las sesiones de éste. La documentación audiovisual fue, en este caso particular, una herramienta que permitió capturar una información tan valiosa que permite configurar, en un momento posterior, una investigación educativa.

El trabajo realizado en el registro audiovisual fue de utilidad para la construcción de una fuente primaria de información que nos permitió describir y analizar las actividades realizadas durante las sesiones del diplomado. Por su parte, el análisis de los registros audiovisuales nos permitió superar el uso ilustrativo tradicional de este tipo de documentos como fuentes de información. Para ello, fue necesario hacer uso de preguntas adecuadas; identificar los elementos del objeto de estudio en la fuente de información, considerando los momentos de producción, los tipos de soportes físicos y, desde luego, los datos formales de los documentos. Por ello, el registro audiovisual cuenta de entrada con la información básica de identificación y tratamiento: quién registro, a quién, cuándo, dónde, cómo y por qué (Roca, Morales, Hernández y Green, 2014).

De esta forma se buscó rescatar información importante para el proyecto, la cuál sería insuficiente con solamente colocar capsulas de video o fotografías y exponerlas al lado de un texto.

Hay que saber mirar y poner en consideración diversos elementos que complementan el trabajo exploratorio y para ello puede no ser suficiente una imagen aunque pensemos que por sí sola explica todo. (Roca, Morales, Hernández y Green, 2014, p.37).

El hecho de encontrar una herramienta que permitiera saltos en el tiempo entre el desarrollo del diplomado y la conformación de la investigación, así como entre los procesos metodológicos, vale la pena destacarla con un valor único. Como bien dice Correa (2011), la tecnología nos está obligando a reflexionar su papel en la producción del conocimiento, ya que

nos ofrece una serie de posibilidades para generar y transformar las prácticas donde el conocimiento es producido, elaborado y representado.

Las posibilidades de registrar fotográfica o audiovisualmente resultan muy atractivas: permiten visitar los espacios cuantas veces lo necesitemos, repasar acciones o situaciones que presenciamos y, desde luego, mirar con todo el detalle que demande nuestra investigación aquello que a menudo acontece frente a nosotros de manera muy rápida o a la par de otras situaciones, haciendo imposible un seguimiento lo suficientemente detallado de lo que nos proponemos analizar (Roca, Morales, Hernández y Green, 2004, p. 53).

Es importante aclarar que en el registro audiovisual se realizó la grabación de las actividades ejecutadas por los participantes en cada una de las sesiones y, aunque no es propiamente una entrevista, permitió conocer por medio de la historia oral temática las concepciones que orientan las prácticas de evaluación de los docentes participantes.

[...] podemos hacer una clara diferencia entre dos tipos de trabajo que involucran el testimonio de las personas. Por una parte, tenemos aquellos proyectos que giran en torno a un tema central, el cual puede llegar a ser común a un grupo de personas, cada una con un testimonio digno de considerarse, este tipo de trabajos ha sido denominado historia oral temática (Roca, Morales, Hernández y Green, 2004, p.62).

## **2.2 Información sobre el registro audiovisual**

En primer lugar, antes de que se efectuara el diplomado, la Subdirectora de Evaluación de Posgrado y Titulación propuso realizar un registro fotográfico y de video de algunas sesiones para poder realizar la difusión de éste posteriormente. Después, se obtuvo la asesoría del Laboratorio Audiovisual de Investigación Social (LAIS) del Instituto Mora, la cual permitió fijar una metodología de trabajo para el registro audiovisual y definir las posibles potencialidades del material que se iba a registrar.

Para el registro se decidió integrar un *Equipo de Registro Audiovisual* constituido por tres miembros de la Subdirección de Evaluación de Posgrado y Titulación –dos psicólogas y una pedagoga– que realizarían el levantamiento del material durante las sesiones del diplomado. Entre los miembros se encuentra la autora de la tesis, quien realizó el levantamiento del video

y para ello fue capacitada en aspectos teóricos y metodológicos por el Laboratorio Audiovisual de Investigación Social del Instituto Mora.

Los objetivos específicos que se propusieron de manera inicial fueron: a) caracterizar el diplomado, a fin de que fuera utilizado como un recurso educativo para los docentes y alumnos en futuras emisiones de éste en diferentes espacios y momentos; b) servir de evidencia para la evaluación del propio diplomado y c) ser un recurso que potencie las buenas prácticas de evaluación del aprendizaje en el aula.

De acuerdo con la planeación que se realizó del diplomado, se establecieron los momentos que podían reflejar el cumplimiento de los objetivos educativos, de esta forma, al documentar cada una de las actividades realizadas por los participantes se podría contar con evidencia de los momentos más relevantes o que aportaran más información.

Los registros audiovisuales se realizaron durante las diecisiete sesiones del diplomado, en él se registraron las técnicas didácticas de los facilitadores a cargo de éste, la intervención de los grupos de trabajo de los alumnos a las preguntas detonantes y los comentarios que se realizaron en plenaria durante las cuatro horas de trabajo presencial.

Actualmente los registros audiovisuales se encuentran en resguardo por el director de la DEE y el Equipo de Registro Audiovisual de la de la Subdirección de Evaluación de Posgrado y Titulación. Originalmente se contó con 331 registros audiovisuales derivados de las 17 sesiones del diplomado, en formatos MTS, MOV y MP4. A continuación se muestra la ficha documental formal del proyecto.

## Ficha documental

### Área de Identificación

---

Fechas de grabación:	Del 3 de agosto al 7 de diciembre de 2017
Autores:	Equipo de Registro Audiovisual – SEPT

---

### Estructura y contenido

---

Actividad:	Diplomado de evaluación del y para el aprendizaje	
Descripción	Primera Edición del Diplomado en Evaluación del y para el aprendizaje	
Lugar	País:	México
	Estado:	Ciudad de México
	Delegación:	Coyoacán
	Sitio:	Universidad Nacional Autónoma de México

---

### Características físicas<sup>2</sup>

---

Soporte primario	Tipo de unidad documental:	Digital
	Tipos de archivos:	MOV MTS MP4
	Número de elementos sin editar	331
	Tamaño de los archivos:	556.33 GB

---

### 2.3 El estudio de caso a través del registro audiovisual

Como se ha podido comprobar en las páginas precedentes, la naturaleza del caso y el tipo de información a los que se tenía acceso impulsaban a considerar a la investigación cualitativa como la mejor opción entre los enfoques epistemológicos que rigen la construcción del conocimiento (cuantitativo y cualitativo).

---

<sup>2</sup> Datos formales de los documentos audiovisuales.

Para decidir el enfoque que conduciría la investigación se retomaron las ideas de Stake (1995) sobre las diferencias entre la investigación cualitativa y la cuantitativa. Primero, se distinguió que el propósito de la tesis era comprender cuáles son las concepciones sobre evaluación, más que encontrar una posible explicación a la presencia de éstas; segundo, se reconoció que el papel que la investigadora adoptó fue más personal, pues observó a los sujetos en el contexto formativo en el que se encontraban. Por último, se consideró que la tesis procuraba más la comprensión de las opiniones a diferencia de la comprobación de una hipótesis que permitiera el descubrimiento de algo completamente nuevo (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Dentro del enfoque cualitativo, se optó por implementar la metodología del estudio de caso, ya que permitiría examinar el fenómeno en su entorno real y admitir el uso de múltiples fuentes de datos. Esta decisión se tomó al considerar varios aspectos. El primero es que el acopio de la información se realizó en su contexto natural, donde no hubo ninguna influencia sobre los sujetos de estudio. Un segundo aspecto que se consideró fue la intención que se tenía con el estudio del caso, ya que la intención de la investigación fue comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas y de los significados que el objeto estudiado (las concepciones de los alumnos participantes sobre evaluación) tiene en sus vidas. Por último, un tercer punto a considerar fue el tipo de información que los registros audiovisuales proporcionaban, los cuales permitían realizar el análisis de las palabras de forma que se logaran agruparse en segmentos que permitieran compararse y analizarse (Rodríguez, Gil y García, 1999).

En este estudio de caso se buscó conocer si el contexto investigado presentaba, de alguna forma, una manifestación de la teoría de Brown sobre concepciones de evaluación y cómo éstas se muestran en el contexto docente mexicano. Esta decisión se tomó por dos razones: la primera fue como parte de una estrategia metodológica de triangulación para brindar al estudio de objetividad y la segunda deriva de la revisión de la literatura especializada, donde el autor Gavin Brown figuró como un referente notable y frecuente en cuanto a las investigaciones realizadas sobre el objeto de estudio.

Por otro lado, el estudio de caso facilitó el acercamiento a una experiencia en un espacio poco accesible, permitiéndonos visualizar y entender a uno de los principales actores del proceso de enseñanza-evaluación: el docente de nuestra Universidad (Merriam, 1998).

Para el desarrollo de la tesis fue importante delimitar la finalidad del estudio, para ello se retomó a Yin (1989, citado por Jiménez-Chaves, 2012), quien expresa que un estudio de caso permite la investigación de un fenómeno en su contexto real y tiene tres finalidades diferentes:

1. *Realizar un estudio descriptivo del caso*, ya que lo que se pretende es la descripción de un fenómeno puramente. Las preguntas que busca solucionar son “qué”, “quién”, “dónde” y “cómo”.
2. *Realizar un estudio explicativo*, ya que su intención es explicar las características del fenómeno con mayor profundidad. Las preguntas que busca solucionar son “cómo” y “por qué”.
3. *Realizar un estudio exploratorio*, debido a que su objetivo es explicar el fenómeno focalizado en la exploración de campos totalmente nuevos o donde hay pocos antecedentes.

En el caso de esta investigación, se consideró que la primera finalidad –estudio descriptivo– es la más acorde a los objetivos que se han planteado, ya que permitirían dar respuesta a los siguientes aspectos:

<b>¿Qué?</b>	Las concepciones sobre el proceso de evaluación educativa
<b>¿Quién?</b>	Los alumnos participantes de la primera edición del Diplomado en Evaluación del y para el aprendizaje.
<b>¿Dónde?</b>	En la Universidad Nacional Autónoma de México en el contexto del diplomado.
<b>¿Cómo?</b>	Por medio del análisis del uso de las teorías del plano temático como cuerpo categorial para el estudio de los fragmentos de las concepciones sobre evaluación registradas en los documentos audiovisuales.

Por otro lado, además de la finalidad del estudio de caso, en la literatura también se ha especificado el tipo de razonamiento que guía este tipo de investigaciones. Según Barratt *et al*

(2011, citado por Jiménez-Chaves, 2012) se puede clasificar en dos tipos de razonamientos: inductivo y deductivo.

El razonamiento inductivo es donde el estudio de caso permite ampliar, desarrollar o construir la teoría porque la teoría que existe al respecto es incompleta, mientras que el razonamiento deductivo utiliza una teoría existente para investigar el fenómeno delimitado. En este caso el estudio prueba, confirma o rechaza una teoría particular. Para esta tesis se empleó el *razonamiento deductivo* debido a que la investigación de concepciones docentes de Gavin Brown influyó en la interpretación de la información y también formó parte de la estrategia de triangulación al ser utilizado como cuerpo categorial que permitió observar el objeto de estudio con un marco específico.

Dado que la interpretación de la información depende de la persona que la mira, es importante considerar que en este proceso intervinieron las percepciones de la persona que observa y sus interpretaciones de lo observado. Sin embargo, en la búsqueda de precisión y para brindar objetividad a la interpretación del caso, se utilizaron estrategias que permitieran que no se dependiera de la simple intuición de la autora. A estas estrategias se le denominan *triangulación*, la cual trata de descubrir la validez de las interpretaciones en los datos observados (Stake, 1999).

Para conseguir la validez de las interpretaciones de los datos observados y así aumentar el valor de la interpretación propuesta, se decidió utilizar una teoría sobre concepciones en evaluación que hubiera sido explorada en diferentes contextos. De esta forma se realizó la *triangulación de las fuentes de datos*, donde la atención es observar si el caso se manifiesta de manera similar en otros momentos o espacios. Esta estrategia pretende ver si aquello que observamos y de lo que informamos, contiene el mismo o similar significado cuando lo encontramos en otras circunstancias. Además se utilizó la estrategia de *triangulación metodológica*, la cual intentó afianzar nuestra interpretación con la revisión sistemática de los registros audiovisuales.

En cuanto a la estructura, en esta investigación se realizó una serie de pasos bajo el diseño de estudio de casos basado en la metodología propuesta por Stake (1999):

- PASO 1: Descripción de la pregunta de investigación y definición del caso. Esta fase permitió definir la pregunta para orientar la atención al objeto de estudio.
- PASO 2: Establecimiento de la estructura conceptual para el análisis. Se propuso el uso de temas o preguntas temáticas que permitieran a la autora de la tesis conocer el caso en su complejidad y contextualidad. Para la formulación temática, se utilizaron las cuatro concepciones determinadas por Brown (2003) en sus investigaciones sobre las concepciones docentes:
  - La evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
  - La evaluación como responsabilidad del maestro y la escuela.
  - La evaluación como certificación del propio estudiante.
  - La evaluación como un proceso irrelevante.

Posteriormente se construyeron las preguntas indagatorias por cada concepción.

- PASO 3: La recolección de los datos. Como señala Stake (1998), la recolección de los datos no está determinada en un momento preciso. En este caso particular, la investigación surgió posterior a la recolección. Por ello, se considera que el diseño de recogida de los datos es “en vivo” ya que la investigadora no intervino en el caso a estudiar.
- PASO 4: Análisis e interpretación de la información. Se realizó una interpretación directa de los ejemplos individuales y se agruparon los ejemplos hasta que se pudiera decir algo sobre ellos como conjunto o clase, esto a partir de la estructura conceptual anteriormente establecida.
- PASO 5: Elaboración del informe. Se trató de relatar, de manera cronológica lo acontecido, acompañado de descripciones minuciosas de los eventos y situaciones más relevantes.

En cuanto a la técnica a utilizar, debido a la naturaleza de los datos audiovisuales recopilados en las sesiones del diplomado, se consideró a la observación como la más adecuada, ya que permite obtener información sobre un fenómeno tal y cómo ésta se produce en los datos brutos contenidos en el material recopilado.

[...] la observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporcionará una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa (Rodríguez, Gil y García, 1999,151).

La observación como técnica será entendida como el proceso sistemático, deliberado y orientado por una serie de preguntas por la cual se recogió la información relacionada con el problema a investigar.

Dentro de la observación es importante considerar que existen sistemas de observación más adecuados en función del objetivo que se persiga y el diseño seleccionado. En el caso de esta tesis, se puede decir que se utilizaron dos sistemas de información: el tecnológico y el descriptivo (Rodríguez, Gil y García, 1999).

El sistema tecnológico de observación se caracteriza por ser un sistema abierto compatible con otros tipos de sistemas de observación. En este sistema las dimensiones del problema quedan registradas de forma permanente permitiendo la consulta continua. Además, los hechos pueden ser separados en unidades de análisis. Estas unidades de información pueden ser una combinación de imágenes y material sonoro. En este caso, el registro de los datos se le considera como datos en bruto, sobre el cual el observador puede trabajar sistemáticamente hasta acceder a la información que se desea buscar (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Las unidades de información proporcionadas por la observación del sistema tecnológico fueron tratadas por medio de un sistema de observación descriptiva, ya que se intentó identificar el problema en las expresiones orales, conductas, acontecimientos y procesos concretos en los participantes del diplomado. Para ello, se realizó una selección de muestras durante la observación de los todos los registros audiovisuales, donde se manifestaban ciertas expresiones

orales, conductas, acontecimientos y procesos, convirtiéndose así en unidades de observación, las cuales abarcan múltiples aspectos de la conducta que, a criterio de la investigadora, reflejaban el fenómeno de estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999).

En el siguiente capítulo se presenta la etapa de análisis de los registros audiovisuales bajo la metodología descrita anteriormente y los resultados obtenidos.

## **Capítulo IV Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas: el análisis del caso**

En este capítulo se detallan las fases del análisis realizado en los registros audiovisuales y los resultados obtenidos por medio del uso de la estructura conceptual para el estudio de los fragmentos de testimonios orales recopilados con el uso de las teorías del plano temático como cuerpo categorial.

Es importante señalar que, debido al tipo de información contenida en los registros, las autoridades de la DEE autorizaron el desarrollo de la investigación con ciertas especificaciones: a) las participaciones de los docentes serían anónimas y b) no se podrían generar clips como evidencia de lo dicho por los profesores para salvaguardar la identidad de éstos. Considerando estas especificaciones, el análisis realizado contempló, en la medida de lo posible, la información audiovisual aportada por los registros. Por ello, se acondicionaron en algunos fragmentos, notas de las evidencias visuales que la investigadora observó al momento de la transcripción.

Para realizar el análisis de las fuentes orales con la metodología del estudio de casos se realizaron las cinco etapas propuestas por Stake (1999) descritas a continuación:

**Tabla 6. Etapas de la metodología del estudio de caso**

	<b>Etapas Estudio de Caso</b>	<b>Actividad</b>
1	Pregunta de investigación	Descripción de la pregunta de investigación
2	Estructura conceptual	Establecer la estructura conceptual para el análisis
3	Organización de los datos	Visualización de los registros audiovisuales
4	Análisis e interpretación de los datos	Selección de los registros audiovisuales
		Descripción de los registros audiovisuales
		Interpretación a partir los conceptos del marco conceptual
		Interpretación directa de los ejemplos individuales del contenido oral
5	Conclusiones	Agrupación de los ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto.

A continuación, se describe cada etapa y las consideraciones que se realizaron para cada una de ellas.

#### **4.1 Etapa 1: Pregunta de investigación**

La investigación se centró en responder ¿cuáles son las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los alumnos participantes de la primera edición del Diplomado en Evaluación del y para el Aprendizaje de la Dirección de Evaluación Educativa?

#### **4.2 Etapa 2: Estructura conceptual para el análisis**

Para establecer la estructura del análisis se decidió utilizar el sistema de análisis cualitativo de contenido de Mayring (2000). Para ello se generaron una serie de códigos y reglas de análisis que permitieran identificar en las transcripciones de los fragmentos las concepciones identificadas en la tesis de Brown (2003). A continuación, se presentan dichos códigos y reglas por cada una de las concepciones.

**Tabla 7. Código y regla de análisis para la concepción La evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje**

<b>Código 1</b>	<b>La evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje (EVAMENAP)</b>
<b>Definición breve</b>	La evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
<b>Definición completa</b>	El proceso de evaluación proporciona la información para la mejora del aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la enseñanza.
<b>Regla de análisis</b>	Se aplica cuando el profesor o grupo de profesores señala que el proceso de evaluación ayuda o fomenta la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Puede estar orientado a la mejora de procesos de enseñanza o a la mejora de procesos de aprendizaje, aunque no se digan de forma conjunta en la misma oración.

**Tabla 8. Código y regla de análisis para la concepción La evaluación como responsabilidad del maestro y la escuela**

<b>Código 2</b>	<b>La evaluación como responsabilidad del maestro y la escuela (EVARESMAES)</b>
<b>Definición breve</b>	La evaluación como responsabilidad del maestro y la escuela. La evaluación como certificación del estudiante solicitado por la institución.
<b>Definición completa</b>	La evaluación se centra en la rendición de cuentas por parte del evaluador sobre su trabajo y el uso de los recursos de la sociedad, la institución o Sistema Educativo. La evaluación demuestra el desempeño de los estudiantes por requerimiento o solicitud de la propia institución.
<b>Regla de análisis</b>	Se aplica cuando el profesor o grupo de profesores señala que la evaluación proporciona información para demostrar la calidad de su trabajo como docente. Se aplica cuando el profesor o grupo de profesores señala que el proceso de evaluación es un proceso de certificación solicitado por la institución.

**Tabla 9. Código y regla de análisis para la concepción La evaluación como certificación del estudiante**

<b>Código 3</b>	<b>La evaluación como certificación del estudiante (EVACERESTU)</b>
<b>Definición breve</b>	La evaluación como certificación del estudiante.
<b>Definición completa</b>	La evaluación demuestra el desempeño de los estudiantes. Usualmente se vincula con el tipo de evaluaciones que obtienen información sobre los estudiantes, donde se interpreta la información para dar luz sobre el logro.
<b>Regla de análisis</b>	Se aplica cuando el profesor o grupo de profesores señala que el proceso de evaluación es un proceso de certificación del nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes.

**Tabla 10. Código y regla de análisis para la concepción La evaluación como un proceso irrelevante**

<b>Código 4</b>	<b>La evaluación como un proceso irrelevante (EVAPROIRRE)</b>
<b>Definición breve</b>	La evaluación como un proceso irrelevante
<b>Definición completa</b>	El proceso de evaluación puede llevarse de forma intuitiva debido a la relación que el profesor tiene con sus alumnos, sumado a la comprensión que tiene el currículo y la didáctica que debe ser utilizada para la impartición del contenido.
<b>Regla de análisis</b>	Se aplica cuando el profesor o grupo de profesores señala que el proceso de evaluación no proporciona información relevante para su práctica docente ni para el estudiante.

### **4.3 Etapa 3: Organización y visualización de los datos**

Derivado del método de estudio de casos, la etapa de análisis siguió un enfoque interpretativo-cualitativo y se articuló en tres fases: la primera fue un análisis para la depuración de los registros; la segunda trató de un segundo análisis para la selección y descripción de registros potenciales y unidades de información. La tercera fase consistió en la interpretación a partir del empleo de los conceptos del plano referencial. A continuación, se describe cada una de las fases.

#### **4.3.1 FASE 1: Primer análisis para la selección de los registros**

Los criterios de selección de los registros audiovisuales fueron los siguientes:

- Testimonios orales de los profesores participantes con valor narrativo que diera voz auténtica a su experiencia.
- Información en segundo plano que pudiera ser recuperada por la posibilidad de visitar el espacio y poder observar los elementos en segundo plano como: expresiones faciales, tono de la voz, asentimientos o rechazos del narrador o del grupo que lo acompañaba.
- Contenido oral de los participantes a preguntas de insumo en el diplomado.
- Contenido oral de los participantes sobre dudas temáticas de las sesiones.
- Contenido oral de los participantes sobre evaluación, docencia y aprendizaje.

Originalmente se contó con 331 registros audiovisuales derivados de las 17 sesiones del diplomado. A continuación, se describe la información formal de los registros.

**Tabla 11. Registros audiovisuales por módulo del diplomado**

Módulo	Sesión	Número de registros	Peso	Formato <sup>3</sup>
1	1	47	8.63 GB	MOV
	2	54	12.78 GB	MTS
	3	12	24.36 GB	MTS
2	4	22	64.47 GB	MP4
	5	25	58.72 GB	MP4
	6	13	61.93 GB	MOV
3	7	11	25.37 GB	MOV
	8	20	30.86 GB	MOV
	9	10	33.5 GB	MTS
	10	31	29.59 GB	MTS
4	11	10	33.50 GB	MTS
	12	7	19.01 GB	MTS
	13	7	29.82 GB	MTS
	14	11	33.46 GB	MTS
	15	9	19.71 GB	MTS
5	16	24	24.81 GB	MTS
	17	18	24.81 GB	MTS
<b>TOTAL</b>		<b>331</b>	<b>556.33 GB</b>	

Es importante señalar algunas consideraciones sobre los registros. En primer lugar, estos incluyen la participación de los facilitadores del diplomado, las cuales en duración fueron mayores en comparación a la participación de los alumnos. También, en algunos casos se incluyen las dinámicas de trabajo en equipo. Sin embargo, por la cantidad de ruido generado por las participaciones simultáneas de los equipos de trabajo, se decidió no disponer de ese material. Es importante señalar que en la dinámica propia del diplomado los alumnos trabajaron por equipos y en la mayoría de los casos se designó a un vocero que expresara la reflexión del grupo de trabajo. Por ello, se decidió trabajar con las plenarios y se podrá notar la reiterada participación de algunos profesores. También, en la mayoría de los casos el vocero expresaba el consenso del equipo y cuando se trataba de su opinión propia usualmente era señalado por medio de expresiones como: “como les decía a mis compañeros” o “en la experiencia que les compartí a mis compañeros”.

<sup>3</sup> El formato contenedor es un tipo de archivo que puede contener varios archivos de datos comprimidos mediante una serie de códecs, el tipo de formato es usado para identificar los diferentes tipos de datos que contiene (Quintero, 2012, p.25)

En segundo lugar, se debe aclarar que las primeras tres sesiones del diplomado fueron realizadas con un equipo fotográfico diferente al resto de las sesiones. Adicionalmente, en esas sesiones no se contaba con el soporte suficiente para registrar las cuatro horas de duración, por lo que durante éstas el equipo de registro audiovisual acordó filmar los momentos donde los facilitadores dieran el contenido y algunas participaciones.

En tercer lugar, algunos de los registros eran pequeños clips o erratas al momento de realizar la grabación del caso, por lo que no se consideraron en la revisión del material.

#### **4.3.2 FASE 2: Segundo análisis para selección de los registros**

La etapa del análisis para la selección de los registros implicó realizar una descripción de lo ocurrido en los registros seleccionados con el fin de reconocer una serie de cuestiones orientativas que permitieran identificar los testimonios orales más relevantes dichos por los alumnos.

Se seleccionaron 215 registros audiovisuales que la autora de esta investigación consideró contenían elementos relevantes para la investigación. Para esta selección se consideraron los códigos y las reglas de análisis que se abordan en la etapa dos de la metodología de estudio de casos para poder establecer la estructura conceptual del análisis y se permitiera identificar de alguna forma las concepciones identificadas en la tesis de Brown. A continuación, se muestra la información formal de los 215 registros seleccionados por sesión.

**Tabla 12. Selección de registros audiovisuales por módulo del diplomado**

<b>Módulo</b>	<b>Sesión</b>	<b>Número de registros</b>	<b>Peso</b>	<b>Formato</b>
1	1	22	5.63 GB	MOV
	2	30	9.83 GB	MTS
	3	7	22.19 GB	MTS
2	4	12	50.59 GB	MP4
	5	14	61.74 GB	MP4
	6	11	60.71 GB	MOV

Módulo	Sesión	Número de registros	Peso	Formato
3	7	6	26.63 GB	MOV
	8	7	27.78 GB	MOV
	9	5	33.15 GB	MTS
	10	29	62.48 GB	MTS
4	11	6	20.94 GB	MTS
	12	6	18.91 GB	MTS
	13	5	29.31 GB	MTS
	14	8	32.79 GB	MTS
	15	9	19.71 GB	MTS
5	16	20	20.81 GB	MTS
	17	18	24.81 GB	MTS
TOTAL		215	528.01 GB	

#### 4.3.3 FASE 3: La interpretación a partir del empleo de los conceptos del marco referencial

Una vez identificados los registros, se realizó un análisis del contenido oral guiado por la descripción de estos y centrado específicamente en la identificación de las concepciones en evaluación que orientan las prácticas evaluativas descritas por el investigador Gavin Brown en su tesis *Teachers' Conceptions of Assessment*.

Por cada concepción se optó por estructurar preguntas indagatorias que permitieran categorizar de forma apropiada las narraciones orales en las concepciones identificadas y que acompañan el análisis de los testimonios. En la siguiente tabla se muestran las preguntas por categoría:

**Tabla 13. Matriz de preguntas indagatorias para categorización de las concepciones**

Concepción	Preguntas indagatorias
La evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje.	<p>¿El docente considera que la evaluación brinda información para mejorar el aprendizaje?</p> <p>¿El docente considera que la evaluación brinda información para mejorar la enseñanza?</p> <p>¿El docente considera que la evaluación brinda información sobre el avance individual de los alumnos?</p>

Concepción	Preguntas indagatorias
La evaluación como responsabilidad del maestro y la escuela.	¿El docente considera que la evaluación brinda información sobre su desempeño en el proceso de enseñanza? ¿El docente considera que la evaluación proporciona información a la institución que lo emplea sobre su desempeño?
La evaluación como certificación del estudiante.	¿El docente considera que la evaluación es un proceso exigido por una autoridad para acreditar el aprendizaje que lograron sus estudiantes? ¿El docente considera que la evaluación solo es un proceso para acreditar el logro del aprendizaje de sus alumnos?
La evaluación como un proceso irrelevante.	¿El docente considera que la evaluación no es valiosa para la enseñanza y el aprendizaje? ¿El docente considera que conoce a los alumnos y puede intuir el desempeño de éstos? ¿El docente considera al proceso de evaluación como innecesario?

Los testimonios orales identificados en el análisis que incluyeron alguna evidencia de ser una concepción fueron transcritos. De esta forma se realizó una interpretación de los ejemplos individuales y se agruparon hasta que se lograra decir algo sobre ellos como conjunto o clase en las cuatro categorías –coincidencia de patrones–. Para la transcripción se decidió utilizar el *software* libre de análisis cualitativo ELAN, el cual permite trabajar con datos audiovisuales y realizar las transcripciones en el mismo documento audiovisual.

El *software* de transcripción multimedia ELAN fue diseñado por Birgit Hellwigen en Holanda. Esta herramienta de acceso libre permite realizar y procesar anotaciones en líneas digitales de información en diferentes tipos de archivos, como audios y videos que contengan información lingüística. Se decidió utilizar esta herramienta tecnológica porque en una misma interfaz se puede articular y gestionar archivos de video y de audio y pueden realizarse las transcripciones escritas en una línea de tiempo (Barreto y Amores, 2012).

Al final de esta fase se extrajeron 41 testimonios orales donde, conforme a las preguntas indagatorias, a los códigos y a las reglas de análisis se consideró que reflejaban de alguna forma las concepciones sobre evaluación que orientan las prácticas evaluativas de los profesores.

Posteriormente se generó una matriz de contingencia a fin de examinar de forma analítica cada fragmento a la luz de la definición de cada concepción y poder determinar cómo cada una de éstas se ve representada en el contexto estudiado (Anexo 1).

Si bien el cuerpo categorial proporcionado por la teoría de Brown fue el referente principal para el análisis del contenido, durante éste se presentaron algunas limitaciones en relación con las evidencias que no se ajustaron a las categorías propuestas. Éstas fueron separadas y, en su caso, agrupadas para respetar las diferencias del caso. Se notaron dos diferencias significativas a las encontradas en otros casos que usaron el mismo grupo categorial: la primera es que ninguna aportación se agrupó en la concepción que refiere a la evaluación como proceso irrelevante; la segunda, algunos testimonios orales se agruparon en una nueva categoría denominada “Formación en evaluación” y contemplan las expresiones que consideran el proceso de evaluación como un conocimiento especializado que el docente no domina.

#### **4.4 Etapa 4: Análisis e interpretación de los datos**

En el análisis general de los 41 fragmentos se puede rescatar que dos terceras partes fueron realizados por profesores que trabajan en el nivel medio superior (27) mientras que el resto fue expresado por profesores de nivel superior (14). También se observó que las expresiones orales analizadas provenían en su mayoría de profesores masculinos (25) en comparación a las expresiones del grupo femenino (16).

A continuación, se desarrolla el análisis del contenido de los fragmentos orales recuperados por cada una de las concepciones establecidas.

#### 4.4.1 Resultados de la Concepción 1: La evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje

La concepción *la evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje* se manifestó en opiniones individuales y del trabajo en equipo, donde se consideró a la evaluación como un proceso de valoración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para la toma de decisiones que orienten la mejora de los procesos tanto para los participantes del proceso formativo como para la institución donde se desarrollan.

“La evaluación primero habríamos que decirlo, es el acopio de información, confiable, objetiva, fidedigna para poder tomar decisiones y en el terreno de la educación, pues es la emisión de un juicio de valor para decisiones de mejora de diferentes procesos” (PROF05LIC) {Tipo de participación: plenaria}.

“La evaluación del aprendizaje favorece la apreciación del trabajo, tanto del docente como del alumno y siempre va a posibilitar la mejora. [...] Permite al docente evaluar el desarrollo de su curso, le permite también autoevaluarse y le permite también realizar algunos ajustes dependiendo también de la situación que él esté observando en ese momento y obviamente también favorece la toma de decisiones... y, algo bien importante también, es que nos permite como institución educativa, que el uso de los resultados favorezca la modificación de los planes y programas y por ende también los perfiles de egreso” (PROF06LIC) {Tipo de participación: plenaria}.

Dentro de los contenidos orales se puede observar la relación que los docentes establecieron entre la *evaluación para el aprendizaje* con el proceso que tendría la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; a diferencia de la *evaluación del aprendizaje*, la cual vinculan con el reporte del logro alcanzado por el alumno.

“La evaluación para el aprendizaje está encaminada al mejoramiento del aprendizaje, realmente a que se aprenda, y quienes son los actores de esa evaluación son los actores mismos del proceso de enseñanza aprendizaje que son los alumnos, que tienen que participar

para que, entre ellos mismos, entre pares y con el profesor, también se retroalimenten ¿no? y sepan de qué manera también aprenden. Se evalúa el proceso de aprendizaje y no tanto el producto del aprendizaje o los objetivos que antes nos planteaba, pero que obviamente hacia allá debiéramos encaminarlo pero que sí es muy difícil ¿no? porque hay que cambiar la cultura que tenemos de la medición, de la calificación, de la certificación, en donde lo que importa, tanto a veces a la institución, como al profesor, como a los alumnos es la calificación para acreditar y pasar al siguiente nivel ¿no? [...] Entonces bueno, la evaluación para el aprendizaje está más relacionada con la evaluación auténtica, como evaluación formativa, ¿no? O sea en donde todo mundo participa y que es muy difícil, o sea aquí también en los textos que leímos es un reto ahorita todavía” (PROF04BACH) {Tipo de participación: individual}

“La evaluación para el aprendizaje tiene más alcance, una amplitud mayor que la evaluación del aprendizaje que regularmente se centra solo en algunos aspectos concretos: contenidos, conceptos, aspectos muy específicos... los resultados del individuo. En ese sentido, la evaluación para el aprendizaje es mucho más amplia porque tiene como prioridad en su diseño y en su práctica, promover el aprendizaje de los alumnos, más allá de algunos aspectos específicos. Además, la evaluación es usada para aprender y no sólo verificar lo aprendido ¿sí? Y bueno, la evaluación para el aprendizaje permitiría al estudiante estar en un continuo proceso de aprendizaje. Ya no solamente se suscribiría a los datos que regularmente busca medir una evaluación del aprendizaje, o diríamos, de ciertos aprendizajes, de determinados aspectos o datos. La evaluación para el aprendizaje abre un abanico de posibilidades en ese sentido porque no está tan suscrita [sic]. Ahora, tampoco estamos diciendo que sean opuestas, sino que pueden complementarse, deberían complementarse. De hecho” (PROF17BACH) {Tipo de participación: plenaria}

Se observa que los profesores consideran que existen diferentes tipos de información dependiendo del proceso de evaluación que emprenden en el aula. Si se trata de una *evaluación para el aprendizaje* pareciera que tiene potencial para ser utilizada en la reestructuración de sus procesos y para la realimentación, mientras que la información que brinda la *evaluación del aprendizaje* es solo para ver el resultado alcanzado sin tener un potencial de mejora:

“Un componente importante que veíamos es que cuando evaluamos para el aprendizaje estaríamos hablando de que hay información que podemos utilizar para realimentar el proceso y que implica no solamente el proceso en el sentido de ver hacia el educando, el que está aprendiendo, sino que sirve al educador o al formador para poder reformar o reorientar su proceso” (PROF08LIC) {Tipo de participación: plenaria}.

“Respecto a la evaluación para el aprendizaje en la pregunta qué vamos a evaluar pusimos cosas como monitorear a los estudiantes, ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ya mencionaron, apoyar en estrategias y materiales a los estudiantes y favorecer la reflexión sobre el tema por parte de los estudiantes. En la evaluación del aprendizaje, hablábamos sobre justamente la parte...se nos complicó un poco...pero decíamos que aquí era determinar qué tanto conocen los temas de un determinado bloque, unidad y bueno, uno de los aspectos clave es calificar a los estudiantes ¿no?, valorarlos, para ver qué tanto han aprendido sobre esas temáticas” (PROF09POS) {Tipo de participación: plenaria}.

“Una recopilación sería para determinar la forma en que los alumnos están desarrollando las capacidades esperadas y poder realizar los ajustes a las estrategias de enseñanza y aprendizaje y bueno, también el por qué, estábamos convencidos que la evaluación es en sí una estrategia que puede potenciar el aprendizaje de los alumnos, eso es en la evaluación para el aprendizaje. En la evaluación del aprendizaje, era para saber si los alumnos tenían los conocimientos, porque así lo está solicitando la institución, y para una toma de decisiones” (PROF10BACH) {Tipo de participación: plenaria}

En los fragmentos se puede ejemplificar que existe una concepción predominante entre los profesores a considerar que *la evaluación para el aprendizaje* influye en volver al alumno en un actor más activo en el proceso de aprendizaje y de evaluación, a diferencia del proceso de *evaluación del aprendizaje* en el que es solo un receptor pasivo. Ejemplos de estas opiniones son:

“Pusimos varias cosas, y estábamos tratando de diferenciar, quizá aún nos cuesta algo de trabajo, dividir entre del y para el aprendizaje ¿no? pero bueno, poníamos, por ejemplo: ¿por

qué voy a evaluar? Evaluación para el aprendizaje pensábamos en cosas como: para mejorar la eficacia de los métodos y procesos que utilizamos, para potenciar el aprendizaje de los alumnos, con respecto a los conocimientos previos que traen; para desarrollar un mayor número de habilidades, actitudes y conocimientos de nuestros estudiantes y para mostrarle al alumno cómo puede mejorar, superarse, desarrollar más cosas ¿no? y en la evaluación del aprendizaje, ¿por qué voy a evaluar? Bueno pues habría cosas como para averiguar los logros de aprendizaje que tuvieron los estudiantes, con respecto a los resultados que esperábamos; para comprobar el logro de ...los aspectos, los objetivos que pide el digamos [sic] el perfil de egreso, por ejemplo, para comprender las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje y bueno, reconocíamos que una necesidad práctica que era para otorgar una calificación lo más válida, justa, integral ¿no? Posible [sic]" (PROF01BACH) {Tipo de participación: plenaria}.

"Pues pusimos en el ¿Por qué voy a evaluar en la evaluación para el aprendizaje? Para potenciar el aprendizaje de mis alumnos e identificar cuáles son esas problemáticas que aparecen en el proceso educativo y a partir de ello, ver si puedo diseñar estrategias que solucionen esos problemas... hacer ajustes y ver cómo van avanzando en el proceso. Entonces, está como muy centrado en el proceso pero también ver un poco los actores, es decir, cómo están avanzando los jóvenes, pero también ver como estoy avanzando yo con respecto a lo que planteo. Y en el caso ya de la evaluación del aprendizaje, básicamente es para determinar si acreditan o no, determinar una valoración de acreditación, este... de valorar las evidencias que me presente para determinar su calificación, determinar el nivel del logro/desempeño que tienen los alumnos y ¿qué es lo que vamos a evaluar? Bueno, estábamos pensando que, si es en estos procesos, en el que voy a evaluar el proceso de aprendizaje pues voy a ver cuál es la capacidad que tienen los jóvenes para obtener y organizar información, cómo la están aplicando, a qué dificultades se enfrentan y si los instrumentos que estoy utilizando pueden ser efectivos o no. Y respecto de evaluación del aprendizaje, bueno es pues los resultados de aprendizaje directamente para determinar el logro, niveles de avance en los resultados de aprendizaje, destrezas si se logran las destrezas o no" (PROF08LIC) {Tipo de participación: plenaria}

#### 4.4.2 Resultados de la concepción 2: La evaluación como responsabilidad del maestro y la escuela

Sobre la concepción de la *evaluación como responsabilidad del maestro*, los profesores en el trabajo grupal identificaron la utilidad de la evaluación para apreciar su propio trabajo y la posibilidad de mejorarlo.

Es importante señalar que esta idea se encuentra relacionada con la concepción 1 *la evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje*, pues se maneja como una responsabilidad asumida al rol del docente y no obligada por una necesidad de rendición de cuentas institucional, lo que le da un matiz diferente en el contexto estudiado. Esta idea se confirma cuando ellos declararan que la evaluación permite a los profesores autoevaluar el desarrollo del proceso de enseñanza para tomar decisiones.

“Un componente importante que veíamos es que cuando evaluamos para el aprendizaje estaríamos hablando de que hay información que podemos utilizar para realimentar el proceso [...] sirve al educador o al formador para poder reformar o reorientar su proceso” (PROF08LIC).  
{Tipo de participación: plenaria}

“Los maestros tenemos que saber hacer evaluación educativa, yo como maestro en mi aula, debo tener una evaluación educativa no solamente, para decir sabes qué pasaste o no pasaste, sino para ver cómo apliqué mi docencia, como fueron mis planes de clase, como fueron mis estrategias didácticas {el grupo asiente} y eso estoy haciendo yo, una evaluación educativa, con los muchachos...a ver, aprendiste o no aprendiste” (PROF10BACH) {Tipo de participación: individual}.

Llama la atención que como punto negativo se considerara que realizar una evaluación educativa representa una carga adicional al proceso de enseñanza, lo que pudiera reflejar que el proceso de enseñanza está desvinculado del proceso de la evaluación en cualquiera de sus formas:

“La evaluación favorece la apreciación del trabajo, tanto del docente como del alumno y siempre va a posibilitar la mejora. [...] Permite al docente evaluar el desarrollo de su curso, le permite también autoevaluarse y le permite también realizar algunos ajustes dependiendo también de la situación que él esté observando en ese momento y obviamente también favorece la toma de decisiones... y, algo bien importante también, es que nos permite como institución educativa, que el uso de los resultados favorezca la modificación de los planes y programas y por ende también los perfiles de egreso. Y tiene relación directa con la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa. A partir de eso es que nos permite identificar donde el docente tiene que estar incidiendo, a partir de dónde va a trabajar y también nos permite colaborar y llevar a cabo también la evaluación sumativa, Contrás no encontramos muchos, uno de ellos, así buscando realmente, [...] , al docente le genera también mayor trabajo pero también pues otro de los pros es que es mayor responsabilidad del docente y hace exactamente permanecer al interior del grupo desarrollando su curso” (PROF06LIC) {Tipo de participación: plenaria}.

Algunos profesores asignaron como una función de la evaluación la certificación de los alumnos para el acceso de estos a otros procesos relevantes de la vida académica como movilidades estudiantiles o becas:

“Les comentaba primero que nada, yo creo, por la participación que nos hacia el doctor, pues que la evaluación sumativa está determinada por una presión social. Sí, o sea, está parte de que todo el tiempo estamos siendo evaluados, si aspiramos a una movilidad tenemos que tener un promedio, si aspiramos a una beca los alumnos tienen que tener también un promedio, eso, por un lado[...] Acá, por ejemplo, les compartía la experiencia también, estamos hablando de una facultad que se sitúa al oriente, se otorgan un poquito más de becas a la facultad, pero desafortunadamente estamos hablando de alumnos de escasos recursos. Y entonces, volvemos al punto, si quieren aspirar a una beca, hasta de alimentación, tienen que alcanzar un promedio de 8. Tenemos alumnos con promedios desde 7.8, desde 7.9. Está esperando para que le baje algunas décimas para que sus alumnos o mantienen su promedio, o mantienen la beca o aspiran a una movilidad. De verdad hay muchas estrategias ahí que se implementan para poder tener clara esa parte de la evaluación sumativa” (PROF14LIC). {Tipo de participación: individual recuperando lo trabajado en grupo}

En los fragmentos también se puede notar con claridad como los profesores vinculan constantemente el concepto de *evaluación sumativa* con la acreditación escolar como orden institucional.

“Para mí la evaluación sumativa es la que más se hace y siempre tiene *está [sic] relacionada con la acreditación en un sistema escolarizado*. Siempre. Entonces, independientemente si aprenden o no aprenden tienen una calificación y esa calificación viene de todo esto que mencionábamos. Y entonces por eso es formal, va hacia una cuestión institucional ¿no?”  
(PROF04BACH) {Tipo de participación: individual}.

“Igual efectivamente la UNAM y cualquier institución tiene que hacer una evaluación ¿no?”  
(PROF01BACH) {Tipo de participación: individual}.

Otro elemento que resalta en los fragmentos al inicio del Diplomado es el uso del término *calificar* como sinónimo de *evaluar*:

“Para mí la evaluación sumativa es la que más se hace y siempre tiene *está relacionada con la acreditación* en un sistema escolarizado. Siempre. Entonces, independientemente si aprenden o no aprenden tienen una calificación y esa calificación viene de todo esto que mencionábamos. Y entonces por eso es formal, va hacia una cuestión institucional ¿no?  
Escolar” [PROF04BACH] {Tipo de participación: individual}.

En contra parte a esta idea, otro profesor expresó:

“Yo creo que sí se está confundiendo, porque evaluación sumativa no quiere decir necesariamente calificación. Que lo terminamos traduciendo a calificaciones por las necesidades de la institución en la que estamos es cierto, pero en sentido estricto evaluación sumativa tiene que ver más, sí con una cuestión de acumulación, pero no cuantitativa, más bien cualitativa. O sea, la evaluación sumativa es, vamos a decirlo así, el final del proceso, y en ese sentido pues claro que vemos lo que hemos acumulado, en el mejor sentido de la palabra, en términos de lo que el alumno ha hecho pero no solo porque saco 5 en esto, 2 en aquello y

diez en lo otro, sino porque cuantitativamente fuimos viendo sus progresos y al final de ese proceso estaríamos listos, o bueno estaríamos en posibilidad de hacer una evaluación donde todavía tiene que demostrarnos que esa acumulación de situaciones y de cuestiones que hizo, nos va a dar la posibilidad de dar una evaluación conforme a la situación” (PROF01BACH) {Tipo de participación: individual}

También resulta relevante el vínculo que los profesores establecieron entre la *evaluación del aprendizaje* con la certificación y solicitud institucional para la toma de decisiones.

“En la evaluación del aprendizaje, era para saber si los alumnos tenían los conocimientos, porque así lo está solicitando la institución, y para una toma de decisiones. Y ¿qué es lo que vamos a evaluar? Pusimos que para el aprendizaje: el proceso y el grado de desarrollo de las diferentes capacidades, habilidades, actitudes y valores que tenía el alumno y en la evaluación del aprendizaje como que ya las cosas tangibles el conocimiento declarativo de esos conocimientos, si ha cumplido, si ha asistido, como que la cosa tangible pues” (PROF10BACH) {Tipo de participación: plenaria}.

“... ¿por qué voy a evaluar? Bueno pues habría cosas como para averiguar los logros de aprendizaje que tuvieron los estudiantes con respecto a los resultados que esperábamos; para comprobar el logro de ...los aspectos, los objetivos que pide el digamos [sic] el perfil de egreso, por ejemplo, para comprender las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje y bueno, reconocíamos que una necesidad práctica que era para otorgar una calificación lo más válida, justa, integral ¿no? Posible [sic]” (PROF01BACH) {Tipo de participación: individual}.

Sobre la certificación del logro, los profesores reconocen que en su práctica docente la *evaluación del aprendizaje* es la más utilizada, mientras que la *evaluación para el aprendizaje* representa un reto para ser implementada en las aulas:

“De hecho, la evaluación que más hacemos es del aprendizaje, porque la usamos para traducirla a una calificación. El gran reto es hacer una evaluación para el aprendizaje, en qué forma podemos mejorar esos procesos ¿no?

...digamos que la evaluación formativa tiene que ver en sí en [sic] el estudiante como va progresando, cuestiones digamos autorregulación, varias cosas de esas pero la evaluación para el aprendizaje, además de eso, tendría que ayudarnos precisamente a que el chico aprendiera ¿no? y en ese sentido, entiendo que es complicado porque es desconocido y todo pero... ya habiendo leído lo que decía el texto, yo creo que podría ser (para decirlo en el lenguaje moderno) un área de oportunidad {risas generales} creo que sí tiene muchas posibilidades que incluso con grupos numerosos podría ser muy viable, por poner un ejemplo del caso por ejemplo la coevaluación ¿no?" (PROF01BACH) {Tipo de participación: individual}

También se puede observar que para cada uno de los tipos de evaluación los profesores consideraron cual es el rol que tienen los estudiantes en el proceso de evaluación, señalando que estos poseen un rol más activo en la *evaluación para el aprendizaje*.

"Yo creo, regresar otra vez al asunto de los estándares, de los criterios, porque un elemento fundamental para que el alumno pueda ser beneficiario de esa evaluación para el aprendizaje (porque es para él básicamente, no para el maestro) es que tuviéramos instrumentos, pero sobre todo tuviéramos criterios, que le dijeran al alumno dónde está, a dónde tiene que llegar en términos de aprendizaje y entonces qué le falta ¿no? Y eso le permitiría entonces pues enfocar sus esfuerzos y decir: estoy en esta posición, tengo que llegar hasta allá porque es el criterio con el que se va a validar que sé o no sé o que tengo el aprendizaje o que soy competente, lo que sea, y podríamos motivar incluso que fuera caminando hacia allá. Pero si él está perdido, no sabe hacia dónde ir, hasta se siente menos al ver a sus compañeros que llevan 10 y ellos [sic] van tronando" (PROF01BACH) {Tipo de participación: plenaria con apreciación individual específica}.

"Alguno de los pros es que motiva a los alumnos, da claridad sobre su aprendizaje, le permite reconocer al alumno sus errores y poder superarlos, el estudiante es parte del proceso y por lo tanto puede autorregularse; el profesor puede tomar decisiones en el momento para ver cómo va el aprendizaje del alumno e implementar estrategias; da una idea del proceso de aprendizaje; fomenta la cultura de la evaluación, disminuye el estrés por los exámenes porque no solamente se califica con un examen, quita peso al poder del profesor, porque también los

alumnos pueden autoevaluarse, promueve la metacognición del estudiante y por lo tanto se compromete en su aprendizaje” (PROF16BACH). {Tipo de participación: plenaria}.

#### **4.4.3 Resultados de la concepción 3: La evaluación como certificación del estudiante**

En el caso de la concepción *la evaluación como certificación del estudiante* se manifiesta una relación clara con la concepción de la *evaluación como certificación del estudiante solicitado por la institución* ya que se relacionan el proceso de *evaluación del aprendizaje* y los instrumentos curriculares establecidos por la institución para la acreditación del alumno:

“... yo me preguntó cuál será la diferencia entre la medición y la observación. Finalmente, tu observas, aunque sea cualitativamente pero sí estás midiendo porque vas a dar un resultado. O sea, no podemos negar esta parte de la evaluación donde el muchacho va a tener un promedio y aunque sea la evaluación cualitativa, pero tenemos que trasladarlo a números... y además es determinante” (PROF11BACH) {Tipo de participación: individual}.

“Yo creo que en ese sentido es que la acreditación debería estar con base en que se demuestre en que los alumnos aprendan. {Afirmación del grupo} O sea, que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes deba ser basada en la acreditación” (PROF08LIC) {Tipo de participación: individual}.

“En la otra pregunta ¿qué voy a evaluar? [...] en la evaluación del aprendizaje ya propiamente la aplicación de lo aprendido, que ellos aprendan a aplicar y que nosotros podamos determinar que a partir de ese desempeño que están haciendo podamos decir que aprendieron o no y asignar una calificación” (PROF09POS) {Tipo de participación: plenaria}.

“Y en el caso ya de la evaluación del aprendizaje, básicamente es para determinar si acreditan o no, determinar una valoración de acreditación, este... de valorar las evidencias que me presente para determinar su calificación, determinar el nivel del logro/desempeño que tienen los alumnos y ¿qué es lo que vamos a evaluar? [...] bueno es pues los resultados de aprendizaje

directamente para determinar el logro, niveles de avance en los resultados de aprendizaje, destrezas si se logran las destrezas o no” (PROF08LIC) {Tipo de participación: plenaria}.

“En la evaluación del aprendizaje, ¿por qué voy a evaluar? Bueno pues habría cosas como para averiguar los logros de aprendizaje que tuvieron los estudiantes, con respecto a los resultados que esperábamos” (PROF01BACH) {Tipo de participación: plenaria}.

Por otro lado, también se manifiesta la complejidad que los docentes vinculan al proceso de evaluación sobre la valoración del logro de los aprendizajes de sus alumnos:

“...entonces nosotros tenemos una tarea muy gruesa, ¿no? de cómo verificar que en verdad es una evaluación sumativa que aprendió lo que tenía que haber aprendido” (PROF11BACH)  
{Tipo de participación: individual}

#### **4.4.4 Resultados de la concepción 4: La evaluación como un proceso irrelevante**

En el caso de la concepción *la evaluación como un proceso irrelevante* ningún profesor participante durante la duración del diplomado expresó que considerara que el proceso de evaluación puede llevarse de forma intuitiva debido a la relación que tiene con sus alumnos.

#### **4.4.5 Resultados de la concepción 5: Formación en evaluación**

Como profesional de la pedagogía el hacer esta inmersión en las experiencias de los profesores en su mundo de concepciones y conocer que no visualizan a la evaluación como un proceso irrelevante, sino que en sus prácticas lo consideran un elemento importante en el que deben ser formados, me parece que puede incentivar algunas acciones pedagógicas de formación docente, ya que ellos mismos están conscientes de la importancia del proceso. De lo anterior derivó la propuesta de la siguiente concepción: formación en evaluación.

Aunque esta concepción no es contemplada por Brown en sus investigaciones, se consideró como un elemento relevante durante el análisis, ya que manifiesta la opinión de los profesores sobre sus necesidades reales en el espacio educativo con relación a la evaluación.

Por lo anterior, se decidió generar un código nuevo, ya que algunos fragmentos de contenido oral eran relevantes al contexto de objeto de estudio.

**Tabla 14. Código y regla de análisis para la concepción FOREVA**

<b>Código 5</b>	<b>Formación en evaluación (FOREVA)</b>
<b>Definición breve</b>	Formación en evaluación
<b>Definición completa</b>	El proceso de evaluación es un conocimiento especializado que el docente no domina. Puede presentarse como una demanda a la institución de los pocos insumos que aporta sobre el tema.
<b>Regla de análisis</b>	Se aplica cuando el profesor o grupo de profesores señala que no posee formación formal en evaluación. Puede estar orientado a las bases teóricas de la evaluación educativa, al desarrollo de instrumentos para la evaluación o en el fomento de buenas prácticas de evaluación en el aula.

En este caso, algunos de los profesores participantes señalaron la falta de capacitación en aspectos didácticos y de evaluación, así como en el desarrollo de instrumentos que permitan inferencias confiables y válidas.

“Hay que reconocer que los profesores de esta Universidad no fuimos formados como profesores. Somos profesionistas que nos ponen a dar clases. Aunque pareciera que tenemos ciertas nociones un poco más avanzadas de la evaluación, al momento de estar al interior del aula intervienen N cantidad de factores y cada profesor aplica sus criterios y su manera de evaluar y yo creo que hacen falta puntos en común de donde asirnos, donde reflexionar y también comenzar a dinamizar la manera en cómo hemos estado visualizando la cuestión de la educación” (PROF01BACH) {Tipo de participación: individual}

En los fragmentos también se puede observar algunas de las dificultades que los profesores, en su experiencia, han enfrentado en el proceso de evaluación. Por ejemplo, la construcción de

instrumentos, el gran número de alumnos a evaluar y los cortos tiempos curriculares para hacerlo:

“Lo más importante es que sí sea una buena evaluación y que incluya varios instrumentos, y que, algo que adolecemos los maestros es que, no sabemos diseñar esta gran cantidad de instrumentos y ni los sabemos diseñar y ni [sic] luego tenemos el tiempo para revisarlos esos distintos instrumentos {aprobación del grupo} por eso es más fácil decir “Hago mi examen de alvéolos porque así ya le pongo palomita o tache y ya no tengo que estar leyendo tantas cosas” (PROF01BACH) {Tipo de participación: individual}.

“... encontramos algunos contras: pues es el tiempo que lleva esto, es difícil hacerlo en grupos numerosos, mmm es poco conocida esta parte porque muchos de nosotros, no nos movemos todavía en calificar no evaluar... ponerla en marcha es complicado, no hay recetas, los principios, la metodología puede ser la misma, pero finalmente como aquí somos un grupo muy...heterogéneo, aterrizarlo en nuestra aula cada quien con su experiencia lo va hacer y pues nos ofrece distintos matices” (PROF16BACH) {Tipo de participación: plenaria}.

También, recomendaron que la propia institución debería brindarles criterios específicos que orienten sus prácticas de evaluación y fomenten la reflexión del proceso educativo que viven en sus aulas junto a sus alumnos. Ejemplos de estas opiniones son:

“Que ahí es, perdón, donde los estándares, me parece, de los que hablan las lecturas ¿no? tendrían que ser muy importantes ¿no? Porque cada quien también evaluamos ¿no? como creemos que debería ser e igual lo hacemos de muy buena fe, pero no necesariamente es lo correcto. Ahora, malamente, salvo que me digan lo contrario, la mayoría de los programas de estudio de la UNAM no tienen a veces ni resultados de aprendizaje establecidos. O sea, ni si quiera está claro qué es exactamente lo que cada alumno debería lograr al final de un curso, y si no hay resultados de aprendizaje, menos hay estándares sobre cómo definir que logró eso que se esperaba {afirmaciones del grupo} eso es una tarea básica que tendría que hacer la Universidad, no pues y generarla en las facultades y en los programas de estudio, porque eso es básico para que todos coincidamos en criterios de evaluación” (PROF01BACH) {Tipo de participación: individual}.

“Algo que estábamos viendo es que ninguno, ninguno de los documentos {programas de estudio de los participantes} habla, sobre por ejemplo que [...] que el instrumento debe ser válido, confiable, que debe tener un efecto educativo es feo, no lo menciona ni lineamientos {lineamientos generales para el funcionamiento de los estudios de licenciatura} ni el programa. Eso sería algo que tendríamos que evaluar. Y decíamos que era importante para las prácticas de evaluación porque a veces muchos maestros dicen “A ver dime en que reglamento dice que yo tengo que evaluar así” ¿no? entonces, sino está en algún lineamiento pues como que dices “Pues sí...evalúa como tú quieras” (PROF10BACH) {Tipo de participación: plenaria}.

“Comentábamos, yo les comentaba a los profesores que, a mí me parece que (y a partir de lo que dicen también los textos que leímos) que sí tendría que estar integrado en los programas de estudio. O sea, partiendo de que se habla de que es una mancuerna, esto de la evaluación para el aprendizaje tendría que ser una cosa que fuera de la mano con el proceso de enseñanza aprendizaje, más bien de aprendizaje, tendría que ir por lo menos sugerido o algunas indicaciones que le fueran mostrando al profesor a lo largo del curso cómo podría hacer esta evaluación para el aprendizaje, incluso con ejemplos, pues más o menos concretos como sugerencia” (PROF01BACH) {Tipo de participación: plenaria}.

## **Etapas 5: Conclusiones**

Gracias a las apreciaciones de las diferentes concepciones sobre evaluación, podemos decir que revelan que la evaluación educativa se comprende como un proceso de valoración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para la toma de decisiones que orienten la mejora, tanto para los participantes del proceso formativo, como para la institución donde se desarrollan.

En cuanto a la concepción 1 *la evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje*, se encuentra totalmente relacionada con la concepción 2 *la evaluación como responsabilidad del maestro y la escuela*. Sin embargo, se manifiesta con un matiz diferente a la propuesta del Brown, ya que se percibe como una responsabilidad asumida al rol del docente y no obligada por una necesidad de rendición de cuentas social o institucional.

En el caso de la concepción 3 la *evaluación como certificación del estudiante* se manifiesta una relación clara con la concepción 2 de la *evaluación como responsabilidad del maestro y la escuela*, ya que se vincula el proceso de evaluación del aprendizaje y los instrumentos curriculares establecidos por la institución para la acreditación de los estudiantes. Es relevante el vínculo que los profesores establecieron entre la evaluación del aprendizaje con la certificación y solicitud institucional para la toma de decisiones.

En la concepción 2 la *evaluación como certificación del estudiante* se observa que la evaluación también cumple una función de certificación de los alumnos para el acceso a insumos académicos como movilidades estudiantiles o becas.

Sobre la certificación del logro, los profesores reconocen que en su práctica docente la evaluación del aprendizaje es la más utilizada, mientras que la evaluación para el aprendizaje representa un reto para ser implementada en las aulas.

La experiencia en el diplomado permitió la creación de una nueva concepción relacionada a la formación en evaluación, ya que manifiesta la opinión de los profesores sobre sus necesidades reales en este espacio educativo. Los profesores participantes señalaron la falta de capacitación en aspectos didácticos y de evaluación, así como en el desarrollo de instrumentos que permitieran inferencias confiables y válidas.

Así también el estudio de este caso reveló algunos de los retos que los docentes enfrentan continuamente en las aulas. Por ejemplo, el gran número de alumnos a evaluar y los cortos tiempos curriculares para hacerlo.

En el caso de la concepción 4 la *evaluación como un proceso irrelevante* ningún profesor participante expresó que considerara que el proceso de evaluación careciera de utilidad para su práctica.

Por otro lado, existe una relación entre la evaluación para el aprendizaje con el proceso que tendría la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; a diferencia de la evaluación del aprendizaje, la cual vinculan únicamente con el reporte del logro alcanzado por el alumno.

Existe una preferencia en comparar el proceso de evaluación del aprendizaje con la acreditación y asignación de una calificación solicitada de forma institucional para dar cuenta del logro de los estudiantes.

También existe una inclinación a entender a la evaluación del aprendizaje como un proceso que únicamente proporciona información sobre el logro alcanzado por los estudiantes. Por otro lado, si la evaluación no se declara como formativa desde su planeación, parece que los profesores no obtendrán información útil que les permita hacer ajustes a su proceso de enseñanza.

Parece que los profesores no consideran al alumno como alguien que puede participar activamente en el proceso de evaluación, al menos que se trate de una evaluación para el aprendizaje. Se puede ver cierta tendencia a creer que el alumno sólo busca la certificación para avanzar en la estructura curricular o para acceder a ciertos estímulos de la vida académica como becas y movilidades estudiantiles.

Por último, existe cierta inclinación a que la información que proporciona el proceso de evaluación puede ayudar más a los alumnos en cuestiones relacionadas al aprendizaje que al profesor en su práctica docente.

En general se esperaba que hubiera alguna diferencia entre las concepciones de los docentes debido a que se desempeñaban en diferentes niveles educativos, instituciones y áreas del conocimiento. Sin embargo, de forma general, la mayoría coincidía en sus concepciones sobre evaluación o sus experiencias de evaluación en el aula, de forma que respaldaban sus opiniones

al compartir experiencias similares sin importar el nivel educativo en el que desempeñan su labor o la institución donde laboran.

También puede apreciarse que hubo un proceso constante de reflexión por parte de los profesores en torno a las prácticas de evaluación educativa que se desarrollan en sus aulas, ya que, aunque durante el desarrollo del diplomado presentaron de forma constante múltiples concepciones de evaluación de manera simultánea –por ejemplo evaluar para mejorar pero también como parte de una solicitud institucional– se fue consolidando una preferencia a valorar el proceso de evaluación como un elemento fundamental para sus alumnos y para su propia práctica docente.

En cuanto a la reflexión sobre mi papel como profesional a continuación se presenta una síntesis de algunos de los componentes más significativos que la tesis abordó sobre las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los docentes del Diplomado en Evaluación del y para el Aprendizaje impartido por la DEE en el año 2017. Además, se presentan algunas ideas, las cuales pretender ser un incentivo para continuar el trabajo de exploración sobre el tema abordado.

## Conclusiones

Esta tesis buscó desde su diseño contribuir al desarrollo teórico del tema de concepciones sobre evaluación y prácticas de evaluación por parte de los docentes de nivel medio superior y superior. En este sentido, se intentó dar respuesta a la pregunta cuáles son las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los docentes participantes de la primera edición del Diplomado en Evaluación del y para el Aprendizaje impartido por la DEE UNAM en año 2017, con la finalidad de explorar sus manifestaciones en el contexto mexicano, ya que en la actualidad son muy pocos los trabajos que exploran este objeto de investigación a nivel nacional. Por ejemplo, destacan dos trabajos que investigan temas relacionados a concepciones de docentes en la UNAM, los cuales son:

1. *Docentes y alumnos: perspectivas y prácticas.*

Concepción Barrón y Edith Chehaybar, coordinadoras. IISUE

2. *La construcción de la ciudadanía en la educación superior: un estudio de caso sobre docentes de la UNAM.*

María Inés Castro, Azucena Rodríguez Ousset y Marcia Smith. IISUE

Por ello, se considera que este trabajo logró contribuir al campo nacional de la evaluación con un primer acercamiento a las concepciones que orientan a algunos profesores de la universidad en su práctica evaluativa. Si bien, la evidencia obtenida no es generalizable a la comunidad docente de nuestra universidad ni del país, sirve como un precedente valioso para iniciar la exploración de esta temática en otros espacios con la finalidad de entender cómo se realizan las prácticas de evaluación operadas por la figura del docente, quien usualmente es quien dirige y opera la evaluación en los espacios educativos.

Este trabajo buscó cumplir con cuatro objetivos específicos. El primero se trató del desarrollo teórico del concepto de evaluación y de concepciones docentes sobre evaluación, el cual está

materializado en el primer capítulo del trabajo y permitió establecer el cuerpo teórico y categorial para el análisis del caso.

El segundo objetivo específico fue la caracterización del caso estudiado, tanto del escenario institucional donde se desarrolló; así como de los participantes, las particularidades, los antecedentes, la información curricular y las características del Diplomado en Evaluación del y para el Aprendizaje de la Dirección de Evaluación Educativa. Esta información se encuentra plasmada en el capítulo dos y permitió la descripción del caso de estudio.

El capítulo tres cumple con el objetivo específico de presentar la importancia metodológica del uso de datos audiovisuales como fuente de información. En ese sentido, esta investigación intentó ser pionera en el uso de registros audiovisuales como fuente de información primaria, ya que hasta el momento, aunque se realizó una lectura amplia de literatura especializada en el tema, no se encontró a nivel nacional ni internacional otro estudio de caso que analice las concepciones docentes sobre evaluación por medio de recursos audiovisuales. Como se puede notar en el apartado *1.8 Las concepciones de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes*, las investigaciones referidas utilizan en su mayoría cuestionarios y entrevistas como técnicas de recolección de datos. Por tal razón, el registro audiovisual en sentido estricto se convirtió en un documento valioso de información, pues permitió sin necesidad de tener una hipótesis preconcebida, identificar y rescatar elementos educativos fugaces a los ojos de los actores y autoridades educativas cumpliendo con ello el tercer objetivo específico.

Por su parte, para favorecer la confiabilidad de los resultados aportados por la tesis, se buscó conformar una serie de mecanismos metodológicos que permitieran realizar una investigación cualitativa rigurosa. Para ello, se siguió detalladamente la metodología de estudio de caso y se introdujo un sistema de análisis cualitativo, que permitió establecer reglas claras para identificar teóricamente el contenido más valioso de los testimonios orales recuperados en los registros audiovisuales. También se establecieron estrategias de triangulación, las cuales

buscaron impedir que la interpretación de los datos audiovisuales dependiera únicamente de la intuición de la autora.

El cuarto capítulo permitió conocer y analizar las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores participantes de la primera edición del diplomado por medio del uso del cuerpo categorial y teórico establecido en el primero. Con el tratamiento de la información primaria provista por los registros audiovisuales, podemos notar que en el análisis de las concepciones que orientan las prácticas de evaluación de los profesores del diplomado, existe una variedad de concepciones que se manifiesta de forma simultánea pero que, con el paso del tiempo y del proceso formativo que vivieron las personas participantes, hubo una inclinación en concebir a la evaluación de los aprendizajes como un proceso para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Con ello se cumplió con el cuarto objetivo específico el cual refería al análisis de las concepciones.

A nivel institucional, la apreciación que esta investigación brinda sobre cada una de las experiencias compartidas y registradas en las sesiones del diplomado, tiene un valor intrínseco para los procesos de formación docente en la universidad, ya que permitió un primer acercamiento metódico a las experiencias, dificultades, virtudes y la apreciación de la valoración de los protagonistas de su propio desempeño en el proceso de enseñanza y en su práctica evaluativa. El desarrollo de esta investigación sobre las concepciones de los profesores de nuestra universidad puede ser de ayuda para establecer un acercamiento teórico sobre la práctica de evaluación que se viven en los espacios educativos. El cual, debería favorecer la constitución de mecanismos formales de formación docente (como lo es el propio diplomado) y el establecimiento de otros mecanismos institucionales que puedan brindar a los agentes involucrados en procesos de evaluación –docentes, estudiantes, instituciones, empleadores– herramientas confiables y validas que detonen en prácticas educativas y evaluativas más eficientes para todos los involucrados.

De manera personal, realizar esta investigación conllevó poner en práctica muchos aspectos teóricos de mi formación profesional como pedagoga, pero sobre todo me gustaría centrarme en dos: la especialización en una línea de investigación y la aplicación de la metodología de investigación.

Por un lado, sobre la especialización en una línea de investigación, la realización de este trabajo implicó la profundización de conocimientos especializados en el área de la evaluación educativa, en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes y en la temática de las concepciones docentes sobre evaluación.

Por otro, la parte metodológica implicó la comprensión y aplicación de una metodología de investigación cualitativa específica, que requirió una serie de cambios y adaptaciones para realizar una definición acertada del proyecto. Además, demandó el acercamiento a una nueva forma de abordar el objeto de estudio desde una fuente primaria de información poco usual como son los registros audiovisuales, lo que involucró otro tipo de formación en tratamiento formal de información audiovisual y la vinculación de este material como un recurso valioso para la investigación educativa que se puede desarrollar desde nuestra profesión. Al respecto, me parece pertinente e importante que desde nuestro campo se aborden otro tipo de fuentes de información que pueden dar un acercamiento diferente a nuestro objeto de estudio y que implica, dejar de ver al audiovisual como un recurso ilustrativo. Como pedagogos, podemos sacar el mismo provecho que otros profesionales están viendo en los documentos audiovisuales y podemos construir metodologías y sistemas de observación acordes a nuestro objeto de estudio.

Otro aspecto que me gustaría resaltar es la experiencia de trabajar de manera profesional en la Dirección de Evaluación Educativa de la UNAM, ya que sin lugar a duda impactó en la forma en la que dirigí mis esfuerzos en la construcción de esta investigación. El ser un asesor en evaluación ha requerido incorporar ciertas consideraciones en la investigación como lo es tener una estructura teórica sólida para sustentar el análisis del caso, así como también establecer

una metodología rigurosa que permitiera realizar un proceso válido en la interpretación de la información, aspectos que son inherentes a la propia evaluación y que se intentaron cuidar en este trabajo. Además, el trabajar usualmente en la capacitación con profesores en temas relacionados a evaluación, me ha permitido valorar aún más la figura del docente como agente potenciador de buenas prácticas de evaluación en los diferentes espacios educativos.

En cuanto al espacio educativo estudiado, la experiencia del diplomado me ofreció un escenario único donde pude observar, escuchar e interactuar de forma diferente con uno de los principales usuarios de la evaluación educativa en nuestra institución: los profesores. Este acercamiento a un espacio tan restringido como es la formación docente impactó en mí como profesional y dio como resultado la reconstrucción de mi forma de ver la evaluación y a los docentes de nuestra universidad. Sin duda, estoy realmente agradecida con la DEE y con los profesores participantes por permitirme vivir y analizar esta experiencia.

## ANEXO 1

**Tabla 15. Matriz de identificación de concepciones en evaluación en los fragmentos orales.**

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS				
		1	2	3	4	5
1	PROF05LIC: La evaluación primero habríamos que decirlo, es el acopio de información, confiable, objetiva, fidedigna para poder tomar decisiones y en el terreno de la educación, pues es la emisión de un juicio de valor para decisiones de mejora de diferentes procesos. La <b>medición</b> por su parte es una parcela de la evaluación en general, y está es cuantitativa, es una valoración cuantificable de un proceso, de un producto, de un autor y ya lo comentamos es parte de la evaluación. {Tipo de participación: plenaria}	•		•		
2	PROF01BACH: Estábamos comentando, la gravedad del hecho de que estamos muy lejos de distinguir evaluación y medición en la práctica docente" {El grupo confirma} ... ojalá fuera tan sencillo que los profesores entendieran esa diferencia, estaría fenomenal, pero no es así. {Tipo de participación: individual recuperando lo trabajado en grupo}			•		
3	PROF10BACH: Los maestros tenemos que saber hacer evaluación educativa, podemos tener evaluación educativa externa, pero yo como maestro en mi aula, debo tener una evaluación educativa no solamente, para decir sabes qué pasaste o no pasaste, sino para ver cómo apliqué mi docencia, como fueron mis planes de clase, como fueron mis estrategias didácticas {el grupo asiente} y eso estoy haciendo yo, una evaluación educativa, con los muchachos...a ver, aprendiste o no aprendiste. Ok. Nadie me está midiendo de afuera, pero yo mismo estoy diciendo, lo que pasa es que no estamos acostumbrados a hacerlo, lo que estamos acostumbrados confundimos esa evaluación con el criterio de pasas o no pasas, como una medición, pero esa evaluación educativa es muy integral y puede ser tanto por parte externa o nosotros mismos podemos evaluar. {Tipo de participación: individual}		•	•		
4	PROF15BACH: El instituto nacional para la evaluación de la educación la define como la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación con un referente previamente establecido, yo me preguntó cuál será la diferencia entre la medición y la observación. Finalmente, tu observas, aunque sea cualitativamente pero sí estás midiendo porque vas a dar un resultado. O sea, no podemos negar esta parte de la evaluación donde el muchacho va tener un promedio y aunque sea la evaluación cualitativa, pero tenemos que trasladarlo a números... y además es determinante. {Tipo de participación: individual}			•		
5	PROF05LIC: Pero además es necesaria, por ejemplo, para las movildades estudiantiles, tiene que cuantificarse. {Tipo de participación: individual}		•	•		

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS				
		1	2	3	4	5
6	<p>PROF14LIC: Estuvo interesante, pues bueno finalmente es la <b>culminación de un ciclo</b>, de un curso, esta evaluación, pero es complejo hablar de ella. Les comentaba primero que nada yo creo, por la participación que nos hacia el doctor, pues que la evaluación sumativa está determinada por una presión social. Sí, O sea, está parte de que todo el tiempo estamos siendo evaluados, si aspiramos a una movilidad tenemos que tener un promedio, si aspiramos a una beca los alumnos tienen que tener también un promedio, eso, por un lado. ..., pero les compartía que en mi experiencia, estamos hablando de una facultad multidisciplinaria donde hay carreras de ciencias de la salud y de ciencias químico-biológicas, con planes diferentes: planes anuales, planes semestrales. Sí. Carreras que implican la evaluación sumativa de un taller, de un laboratorio, de la parte teórica, de una práctica. Entonces se va haciendo más compleja la evaluación. Entonces, si a eso le sumamos también, otra de las cosas que les comentaba a los maestros: existen, porque lo hemos revisado también en la experiencia, hay un desconocimiento también en nuestra parte docente cuando de asentar calificación se trata. No es lo mismo poner un NP que un NA, pero sino vino, se va con un NA, O sea, jurídicamente hablando, los maestros, creo que una buena parte de la evaluación sumativa radica en ese punto. En ese desconocimiento: De lo que implica asentar un NA y un NP. ¿Sí? Si a eso le sumamos, valga la redundancia, que ya llegado a ese cierre a esa culminación no hay una retroalimentación de por qué llegar a ese resultado pues el alumno se queda igual. Acá, por ejemplo, les compartía la experiencia también, estamos hablando de una facultad que se sitúa al oriente, se otorgan un poquito más de becas a la facultad, pero desafortunadamente estamos hablando de alumnos de escasos recursos. Y entonces, volvemos al punto, si quieren aspirar a una beca, hasta de alimentación, tienen que alcanzar un promedio de 8. Tenemos alumnos con promedios desde 7.8, desde 7.9. Está esperando para que le baje algunas décimas para que sus alumnos o mantienen su promedio, o mantienen la beca o aspiran a una movilidad. De verdad hay muchas estrategias ahí que se implementan para poder tener clara esa parte de la evaluación <b>sumativa</b>. {Tipo de participación: individual recuperando lo trabajado en grupo}</p>					
7	<p>PROF14LIC: ... otro de los puntos que tocábamos acá, es también los mecanismos que utilizamos para llegar a esta evaluación sumativa. Hay carreras que obligan al alumno...nosotros por eso les decía que todo momento hemos sido evaluados, nos meten en esa dinámica, pero muchos recaen por ejemplo en el valor del examen meramente, O sea como si fuera el único insumo que nos va dar toda esa parte de evaluación sumativa, entonces decíamos por acá decían las maestras en su experiencia, hay grupos no tan</p>					

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS				
		1	2	3	4	5
	pequeños, son grupos de 70 y cómo metes en esa dinámica de estar revisando 70 exámenes cada cuánto ...entonces, yo creo que parte de esto es las maneras, las formas de evaluar, ¿qué utilizamos? Bueno, una exposición, un ensayo, digamos, todo suma pero no perdiendo de vista el propósito que mucho trabajamos en el módulo anterior que es el aprendizaje. {Afirmaciones} Porque cuando perdemos de vista eso, tiene otro sentido la evaluación. {Tipo de participación: plenaria}					
8	PROF11BACH: Yo les comentaba que son tantos los alumnos que un pro de la sumativa es precisamente tener productos, pero que estos productos tengan evidencias ¿no? Y las evidencias es que cumplan con los criterios de calidad ¿no? Que realmente uno los pueda retroalimentar y valorar... que cumplan con lo solicitado y sobre todo con la finalidad que es que los muchachos aprendan. Pero no es una situación acumulativa, es más, nos sirve, porque tenemos dos horas, ellos como son de media superior, muchas veces no se concentran las dos horas, ni vamos estar declarándoles información, entonces, una manera es hacer este tipo, en clase, de tener productos. {Tipo de participación: individual}			•		
9	PROF01BACH: Yo creo que sí se está confundiendo, porque evaluación sumativa no quiere decir necesariamente calificación. Que lo terminamos traduciendo a calificaciones por las necesidades de la institución en la que estamos es cierto, pero en sentido estricto evaluación sumativa tiene que ver más, sí con una cuestión de acumulación, pero no cuantitativa, más bien cualitativa. O sea, la evaluación sumativa es, vamos a decirlo así, el final del proceso, y en ese sentido pues claro que vemos lo que hemos acumulado, en el mejor sentido de la palabra, en términos de lo que el alumno ha hecho pero no solo porque saco 5 en esto, 2 en aquello y diez en lo otro, sino porque cualitativamente fuimos viendo sus progresos y al final de ese proceso estaríamos listos, o bueno estaríamos en posibilidad de hacer una evaluación donde todavía tiene que demostrarnos que esa acumulación de situaciones y de cuestiones que hizo, nos va a dar la posibilidad de dar una evaluación conforme a la situación. {Tipo de participación: individual}		•	•		
10	PROF11BACH: ...entonces nosotros tenemos una tarea muy gruesa, ¿no? de cómo verificar que en verdad es una evaluación sumativa que aprendió lo que tenía que haber aprendido. {Tipo de participación: individual}			•		

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS				
		1	2	3	4	5
11	<p>PROF01BACH: Que ahí es, perdón, donde los estándares, me parece, de los que hablan las lecturas ¿no? tendrían que ser muy importantes ¿no? Porque cada quien también evaluamos ¿no? como creemos que debería ser e igual lo hacemos de muy buena fe, pero no necesariamente es lo correcto. Ahora, malamente, salvo que me digan lo contrario, la mayoría de los programas de estudio de la UNAM no tienen a veces ni resultados de aprendizaje establecidos. O sea ni si quiera está claro qué es exactamente lo que cada alumno debería lograr al final de un curso, y si no hay resultados de aprendizaje, menos hay estándares sobre cómo definir que logró eso que se esperaba {afirmaciones del grupo} eso es una tarea básica que tendría que hacer la Universidad, no pues y generarla en las facultades y en los programas de estudio, porque eso es básico para que todos coincidamos en criterios de evaluación en este caso sumativa. {Tipo de participación: individual}</p>			•		•
12	<p>PROF06LIC: La evaluación del aprendizaje favorece la apreciación del trabajo, tanto del docente como del alumno y siempre va a posibilitar la mejora. Al alumno también le provee de responsabilidad y autonomía, porque al organizar su trabajo seguramente también va estar observando los resultados y esto le va a incidir en estos aspectos. Favorece el seguimiento del progreso del aprendizaje del alumno y al profesor le permite también conocer, de manera integral, al alumno. Permite al docente evaluar el desarrollo de su curso, le permite también autoevaluarse y le permite también realizar algunos ajustes dependiendo también de la situación que él esté observando en ese momento y obviamente también favorece la toma de decisiones... y, algo bien importante también, es que nos permite como institución educativa, que el uso de los resultados favorezca la modificación de los planes y programas y por ende también los perfiles de egreso. Y tiene relación directa con la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa. A partir de eso es que nos permite identificar donde el docente tiene que estar incidiendo, a partir de dónde va a trabajar y también nos permite colaborar y llevar a cabo la también la evaluación sumativa, Contrás no encontramos muchos, uno de ellos, así buscando realmente, encontramos que puede ser que genere alguna una sensación de angustia en los alumnos, al docente le genera también mayor trabajo pero también pues otro de los pros es que es mayor responsabilidad del docente y hace exactamente permanecer al interior del grupo desarrollando su curso. Y otro de las contras, podría ser que ocasione desmotivación en el alumno y deserción cuando considera que no está avanzando al ritmo de los demás. Y otra contra es que el docente tiene que realizar una elección adecuada de los instrumentos para evaluar. {Tipo de participación: plenaria}</p>	•	•	•		•

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS				
		1	2	3	4	5
13	<p>PROF04BACH: Para mí la <b>evaluación sumativa</b> es la que más se hace y siempre tiene está [sic] relacionada con la acreditación en un sistema escolarizado. Siempre. Entonces, independientemente si aprenden o no aprenden tienen una calificación y esa calificación viene de todo esto que mencionábamos. Y entonces por eso es formal, va hacia una cuestión institucional ¿no? escolar. <b>Y la formativa</b>, se supone que tiene...ahí ya entra la cuestión del desarrollo del pensamiento crítico, no solamente de los alumnos sino también de los profesores en donde tienen que observar, tienen que analizar y tienen que reflexionar y se va formando y entonces no lo hacen solo en el área escolar sino ya lo llevan a su vida cotidiana también ya van digamos que valorando de esa manera en cuanto van desarrollando esa...formativa porque los queremos formar precisamente ¿Verdad? Como ciudadanos o como individuos participativos, críticos, etcétera. Por eso hacia allá va la evaluación formativa que evalúa el proceso no <b>evalúa el final o el producto</b> ¿no? ... digamos que uno de los contras en este momento de la formativa es que no tenemos suficientes instrumentos de evaluación, no los hemos construido {murmullo general}. {Tipo de participación: individual}</p>		•			•
14	<p>PROF05LIC: la formativa es que la evaluación se introduzca como parte de la enseñanza, que le mostremos al alumno lo que está haciendo bien y lo que está haciendo mal para que mejore. {Tipo de participación: individual}</p>	•				
15	<p>PROF01BACH: Regresando a los criterios o estándares, en esta parte de la evaluación formativa, yo creo que es donde más vale la pena usar estos dos instrumentos...dos cosas que me parecen muy importantes es que siempre necesitamos criterios, <u>necesitamos que el alumno sepa a donde tiene que llegar</u> y con frecuencia... yo, que un profesor me haya explicado cómo tenía que hacer algo {Asiente no}. Y en la cuestión de lo formativo, de la evaluación formativa, la autorregulación, O sea como evaluar la autorregulación del alumno... {grupos asienten} Si la evaluación es compleja yo creo que ese punto todavía más. {Tipo de participación: individual}</p>		•			•

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS				
		1	2	3	4	5
16	<p>PROF08LIC: Lo que concluimos es que... la diferencia va estar basada en la forma o el método que utilizamos para determinar cómo <b>acreditan</b> los alumnos. Un desempeño o un examen que estamos aplicando. En el caso con referencia a la norma nos referimos a que simplemente <b>calificamos</b> a los alumnos y los ordenamos con respecto a sus calificaciones y entonces vamos a tomar la decisión con respecto de cómo se comportaron los alumnos en ese instrumento o en esa evaluación y, lo que voy a decidir es, voy a poner o voy a permitir que pasen tantos alumnos como a lo mejor en el caso del examen de ingreso a la universidad tantos lugares tenga, eso puede significar, en el caso negativo, que puedo estar recibiendo alumnos que no tienen los niveles que yo desearía pero que como tengo el espacio para darles atención los puedo recibir pero también puede ocurrir al revés, como estoy limitado por los espacios, reciba un cierto número de alumnos y hay alumnos con muy buena calificación, comparado con otras poblaciones, pero que no ingresen porque esto va estar referido con la población que tenga en este momento. En el caso de la referencia a criterio lo que estábamos estableciendo es que, la forma de determinar el nivel de <b>acreditación o de desempeño</b>, es con base a un juicio que se determina fuera de la población, es decir, se establece que los alumnos deberán tener un nivel de conocimientos tal y eso lo determinó por experiencia un grupo de jueces que dice: "Si sabe hacer esto, si me puede demostrar que logra estos desempeños entonces tendrá tal calificación" y entonces no se refiere a la población sino se refiere a ese juicio externo. Esto es por ejemplo muy claro en los exámenes de certificación...en las que dice el estándar es que me demuestre que puede hacer esto, sino me demuestra no puede pasar.... Incluso lo aplicamos muy frecuentemente en clase, con nuestros alumnos, decimos: este grupo me salió muy bueno y entonces digo "Sí los que sacaron diez y ocho se lo merecen, muy bien y están ahí" pero a veces toca un grupo muy malo y hígole, comparados con el grupo anterior...este...no habría dieces y ochos, pero ni modo que no ponga dieces y ochos se van a sentir mal, entonces muevo la escala a esta población o nadie se va inscribir el próximo semestre porque éste no pone dieces. {Tipo de participación: plenaria}</p>			•		
17	<p>PROF01BACH: Es que creo sí la evaluación por criterio ¿no? es probablemente la que más necesitamos adentro de nuestras aulas por lo menos ¿no? Igual efectivamente la UNAM y cualquier institución tiene que hacer una evaluación ¿no? Pero adentro del aula la evaluación por criterio es la que tendría que precisamente irnos mostrando a los profesores y a los alumnos, lo que tienen que lograr ciertos desempeños, y eso no es un capricho del maestro, no es una posición egoísta o meramente individual del profesor, sino que es un</p>		•	•		

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS				
		1	2	3	4	5
	criterio que se establece, no sé si social o institucionalmente o por profesión ,pero que ahora sí que lo mínimo que tendría que lograr para aspirar a ser licenciado, o bachiller ,... sería como la garantía social, sería la garantía de que estamos formando gente que tiene ya lo necesario para desempeñarse de manera competente ¿no?. {Tipo de participación: individual}					
18	PROF08LIC: Yo creo que en ese sentido es que la <b>acreditación</b> debería estar con base en que se demuestre en que los alumnos aprendan. {Afirmación del grupo} O sea, que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes deba ser basada en la acreditación no en infraestructura. {Tipo de participación: individual}			•		
19	PROF01BACH: Qué diablos estoy realmente estoy sacando como conclusiones de lo que mi instrumento da. Cuidar todos los aspectos, de que realmente los chicos están respondiendo a las condiciones que tendrían que hacerlo. Todas esas gamas de factores del contexto son muy necesarias para declarar un instrumento válido ¿no? Aquí lo que comentábamos es algo necesario, no digo que no, un poco complicado para el profesor porque si ya lo decía yo si el tema de evaluación es confuso para los maestros esta parte es todavía más complicada ¿no? Hay que llegar a ello, pero por supuesto, O sea no voy a decir que no, pero si requiere como cambiar en este caso este paradigma. {Tipo de participación: individual recuperando lo trabajado en grupo}			•		•
20	PROF15BACH: También pensamos en la interpretación que haga el profesor de la evidencia, que el instrumento no esté bien hecho de tal forma que no pueda hacerse una buena interpretación o que sea muy subjetivo... que los instrumentos tengan problemas de redacción, de formato, algunas. {Tipo de participación: plenaria}					•
21	PROF11BACH: Realmente son tres conceptos muy importantes en evaluación, que ahorita que los empiece a explicar realmente uno dice ¡Híjole! Sobre esto tendríamos que poner demasiada atención: Justicia, equivalencia y factibilidad. Justicia, porque tiene que ver con reglas claras...se debe especificar exactamente cómo es que se va evaluar, que haya congruencia en la <b>calificación</b> y ... hace rato ponían el ejemplo de la transparencia, que debe ser transparente... las evaluaciones deben ser transparentes para todo el mundo para que no se sientan que nos están evaluando mal, porque esto tanto alumnos como docentes y todos los que formamos parte o somos evaluados en algún momento sentimos que están evaluando mal. La equivalencia, independientemente del instrumento que se utilice, esto debe estar muy presente y tiene que ver también con la dificultad del tema...no importa de qué institución salgas o en que institución te estén preparando, el resultado final tiene que ser evaluado desde la justicia, la equivalencia y la			•		•

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS				
		1	2	3	4	5
	factibilidad....La factibilidad, lo que se puede llevar acabo, lo que es realista, hacer una evaluación realista que realmente estemos <b>evaluando el aprendizaje</b> , las preguntas tienen que ver con el contexto, tiene que ser objetiva...aquí ponemos otros ejemplos... desde el maestro que tiene a su preferido y ya desde ahí está siendo injusto ¿no?, no está evaluando de manera factible ¿no? también...yo recuerdo un profesor de ortografía...y otros que han tenido chicos invidentes y dicen: no sé cómo evaluarlos...ni siquiera sé cómo enseñarles y entonces han tenido que ir a instituciones a donde les enseñan a ellos y esto nos lleva también a que necesitamos, esto que veíamos en clases pasadas del aprendizaje personalizado, para poder conocer quién es el alumno, cuáles son sus características, y que podamos ajustarlo también, porque si no al alumno no lo estamos evaluando también ni con justicia ni equivalencia ni de forma realista, si entra en los estándares de todos, va estar por debajo. {Tipo de participación: plenaria}					
22	PROF10BACH: Aquí se comentaba que hay unas tendencias que están considerando a la evaluación como una <b>estrategia de aprendizaje</b> , donde si se hace una realimentación puntual, precisa y los alumnos tienen claros cuáles son los criterios de esa evaluación podrán motivarlos para que sigan estudiando y para que se mantengan en ese estudio y que la aceptabilidad se va dar también, si se dan a conocer los criterios pero que sin embargo, podríamos caer en el problema de que el chico nos pregunta “A ver, ¿dime cómo me vas a evaluar?, ¿La asistencia va contar 5%? Ah pues déjame ver si vengo o no vengo. {Tipo de participación: plenaria}	•		•		
23	PROF10BACH: Lo más importante es que sí sea una buena evaluación y que incluya varios instrumentos, y que, algo que adolecemos los maestros es que, no sabemos diseñar esta gran cantidad de instrumentos y ni los sabemos diseñar y ni [sic] luego tenemos el tiempo para revisarlos esos distintos instrumentos {aprobación del grupo} por eso es más fácil decir Hago mi examen de alvéolos porque así ya le pongo palomita o tache y ya no tengo que estar leyendo tantas cosas. {Tipo de participación: individual}					•
24	PROF04BACH: la evaluación <b>para el aprendizaje</b> está encaminada al mejoramiento del aprendizaje, realmente a que se aprenda, y quienes son los actores de esa evaluación son los actores mismos del proceso de enseñanza aprendizaje que son los alumnos, que tienen que participar para que entre ellos mismos, entre pares y con el profesor, también se retroalimenten ¿no? y sepan de qué manera también aprenden. Se evalúa el proceso de aprendizaje y no tanto el producto del aprendizaje o los objetivos que antes nos planteaba, pero que obviamente hacia allá debíamos encaminarlo pero que sí es muy difícil ¿no? porque hay que cambiar la cultura que tenemos de la	•				

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS				
		1	2	3	4	5
	medición, de la calificación, de la certificación, en donde lo que importa, tanto a veces a la institución, como al profesor, como a los alumnos es la calificación para acreditar y pasar al siguiente nivel ¿no? pues eso no sirve de nada porque aquí ya nos dijeron que de repente en la licenciatura dicen “No ps... este en el CCH no saben, O sea no han aprendido nada ¿no? O sea ¿dónde están? Ahí está la facultad de ingeniería donde les hacen un semestre propedéutico porque en el bachillerato, y ahí no es nada más para el CCH sino en general, no aprendieron lo que tenían que aprender. Entonces bueno, la evaluación para el aprendizaje está más relacionada con la evaluación auténtica, como <b>evaluación formativa</b> , ¿no? O sea en donde todo mundo participa y que es muy difícil, O sea aquí también en los textos que leímos es un reto ahorita todavía. {Tipo de participación: individual}					
25	PROF11BACH: Agregaría lo del balance ¿no? que están también las pruebas, los estándares que hay que balancear poder tener también una <b>medición</b> de los conocimientos, pero la otra parte es muy importante y no la tenemos que descuidar. {Tipo de participación: individual}			•		
26	PROF01BACH: sobre la evaluación formativa y sobre la evaluación del aprendizaje, es que me pareció que se manejó como sinónimo ¿no...? [PROF05BACH: no...] Solo quería aclarar esa parte, porque creo que en una parte del texto que leímos dice que no son exactamente sinónimos {algunos profesores dicen: no son exactamente sinónimos} la <b>evaluación formativa</b> tendría que ver, de echo podría ser parte ¿no? pero digamos que la evaluación formativa tiene que ver en sí en [sic]el estudiante como va progresando, cuestiones digamos autorregulación, varias cosas de esas pero <b>la evaluación para el aprendizaje</b> , además de eso, tendría que ayudarnos precisamente a que el chico aprendiera ¿no? y en ese sentido, entiendo que es complicado porque es desconocido y todo pero... ya habiendo leído lo que decía el texto, yo creo que podría ser (para decirlo en el lenguaje moderno) un área de oportunidad {risas generales} creo que sí tiene muchas posibilidades que incluso con grupos numerosos podría ser muy viable, por poner un ejemplo del caso por ejemplo la coevaluación ¿no?. {Tipo de participación: individual}	•		•		

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS				
		1	2	3	4	5
27	<p>PROF17BACH: Tiene más alcance, una amplitud mayor que la <b>evaluación del aprendizaje</b> que regularmente se centra solo en algunos aspectos concretos: contenidos, conceptos, aspectos muy específicos... <b>los resultados del individuo</b>. En ese sentido, la evaluación para el aprendizaje es mucho más amplia porque tiene como prioridad en su diseño y en su práctica, <b>promover el aprendizaje de los alumnos</b>, más allá de algunos aspectos específicos. Además, la evaluación es usada para aprender y no sólo verificar lo aprendido ¿sí? Y bueno, la evaluación para el aprendizaje permitiría al estudiante estar en un continuo proceso de aprendizaje. Ya no solamente se suscribiría a los datos que regularmente busca medir una evaluación del aprendizaje, o diríamos, de ciertos aprendizajes, de determinados aspectos o datos. La evaluación para el aprendizaje abre un abanico de posibilidades en ese sentido porque no está tan su suscrita [sic]. Ahora, tampoco estamos diciendo que sean opuestas, sino que pueden complementarse, deberían complementarse. De hecho. {Tipo de participación: plenaria}</p>		•	•		
28	<p>PROF08LIC: Un componente importante que veíamos es que cuando <b>evaluamos para el aprendizaje</b> estaríamos hablando de que hay información que podemos utilizar para realimentar el proceso y que implica no solamente el proceso en el sentido de ver hacia el educando, el que está aprendiendo, sino que sirve al educador o al formador para poder reformar o reorientar su proceso. Mientras que el otro se ve más completo, por eso decíamos que no se contraponen sino uno es parte del otro y se complementan. {Tipo de participación: plenaria}</p>		•			
29	<p>PROF17BACH: Claro que la ventaja que veíamos es que la evaluación para el aprendizaje es mucho más amplia. Pretende tener un alcance mayor, en este sentido de que pretende modificar actividades de enseñanza y de aprendizaje. Tal vez en la evaluación del aprendizaje cuando mucho lo que valoraríamos serán contenidos y eso es lo que podríamos modificar ahí... bueno dependerá mucho del diseño ¿no? {Tipo de participación: plenaria}</p>		•	•		
30	<p>PROF08LIC: La parte de la formación de los profesores de alguna manera... los profesores tienen que enterarse de que este mundo ya cambió y que la evaluación también, ciertas cosas deben hacerse de otra manera, eso es estratégico porque si, hablamos en otras ocasiones que nosotros no habíamos sido formados como profesores, sino que somos profesionistas dando clases, pues nos hace falta esa formación, <b>nos falta la formación en evaluación</b> y luego nos falta la formación en evaluación para el aprendizaje. Eso es un problema que hay que resolver ¿no? Número dos, comentábamos sobre utilizar buenas prácticas, tratar de difundir o dar a conocer buenas prácticas de evaluación, porque por ahí hay experiencias exitosas ¿no? Aquí en la</p>		•	•		•

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS				
		1	2	3	4	5
	<p>propia UNAM en sus dependencias, los profesores han ido desarrollando cosas que podrían ser del dominio de todos los profesores, pero sería buena idea ir socializando, dando a conocer. Y yo les comentaba a los profesores que, a mí me parece que (y a partir de lo que dicen también los textos que leímos) que sí tendría que estar integrado en los programas de estudio. O sea, partiendo de que se habla de que es una mancuerna, esto de la <u>evaluación para el aprendizaje tendría que ser una cosa que fuera de la mano con el proceso de enseñanza aprendizaje</u>, más bien de aprendizaje, tendría que ir por lo menos sugerido o algunas indicaciones que le fueran mostrando al profesor a lo largo del curso cómo podría hacer esta evaluación para el aprendizaje, incluso con ejemplos, pues más o menos concretos como sugerencia. Y la última es yo creo, regresar otra vez al asunto de los estándares, de los criterios, porque un elemento fundamental para que el alumno pueda ser beneficiario de esa evaluación para el aprendizaje (porque es para él básicamente, no para el maestro) es que tuviéramos instrumentos, pero sobre todo tuviéramos criterios, que le dijeran al alumno dónde está, a dónde tiene que llegar en términos de aprendizaje y entonces qué le falta ¿no? Y eso le permitiría entonces pues enfocar sus esfuerzos y decir: estoy en esta posición, tengo que llegar hasta allá porque es el criterio con el que se va a validar que sé o no sé o que tengo el aprendizaje o que soy competente, lo que sea, y podríamos motivar incluso que fuera caminando hacia allá. Pero si él está perdido, no sabe hacia dónde ir, hasta se siente menos al ver a sus compañeros que llevan 10 y ellos [sic] van tronando. {Tipo de participación: plenaria con apreciación individual específica}</p>					
31	<p>PROF16BACH: Alguno de los pros es que motiva a los alumnos, da claridad sobre su aprendizaje, le permite reconocer al alumno sus errores y poder superarlos, el estudiante es parte del proceso y por lo tanto puede autorregularse; el profesor puede tomar decisiones en el momento para ver cómo va el aprendizaje del alumno e implementar estrategias; da una idea del proceso de aprendizaje; fomenta la cultura de la evaluación, disminuye el estrés por los exámenes porque <u>no solamente se califica con un examen</u>, quita peso al poder del profesor, porque también los alumnos pueden autoevaluarse, promueve la metacognición del estudiante y por lo tanto se compromete en su aprendizaje y encontramos algunos contras: pues es el tiempo que lleva esto, es difícil hacerlo en grupos numerosos, mmm es poco conocida esta parte porque muchos de nosotros no movemos todavía en calificar no evaluar... {intervención del docente} ponerla en marcha es complicado, no hay recetas, los principios, la metodología puede ser la misma, pero finalmente como aquí somos un grupo muy...heterogéneo, aterrizarlo en</p>	•				•

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS				
		1	2	3	4	5
	nuestra aula cada quien con su experiencia lo va hacer y pues nos ofrece distintos matices. {Tipo de participación: plenaria}					
32	PROF03LIC: Nosotros en propuestas pues nos enfrentamos al mismo problema: decíamos que definitivamente cómo hacerlo en la UNAM sí, <u>en grupos pequeños</u> , de posgrado, probablemente lo puedas hacer mejor, tal vez en materias de último semestre, seminarios de titulación, se mencionó aquí que hay esa interacción más fuerte, se podría mejorar y cuando ya llegábamos a <u>grupos grandes</u> , que pensamos que es complicado. {Tipo de participación: plenaria}					•
33	PROF10BACH: Algo que estábamos viendo es que ninguno, ninguno de los documentos {programas de estudio de los participantes} habla, sobre por ejemplo que en los instrumentos que el instrumento debe ser válido, confiable, que debe tener un efecto educativo es feo, no lo menciona ni lineamientos {lineamientos generales para el funcionamiento de los estudios de licenciatura} ni el programa. Eso sería algo que tendríamos que evaluar. Y decíamos que era importante para las prácticas de evaluación porque a veces muchos maestros dicen "A ver dime en que reglamento dice que yo tengo que evaluar así" ¿no? entonces, sino está en algún lineamiento pues como que dices "Pues sí...evalúa como tú quieras" El grupo dice: evaluación del aprendizaje no tanto para el aprendizaje. {Tipo de participación: plenaria}					•
34	PROF08LIC: Pues es importante porque marca un referente general en donde sí debe existir dentro de los programas de estudio, lo que es la evaluación y cómo va a ocurrir y que es una responsabilidad de los docentes comunicar cómo serán los criterios de evaluación y procedimientos de evaluación y también establece que es necesario aprobarlo...otro aspecto interesante que menciona es que... marca (y por eso pareciera que está más enfocada a evaluación sumaria) que los instrumentos de evaluación deberán determinar si posee o no los atributos especificados para el estudiante de egreso, O sea el perfil de egreso es lo que se va a evaluar. {Tipo de participación: individual}		•			
35	PROF01BACH: Pusimos varias cosas, y estábamos tratando de diferenciar, quizá aún nos cuesta algo de trabajo, dividir entre del y para el aprendizaje ¿no? pero bueno, poníamos, por ejemplo: ¿por qué voy a evaluar? <b>Evaluación para el aprendizaje</b> pensábamos en cosas como: para mejorar la eficacia de los métodos y procesos que utilizamos, para potenciar el aprendizaje de los alumnos, con respecto a los conocimientos previos que traen; para desarrollar un mayor número de habilidades, actitudes y conocimientos de nuestros estudiantes y para mostrarle al alumno cómo puede mejorar, superarse, desarrollar más cosas ¿no? y en la <b>evaluación del aprendizaje</b> , ¿por qué voy a evaluar? Bueno pues habría cosas como para averiguar los logros de	•	•	•		

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS				
		1	2	3	4	5
	aprendizaje que tuvieron los estudiantes, con respecto a los resultados que esperábamos; para comprobar el logro de ...los aspectos, los objetivos que pide el digamos [sic] el perfil de egreso, por ejemplo, para comprender las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje y bueno, reconocíamos que una necesidad práctica que era para otorgar una calificación lo más valida, justa, integral ¿no? Posible [sic]. Bueno la segunda, para el aprendizaje: conocimientos previos, logros de aprendizaje, desarrollo de habilidades, en fin, su capacidad para resolver problemas, para ejecutar, hacer demostraciones, para producir cosas académicas...la autorregulación del alumno en términos digamos formativos ¿no? y bueno, los avances y retrocesos de todos esos procesos ¿no? cómo va avanzado, qué problemas va teniendo y en evaluación del aprendizaje ¿qué vamos a evaluar? Pues conocimientos, habilidades, actitudes, ejecuciones y también los logros que señalan nuestros programas de estudio y los logros que señalan el plan de estudio, que es como estamos contribuyendo a todo esto. {Tipo de participación: plenaria}					
36	PROF08LIC: Pues pusimos en el ¿Por qué voy a evaluar en la <b><u>evaluación para el aprendizaje</u></b> ? Para potenciar el aprendizaje de mis alumnos e identificar cuáles son esas problemáticas que aparecen en el proceso educativo y a partir de ello, ver si puedo diseñar estrategias que solucionen esos problemas...hacer ajustes y ver cómo van avanzando en el proceso. Entonces, está como muy centrado en el proceso pero también ver un poco los actores, es decir, cómo están avanzando jóvenes pero también ver como estoy avanzando yo con respecto a lo que planteo. Y en el caso ya de <b><u>la evaluación del aprendizaje</u></b> , básicamente es para determinar si acreditan o no, determinar una valoración de acreditación, este... de valorar las evidencias que me presente para determinar su calificación, determinar el nivel del logro/desempeño que tienen los alumnos y ¿qué es lo que vamos a evaluar? Bueno, estábamos pensando que, si es en estos procesos, en el que voy a evaluar el proceso de aprendizaje pues voy a ver cuál es la capacidad que tienen los jóvenes para obtener y organizar información, cómo la están aplicando, a qué dificultades se enfrentan y si los instrumentos que estoy utilizando pueden ser efectivos o no. Y respecto de evaluación del aprendizaje, bueno es pues los resultados de aprendizaje directamente para determinar el logro, niveles de avance en los resultados de aprendizaje, destrezas si se logran las destrezas o no. {Tipo de participación: plenaria}			•	•	
37	PROF01BACH: Una recopilación sería Para determinar la forma en que los alumnos están desarrollando las capacidades esperadas y poder realizar los ajustes a las estrategias de enseñanza y aprendizaje y bueno, también el por	•	•	•		

ID	SEGMENTO	CÓDIGOS				
		1	2	3	4	5
	qué, estábamos convencidos que la evaluación es en sí una estrategia que puede potenciar el aprendizaje de los alumnos ,eso es en la evaluación <b>para el aprendizaje</b> . En la <b>evaluación del aprendizaje</b> , era para saber si los alumnos tenían los conocimientos, porque así lo está solicitando la institución, y para una toma de decisiones. Y ¿qué es lo que vamos a evaluar? Pusimos que para el aprendizaje: el proceso y el grado de desarrollo de las diferentes capacidades, habilidades, actitudes y valores que tenía el alumno y en la evaluación del aprendizaje como que ya las cosas tangibles el conocimiento declarativo de esos conocimientos, si ha cumplido, si ha asistido, como que la cosa tangible pues. {Tipo de participación: plenaria}					
38	PROF01BACH: De hecho, la evaluación que más hacemos es del aprendizaje, porque la usamos para traducirla a una calificación. El gran reto es hacer una evaluación para el aprendizaje, en qué forma podemos mejorar esos procesos ¿no? {Tipo de participación: individual}	•		•		
39	PROF09POS: Respecto a la <b>evaluación para el aprendizaje</b> en la pregunta qué vamos a evaluar pusimos cosas como monitorear a los estudiantes, ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ya mencionaron, apoyar en estrategias y materiales a los estudiantes y favorecer la reflexión sobre el tema por parte de los estudiantes. En la <b>evaluación del aprendizaje</b> , hablábamos sobre justamente la parte...se nos complicó un poco...pero decíamos que aquí era determinar qué tanto conocen los temas de un determinado bloque, unidad y bueno, uno de los aspectos clave es calificar a los estudiantes ¿no?, valorarlos, para ver qué tanto han aprendido sobre esas temáticas. En la otra pregunta ¿qué voy a evaluar? Lectura para preparación de clases, conocimiento previo, compromiso en la clase (eso es para evaluación para el aprendizaje) y en la evaluación del aprendizaje ya propiamente la aplicación de lo aprendido, que ellos aprendan a aplicar y que nosotros podamos determinar que a partir de ese desempeño que están haciendo podamos decir que aprendieron o no y asignar una calificación. {Tipo de participación: plenaria}	•		•		
40	PROF01BACH: Hay que reconocer que los profesores de esta Universidad no fuimos formados como profesores. Somos profesionistas que nos ponen a dar clases. A lo largo de la vida uno intenta desarrolla las habilidades. {Tipo de participación: individual}					•
41	PROF01BACH: Aunque pareciera que tenemos ciertas nociones un poco más avanzadas de la evaluación al momento de estar al interior del aula intervienen N cantidad de factores y cada profesor aplica sus criterios y su manera de evaluar y yo creo que hacen falta puntos en común de donde asirnos, donde reflexionar y también comenzar a dinamizar la manera en cómo hemos estado visualizando la cuestión de la educación". {Tipo de participación: individual}					•

**Tabla 16. Análisis concepción 1: La evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje**

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
1	<p>PROF05LIC: <b>La evaluación primero habríamos que decirlo, es el acopio de información, confiable, objetiva, fidedigna para poder tomar decisiones</b> y en el terreno de la educación, <b>pues es la emisión de un juicio de valor para decisiones de mejora de diferentes procesos.</b> La <b>medición</b> por su parte, es una parcela de la evaluación en general, y está es cuantitativa, es una valoración cuantificable de un proceso, de un producto, de un autor y ya lo comentamos es parte de la evaluación.</p>	<p>La profesora en su concepto de evaluación señala que es un proceso de acopio de información confiable, objetiva que permite la emisión de juicios de valor para tomar decisiones que orienten la mejora de diferentes procesos.</p>
12	<p>PROF06LIC: <b>La evaluación del aprendizaje favorece la apreciación del trabajo, tanto del docente como del alumno y siempre va a posibilitar la mejora. Al alumno también le provee de responsabilidad y autonomía, porque al organizar su trabajo seguramente también va estar observando los resultados y esto le va a incidir en estos aspectos.</b> Favorece el seguimiento del progreso del aprendizaje del alumno y al profesor le permite también conocer, de manera integral, al alumno. <b>Permite al docente evaluar el desarrollo de su curso, le permite también autoevaluarse y le permite también realizar algunos ajustes dependiendo también de la situación que él esté observando en ese momento y obviamente también favorece la toma de decisiones... y, algo bien importante también, es que nos permite como institución educativa, que el uso de los resultados favorezca la modificación de los planes y programas y por ende también los perfiles de egreso.</b> Y tiene relación directa con la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa. <b>A partir de eso es que nos permite identificar donde el docente tiene que estar incidiendo, a partir de dónde va a trabajar y también nos permite colaborar</b> y llevar a cabo la también la evaluación sumativa, Contrás no encontramos muchos, uno de ellos, así buscando realmente, encontramos que puede ser que genere alguna una sensación de angustia en los alumnos, al docente le genera también mayor trabajo pero también pues otro de los pros es que es mayor responsabilidad del docente y hace exactamente permanecer al interior del grupo desarrollando su curso. Y otro de las contras, podría ser que ocasione desmotivación en el alumno y deserción cuando considera que no está avanzando al ritmo de los demás. Y otra contra es que el docente tiene que realizar una elección adecuada de los instrumentos para evaluar.</p>	<p>La profesora señala que el equipo de trabajo considero que el proceso de evaluación favorece la valoración del desempeño de las figuras del proceso de enseñanza aprendizaje: docente y profesor. Al alumno, le provee de información sobre sus resultados de aprendizaje de forma que idealmente puede organizar su trabajo e incidir en sus resultados. Al docente, le permite autoevaluar su desempeño para favorecer la toma de decisiones y realizar ajustes para la mejora del proceso de enseñanza. Por otro lado, indica que también promueve dentro de la institución educativa las modificaciones curriculares.</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
24	<p>PROF04BACH: <b>la evaluación para el aprendizaje está encaminada al mejoramiento del aprendizaje, realmente a que se aprenda</b>, y quienes son los actores de esa evaluación son los actores mismos del proceso de enseñanza aprendizaje que son los alumnos, que tienen que participar para que entre ellos mismos, entre pares y con el profesor, también se retroalimenten ¿no? y sepan de qué manera también aprenden. <b>Se evalúa el proceso de aprendizaje y no tanto el producto del aprendizaje o los objetivos que antes nos planteaba</b>, pero que obviamente hacia allá debíamos encaminarlo pero que sí es muy difícil ¿no? porque hay que cambiar la cultura que tenemos de la medición, de la calificación, de la certificación, en donde lo que importa, tanto a veces a la institución, como al profesor, como a los alumnos es la calificación para acreditar y pasar al siguiente nivel ¿no? pues eso no sirve de nada porque aquí ya nos dijeron que de repente en la licenciatura dicen “No ps [sic]... este en el CCH no saben, O sea no han aprendido nada ¿no? O sea ¿dónde están? Ahí está la facultad de ingeniería donde les hacen un semestre propedéutico porque en el bachillerato, y ahí no es nada más para el CCH sino en general, no aprendieron lo que tenían que aprender. <b>Entonces bueno, la evaluación para el aprendizaje está más relacionada con la evaluación auténtica, como evaluación formativa, ¿no? O sea, en donde todo mundo participa y que es muy difícil, O sea aquí también en los textos que leímos es un reto ahorita todavía.</b></p>	<p>La profesora señala que la evaluación para el aprendizaje tiene como finalidad la mejora del proceso de enseñanza, ya que el objeto de evaluación es el proceso del aprendiz y no si éste alcanza el aprendizaje esperado en los objetivos curriculares. Relaciona la evaluación para el aprendizaje a un proceso más auténtico y formativo donde existe mayor participación de los actores involucrados. Sin embargo, señala que es reto para los docentes realizar este tipo de evaluación en el aula.</p>
26	<p>PROF01BACH: sobre la evaluación formativa y sobre la evaluación del aprendizaje, es que me pareció que se manejó como sinónimo ¿no...? [PROF04BACH: no...] Solo quería aclarar esa parte, porque creo que en una parte del texto que leímos dice que no son exactamente sinónimos {algunos profesores dicen: no son exactamente sinónimos} <b>la evaluación formativa tendría que ver</b>, de echo podría ser parte ¿no? pero digamos que la evaluación formativa <b>tiene que ver en sí en [sic] el estudiante como va progresando, cuestiones digamos autorregulación</b>, varias cosas de esas pero <b>la evaluación para el aprendizaje, además de eso, tendría que ayudarnos precisamente a que el chico aprendiera ¿no?</b> y en ese sentido, entiendo que es complicado porque es desconocido y todo pero... ya habiendo leído lo que decía el texto, yo creo que podría ser, para decirlo en el lenguaje moderno, <b>un área de oportunidad</b> {risas generales} creo que si tiene muchas posibilidades que incluso con grupos numerosos podría ser</p>	<p>El profesor consideró que en la intervención de su compañero existió una confusión conceptual al equiparar evaluación formativa con evaluación para el aprendizaje. Expresa que la evaluación formativa tiene como finalidad cómo es el avance del estudiante en términos de su aprendizaje, mientras que la evaluación además de tener como finalidad conocer el avance del alumno tendría que ayudarlo a alcanzar los objetivos de aprendizaje. Indica que después de leer la literatura abordada en el diplomado hasta ese momento, la evaluación del aprendizaje es un</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
	muy viable, por poner un ejemplo del caso por ejemplo la coevaluación ¿no?.	área de oportunidad para los docentes.
27	<p>PROF17BACH: La evaluación para el aprendizaje tiene más alcance, una amplitud mayor que la <b>evaluación del aprendizaje</b> que regularmente se centra solo en algunos aspectos concretos: contenidos, conceptos, aspectos muy específicos... <u>los resultados del individuo</u>. En ese sentido, la evaluación para el aprendizaje es mucho más amplia porque tiene como prioridad en su diseño y en su práctica, <u>promover el aprendizaje de los alumnos</u>, más allá de algunos aspectos específicos. Además, la evaluación es usada para aprender y no sólo verificar lo aprendido ¿sí? Y bueno, la evaluación para el aprendizaje permitiría al estudiante estar en un continuo proceso de aprendizaje. Ya no solamente se suscribiría a los datos que regularmente busca medir una evaluación del aprendizaje, o diríamos, de ciertos aprendizajes, de determinados aspectos o datos. La evaluación para el aprendizaje abre un abanico de posibilidades en ese sentido porque no está tan suscrita [sic]. Ahora, tampoco estamos diciendo que sean opuestas, sino que pueden complementarse, deberían complementarse. De hecho.</p>	<p>El vocero del grupo señaló que para el grupo de trabajo la evaluación del aprendizaje tiene un menor alcance al ser comparada con la evaluación para el aprendizaje. El vocero identifica que el objeto de la evaluación del aprendizaje se centra en contenidos específicos del logro de los alumnos, mientras que el objeto de la evaluación para el aprendizaje es priorizar el promover el aprendizaje de los alumnos.</p>
28	<p>PROF08LIC: Un componente importante que veíamos es que cuando <b>evaluamos para el aprendizaje</b> estaríamos hablando de que hay información que podemos utilizar para realimentar el proceso y que implica no solamente el proceso en el sentido de ver hacia el educando, el que está aprendiendo, sino que sirve al educador o al formador para poder reformar o reorientar su proceso. Mientras que el otro se ve más completo, por eso decíamos que no se contraponen sino uno es parte del otro y se complementan.</p>	<p>El profesor expresa que la evaluación para el aprendizaje implica la realimentación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Considera que el grupo de trabajo llegó a la conclusión de que la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje son complementarias.</p>
29	<p>PROF17BACH: Claro que la ventaja que veíamos es que la evaluación para el aprendizaje es mucho más amplia. Pretende tener un alcance mayor, en este sentido de que pretende modificar actividades de enseñanza y de aprendizaje. Tal vez en la evaluación del aprendizaje cuando mucho lo que valoraríamos serán contenidos y eso es lo que podríamos modificar ahí...bueno dependerá mucho del diseño ¿no?</p>	<p>El profesor expresa que el proceso de evaluación para el aprendizaje tiene un mayor alcance ya que permite la modificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mientras que la evaluación del aprendizaje, al solo valorar el logro de contenidos, podría solo incidir curricularmente.</p>
30	<p>PROF01BACH: La parte de la formación de los profesores de alguna manera... los profesores tienen que enterarse de que este mundo ya cambió y que la evaluación también, ciertas cosas deben hacerse de otra manera, eso es estratégico porque si, hablamos en otras ocasiones que nosotros no habíamos sido formados como profesores,</p>	<p>El profesor señala que el uso de criterios o estándares de desempeño a nivel curricular podrían ser un elemento que oriente al alumno sobre su logro educativo, de forma tal que el</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
	<p>sino que somos profesionistas dando clases, pues nos hace falta esa formación, <b><u>nos falta la formación en evaluación</u></b> y luego nos falta la formación en evaluación para el aprendizaje. Eso es un problema que hay que resolver ¿no? Número dos, comentábamos sobre utilizar buenas prácticas, tratar de difundir o dar a conocer buenas prácticas de evaluación, porque por ahí hay experiencias exitosas ¿no? Aquí en la propia UNAM en sus dependencias, los profesores han ido desarrollando cosas que podrían ser del dominio de todos los profesores, pero sería buena idea ir socializando, dando a conocer. Y yo les comentaba a los profesores que, a mí me parece que (y a partir de lo que dicen también los textos que leímos) que sí tendría que estar integrado en los programas de estudio. O sea, partiendo de que se habla de que es una mancuerna, esto de la <u>evaluación para el aprendizaje tendría que ser una cosa que fuera de la mano con el proceso de enseñanza aprendizaje</u>, más bien de aprendizaje, tendría que ir por lo menos sugerido o algunas indicaciones que le fueran mostrando al profesor a lo largo del curso cómo podría hacer esta evaluación para el aprendizaje, incluso con ejemplos, pues más o menos concretos como sugerencia. Y la última es yo creo, regresar otra vez al asunto de los estándares, de los criterios, porque <b>un elemento fundamental para que el alumno pueda ser beneficiario de esa evaluación para el aprendizaje (porque es para él básicamente, no para el maestro) es que tuviéramos instrumentos, pero sobre todo tuviéramos criterios, que le dijeran al alumno dónde está, a dónde tiene que llegar en términos de aprendizaje y entonces qué le falta ¿no? Y eso le permitiría entonces pues enfocar sus esfuerzos y decir: estoy en esta posición, tengo que llegar hasta allá porque es el criterio con el que se va a validar que sé o no sé o que tengo el aprendizaje o que soy competente</b>, lo que sea, y <b>podríamos motivar incluso que fuera caminando hacia allá</b>. Pero si él está perdido, no sabe hacia dónde ir, hasta se siente menos al ver a sus compañeros que llevan 10 y ellos [sic] van tronando.</p>	<p>estudiante identifique qué aprendizaje alcanzó en términos del criterio o estándar y determiné donde enfocar sus esfuerzos para alcanzar el objetivo educativo planteado. De esta forma, el profesor considera que la evaluación para el aprendizaje puede ser un elemento de motivación o impulsor del alumno. También precisa que la evaluación es básicamente para el alumno, más que para el profesor.</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
31	<p>PROF16BACH: <b>Alguno de los pros es que motiva a los alumnos, da claridad sobre su aprendizaje, le permite reconocer al alumno sus errores y poder superarlos, el estudiante es parte del proceso y por lo tanto puede autorregularse; el profesor puede tomar decisiones en el momento para ver cómo va el aprendizaje del alumno e implementar estrategias; da una idea del proceso de aprendizaje; fomenta la cultura de la evaluación, disminuye el estrés por los exámenes porque <u>no solamente se califica con un examen</u>, quita peso al poder del profesor, porque también los alumnos pueden autoevaluarse, promueve la metacognición del estudiante y por lo tanto se compromete en su aprendizaje y encontramos algunos contras: pues es el tiempo que lleva esto, es difícil hacerlo en grupos numerosos, mmm es poco conocida esta parte porque muchos de nosotros no movemos todavía en calificar no evaluar... {intervención del docente} ponerla en marcha es complicado, no hay recetas, los principios, la metodología puede ser la misma, pero finalmente como aquí somos un grupo muy...heterogéneo, aterrizarlo en nuestra aula cada quien con su experiencia lo va hacer y pues nos ofrece distintos matices.</b></p>	<p>La profesora señala que la evaluación para el aprendizaje tiene como ventaja que el actor evaluado toma un rol de participación en su aprendizaje y puede autorregularse ya que participa en la identificación de sus errores y aciertos. En cuanto al evaluador, le proporciona información sobre el aprendizaje de sus alumnos, lo que le permite tomar decisiones y estrategias didácticas. En este fragmento también se puede observar que existe un vínculo entre la evaluación del aprendizaje con instrumentos de evaluación como el examen. Se reafirma la creencia, pues a continuación se señala que una desventaja de la evaluación para el aprendizaje requiere tiempo, grupos pequeños y es poco reconocida para ser implementada por la planta docente de la institución.</p>
35	<p>PROF01BACH: Pusimos varias cosas, y estábamos tratando de diferenciar, quizá aún nos cuesta algo de trabajo, dividir entre del y para el aprendizaje ¿no? pero bueno, poníamos, por ejemplo: ¿por qué voy a evaluar? <b><u>Evaluación para el aprendizaje pensábamos en cosas como: para mejorar la eficacia de los métodos y procesos que utilizamos, para potenciar el aprendizaje de los alumnos, con respecto a los conocimientos previos que traen; para desarrollar un mayor número de habilidades, actitudes y conocimientos de nuestros estudiantes y para mostrarle al alumno cómo puede mejorar, superarse, desarrollar más cosas ¿no?</u></b> y en la <b><u>evaluación del aprendizaje</u></b>, ¿por qué voy a evaluar? Bueno pues habría cosas como para averiguar los logros de aprendizaje que tuvieron los estudiantes, con respecto a los resultados que esperábamos; para comprobar el logro de ...los aspectos, los objetivos que pide el digamos [sic] el perfil de egreso, por ejemplo, para comprender las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje y bueno, reconocíamos que una necesidad práctica que era para otorgar una calificación lo más válida, justa, integral ¿no? Posible [sic]. Bueno la segunda, para el aprendizaje:</p>	<p>El profesor indica que la finalidad de la evaluación para el aprendizaje está orientada a mejorar la eficiencia de métodos y procesos que el docente utiliza para potenciar el aprendizaje de los estudiantes en diferentes momentos del proceso formativo. Además, que permite al alumno el desarrollo de un mayor número de aspectos.</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
	<p>conocimientos previos, logros de aprendizaje, desarrollo de habilidades, en fin, su capacidad para resolver problemas, para ejecutar, hacer demostraciones, para producir cosas académicas...la autorregulación del alumno en términos digamos formativos ¿no? y bueno, los avances y retrocesos de todos esos procesos ¿no? cómo va avanzado, qué problemas va teniendo y en evaluación del aprendizaje ¿qué vamos a evaluar? Pues conocimientos, habilidades, actitudes, ejecuciones y también los logros que señalan nuestros programas de estudio y los logros que señalan el plan de estudio, que es como estamos contribuyendo a todo esto.</p>	
36	<p>PROF08LIC: Pues pusimos en el <b>¿Por qué voy a evaluar en la evaluación para el aprendizaje? Para potenciar el aprendizaje de mis alumnos e identificar cuáles son esas problemáticas que aparecen en el proceso educativo y a partir de ello, ver si puedo diseñar estrategias que solucionen esos problemas...hacer ajustes y ver cómo van avanzando en el proceso.</b> Entonces, está como muy centrado en el proceso pero también ver un poco los actores, es decir, cómo están avanzando jóvenes pero también ver como estoy avanzando yo con respecto a lo que planteo. Y en el caso ya de <b>la evaluación del aprendizaje</b>, básicamente es para determinar si acreditan o no, determinar una valoración de acreditación, este... de valorar las evidencias que me presente para determinar su calificación, determinar el nivel del logro/desempeño que tienen los alumnos y ¿qué es lo que vamos a evaluar? Bueno, estábamos pensando que, si es en estos procesos, en el que voy a evaluar el proceso de aprendizaje pues voy a ver cuál es la capacidad que tienen los jóvenes para obtener y organizar información, cómo la están aplicando, a qué dificultades se enfrentan y si los instrumentos que estoy utilizando pueden ser efectivos o no. Y respecto de evaluación del aprendizaje, bueno es pues los resultados de aprendizaje directamente para determinar el logro, niveles de avance en los resultados de aprendizaje, destrezas si se logran las destrezas o no.</p>	<p>El profesor señala que el equipo de trabajo indicó que la evaluación para el aprendizaje tiene como finalidad el potenciar el aprendizaje de los estudiantes por medio de la identificación de las debilidades del proceso formativo, ya que fomenta la implementación de estrategias y ajustes sobre el proceso de enseñanza.</p>
37	<p>PROF10BACH: <b>Una recopilación sería Para determinar la forma en que los alumnos están desarrollando las capacidades esperadas y poder realizar los ajustes a las estrategias de enseñanza y aprendizaje</b> y bueno, también el por qué, estábamos convencidos que la evaluación es en sí una estrategia que puede potenciar el aprendizaje de los alumnos, eso es en la evaluación <b>para el aprendizaje</b>. En la <b>evaluación del aprendizaje</b>, era para saber si los alumnos</p>	<p>El profesor señala que el equipo de trabajo consideró que la evaluación para el aprendizaje permite determinar la forma en que los estudiantes desarrollan los aprendizajes establecidos curricularmente, de esta forma el docente puede implementar</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
	<p>tenían los conocimientos, porque así lo está solicitando la institución, y para una toma de decisiones. Y ¿qué es lo que vamos a evaluar? Pusimos que para el aprendizaje: el proceso y el grado de desarrollo de las diferentes capacidades, habilidades, actitudes y valores que tenía el alumno y en la evaluación del aprendizaje como que ya las cosas tangibles el conocimiento declarativo de esos conocimientos, si ha cumplido, si ha asistido, como que la cosa tangible pues.</p>	<p>acciones en el proceso de enseñanza.</p>
38	<p>PROF01BACH: De hecho la evaluación que más hacemos es del aprendizaje, porque la usamos para traducirla a una calificación. El gran reto es hacer una evaluación para el aprendizaje, en qué forma podemos mejorar esos procesos ¿no?</p>	<p>El profesor considera que el tipo de evaluación que más utiliza la planta docente institucional es de tipo del aprendizaje ya que la utilizan para acreditar al alumno por medio de una calificación, mientras que el reto al que se enfrentan es a la implementación de proceso de evaluación para el aprendizaje para mejorar los procesos.</p>
39	<p>PROF09POS: <b>Respecto a la <u>evaluación para el aprendizaje en la pregunta qué vamos a evaluar pusimos cosas como monitorear a los estudiantes, ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ya mencionaron, apoyar en estrategias y materiales a los estudiantes y favorecer la reflexión sobre el tema por parte de los estudiantes.</u></b> En la <b><u>evaluación del aprendizaje</u></b>, hablábamos sobre justamente la parte...se nos complicó un poco...pero decíamos que aquí era determinar qué tanto conocen los temas de un determinado bloque, unidad y bueno, uno de los aspectos clave es calificar a los estudiantes ¿no?, valorarlos, para ver qué tanto han aprendido sobre esas temáticas. En la otra pregunta ¿qué voy a evaluar? Lectura para preparación de clases, conocimiento previo, compromiso en la clase (eso es para evaluación para el aprendizaje) y en la evaluación del aprendizaje ya propiamente la aplicación de lo aprendido, que ellos aprendan a aplicar y que nosotros podamos determinar que a partir de ese desempeño que están haciendo podamos decir que aprendieron o no y asignar una calificación.</p>	<p>La profesora señala que el equipo de trabajo considero que el proceso de evaluación para el aprendizaje tiene como objeto de evaluación el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que propicia el ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje y la implementación de recursos que favorezcan y orienten a los estudiantes.</p>

Tabla 17. Análisis concepción 2: La evaluación como responsabilidad del maestro y la escuela

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
3	<p>PROF10BACH: Los maestros tenemos que saber hacer evaluación educativa, podemos tener evaluación educativa externa, pero <b>yo como maestro en mi aula</b>, debo tener una evaluación educativa no solamente, para decir sabes qué pasaste o no pasaste, sino <b>para ver cómo apliqué mi docencia, como fueron mis planes de clase, como fueron mis estrategias didácticas</b> {el grupo asiente} y eso estoy haciendo yo, una evaluación educativa, con los muchachos...a ver, aprendiste o no aprendiste. Ok. Nadie me está midiendo de afuera, pero yo mismo estoy diciendo, <b>lo que pasa es que no estamos acostumbrados a hacerlo, lo que estamos acostumbrados confundimos esa evaluación con el criterio de pasas o no pasas, como una medición, pero esa evaluación educativa es muy integral</b> y puede ser tanto por parte externa o nosotros mismos podemos evaluar.</p>	<p>En esta declaración el profesor parece identificar que el proceso de evaluación, además de ser de utilidad para certificar los aprendizajes de sus alumnos, proporciona información sobre su proceso de enseñanza, rescatando como ejemplo sus estrategias didácticas o sus planes de trabajo. Sin embargo, señala que no es una práctica frecuente en encasillar a la evaluación educativa como un proceso de acreditación escolar.</p>
5	<p>PROF05LIC: <b>Pero además es necesaria, por ejemplo, para las movilidades estudiantiles, tiene que cuantificarse.</b></p>	<p>En este fragmento se puede observar cómo la profesora asigna a la evaluación la función de certificación para otros procesos relevantes de la vida académica de los estudiantes.</p>
6	<p>PROF14LIC: Estuvo interesante, <b>pues bueno finalmente es la culminación de un ciclo, de un curso, esta evaluación</b>, pero es complejo hablar de ella. Les comentaba primero que nada yo creo, por la participación que nos hacia el doctor, pues que <b>la evaluación sumativa está determinada por una presión social. Sí, O sea, está parte de que todo el tiempo estamos siendo evaluados, si aspiramos a una movilidad tenemos que tener un promedio, si aspiramos a una beca los alumnos tienen que tener también un promedio</b>, eso, por un lado. ..., pero <b>les compartía que en mi experiencia</b>, estamos hablando de una facultad multidisciplinaria donde hay carreras de ciencias de la salud y de ciencias químico-biológicas, con planes diferentes: planes anuales, planes semestrales. Sí. <b>Carreras que implican la evaluación sumativa de un taller, de un laboratorio, de la parte teórica, de una práctica. Entonces se va haciendo más compleja la evaluación. Entonces, si a eso le sumamos también, otra de las cosas que les comentaba a los maestros: existen, porque lo hemos revisado también en la experiencia, hay un desconocimiento también en nuestra parte docente cuando de asentar calificación se trata.</b> No es lo mismo</p>	<p>Al inicio del fragmento se puede identificar que la profesora asocia la evaluación sumativa con la parte final del proceso de formación. Por otro lado, relaciona la evaluación sumativa como una solicitud externa que se realiza en diferentes momentos para obtener acceso a ciertos programas.</p> <p>La profesora recupera su experiencia personal sobre las diferentes modalidades y espacios formativos donde se realiza una evaluación formativa aludiendo a que estas diferencias hacen más complejo el desarrollo de la evaluación.</p> <p>La profesora recupera su experiencia personal y señala el</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
	<p>poner un NP que un NA, pero sino vino, se va con un NA, O sea, jurídicamente hablando, los maestros, creo que una buena parte de la evaluación sumativa radica en ese punto. En ese desconocimiento: De lo que implica asentar un NA y un NP. ¿Sí? <b>Si a eso le sumamos, valga la redundancia, que ya llegado a ese cierre a esa culminación no hay una retroalimentación de por qué llegar a ese resultado pues el alumno se queda igual.</b> Acá, por ejemplo, les <b>compartía la experiencia</b> también, estamos hablando de una facultad que se sitúa al oriente, se otorgan un poquito más de becas a la facultad, pero desafortunadamente estamos hablando de alumnos de escasos recursos. Y entonces, volvemos al punto, <b>si quieren aspirar a una beca, hasta de alimentación, tienen que alcanzar un promedio de 8.</b> Tenemos alumnos con promedios desde 7.8, desde 7.9. Está esperando para que le baje algunas décimas para que sus alumnos o mantienen su promedio, o mantienen la beca o aspiran a una movilidad. <b>De verdad hay muchas estrategias ahí que se implementan para poder tener clara esa parte de la evaluación sumativa.</b></p>	<p>desconocimiento que existe en el gremio sobre la asignación de una calificación. Por lo que se puede entender que se está asociando el término calificación-certificación nuevamente al proceso de evaluación.</p>
7	<p>PROF14LIC: ... otro de los puntos que <b>tocábamos acá</b>, es también los mecanismos que utilizamos para llegar a esta evaluación sumativa. Hay carreras que obligan al alumno...<b>nosotros por eso les decía que todo momento hemos sido evaluados, nos meten en esa dinámica</b>, pero muchos recaen por ejemplo en el valor del examen meramente, O sea como si fuera el único insumo que nos va dar toda esa parte de evaluación sumativa, entonces decíamos por acá decían las maestras en su experiencia, hay grupos no tan pequeños, son grupos de 70 y cómo metes en esa dinámica de estar revisando 70 exámenes cada cuánto ...entonces, yo creo que parte de esto es las maneras, las formas de evaluar, ¿qué utilizamos? Bueno, una exposición, un ensayo, digamos, <b>todo suma pero no perdiendo de vista el propósito que mucho trabajamos en el módulo anterior que es el aprendizaje.</b> {Afirmaciones} <b>Porque cuando perdemos de vista eso, tiene otro sentido la evaluación.</b></p>	<p>La profesora expresa que en el trabajo realizado en equipo coincidieron en que la evaluación se ha realizado de forma constante durante la educación formal como una obligación.</p> <p>La profesora señala que a pesar de que es un proceso constante y obligado no debería perderse de vista que su propósito es el aprendizaje, y cuando la evaluación se enfoca en el aprendizaje cobra otro sentido. Pareciera que la evaluación sumativa está orientada únicamente a la certificación del alumno pero sin el propósito de medir el logro en el aprendizaje, porque ya se estaría hablando de OTRA evaluación.</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
9	<p>PROF01BACH: <b>Yo creo que sí se está confundiendo, porque evaluación sumativa no quiere decir necesariamente calificación. Que lo terminamos traduciendo a calificaciones por las necesidades de la institución en la que estamos es cierto</b>, pero en sentido estricto evaluación sumativa tiene que ver más, sí con una cuestión de acumulación, pero no cuantitativa, más bien cualitativa. O sea, <b>la evaluación sumativa es, vamos a decirlo así, el final del proceso, y en ese sentido pues claro que vemos lo que hemos acumulado, en el mejor sentido de la palabra, en términos de lo que el alumno ha hecho pero no solo porque saco 5 en esto, 2 en aquello y diez en lo otro</b>, sino porque cualitativamente fuimos viendo sus progresos y al final de ese proceso estaríamos listos, o bueno <b>estaríamos en posibilidad de hacer una evaluación donde todavía tiene que demostrarnos que esa acumulación de situaciones y de cuestiones que hizo, nos va a dar la posibilidad de dar una evaluación conforme a la situación.</b></p>	<p>En este fragmento el profesor expresa su discrepancia con las opiniones anteriores ya que considera que existe una confusión en cuánto a la equiparación que se está realizando entre evaluación sumativa con calificación. Señala que sí bien, los profesores califican por necesidades institucionales, este proceso derivado de la evaluación.</p> <p>El profesor también coloca a la evaluación sumativa al final del proceso y la caracteriza con la acumulación de dinámicas en el proceso de aprendizaje que posibilitan valorar a los estudiantes para que demuestren su nivel de logro en estas situaciones particulares.</p>
12	<p>PROF06LIC: <b>La evaluación del aprendizaje favorece la apreciación del trabajo, tanto del docente como del alumno y siempre va a posibilitar la mejora.</b> Al alumno también le provee de responsabilidad y autonomía, porque al organizar su trabajo seguramente también va estar observando los resultados y esto le va a incidir en estos aspectos. Favorece el seguimiento del progreso del aprendizaje del alumno y al profesor le permite también conocer, de manera integral, al alumno. <b>Permite al docente evaluar el desarrollo de su curso, le permite también autoevaluarse y le permite también realizar algunos ajustes dependiendo también de la situación que él esté observando en ese momento y obviamente también favorece la toma de decisiones... y, algo bien importante también, es que nos permite como institución educativa, que el uso de los resultados favorezca la modificación de los planes y programas y por ende también los perfiles de egreso.</b> Y tiene relación directa con la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa. A partir de eso es que nos permite identificar donde el docente tiene que estar incidiendo, a partir de dónde va a trabajar y también nos permite colaborar y llevar a cabo la también la evaluación sumativa, Contrás no encontramos muchos, uno de ellos, así buscando realmente, encontramos que puede ser que</p>	<p>La profesora comunica que el grupo de trabajo identificó la utilidad de la evaluación para apreciar su propio trabajo y la posibilidad de mejorarlo. Esta idea la confirma más adelante al declarar que la evaluación permite a los profesores autoevaluar el desarrollo del proceso de enseñanza para tomar decisiones.</p> <p>Por otro lado, reconoce que la información aportada por las evaluaciones de los profesores tiene información valiosa para la institución educativa ya que permite para hacer adecuaciones curriculares.</p> <p>Llama la atención que como punto negativo se considerara que realizar una evaluación educativa representa carga</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
	<p>genere alguna una sensación de angustia en los alumnos, <b>al docente le genera también mayor trabajo pero también pues otro de los pros es que es mayor responsabilidad del docente y hace exactamente permanecer al interior del grupo desarrollando su curso.</b> Y otro de las contras, podría ser que ocasione desmotivación en el alumno y deserción cuando considera que no está avanzando al ritmo de los demás. <b>Y otra contra es que el docente tiene que realizar una elección adecuada de los instrumentos para evaluar.</b></p>	<p>adicional al proceso de enseñanza, pues pareciera reflejar que el proceso de enseñanza esta desvinculado del proceso de la evaluación educativa.</p>
13	<p>PROF04BACH: <b>Para mí la <u>evaluación sumativa</u> es la que más se hace y siempre tiene está [sic] relacionada con la acreditación en un sistema escolarizado. Siempre. Entonces, independientemente si aprenden o no aprenden tienen una calificación y esa calificación viene de todo esto que mencionábamos. Y entonces por eso es formal, va hacia una cuestión institucional ¿no? escolar. Y <u>la formativa</u>, se supone que tiene...ahí ya entra la cuestión del desarrollo del pensamiento crítico, no solamente de los alumnos sino también de los profesores en donde tienen que observar, tienen que analizar y tienen que reflexionar y se va formando y entonces no lo hacen solo en el área escolar sino ya lo llevan a su vida cotidiana también ya van digamos que valorando de esa manera en cuanto van desarrollando esa...formativa porque los queremos formar precisamente ¿Verdad? Como ciudadanos o como individuos participativos, críticos, etcétera. Por eso hacia allá va la evaluación formativa que evalúa el proceso no <u>evalúa el final o el producto</u> ¿no? ... digamos que uno de los contras en este momento de la formativa es que no tenemos suficientes instrumentos de evaluación, no los hemos construido {murmullo general}</b></p>	<p>La profesora señala que entiende a la evaluación sumativa como preponderante, inamovible y relacionada con la acreditación escolar en el sistema educativo. Señala que un proceso de evaluación sumativa no se preocupa por el aprendizaje de los alumnos, sino que se centra en la asignación de una calificación para la certificación. Indica que es formal porque refiere a un requerimiento institucional [pareciera ser que en la educación no formal no se realiza evaluación].</p> <p>La profesora puntualiza que, en su opinión, la evaluación formativa refiere al desarrollo de aptitudes críticas de ambos actores del proceso de enseñanza. La formación deriva del análisis y la reflexión que se ejecuta por medio de la evaluación. Además, puntualiza que una diferencia es que la evaluación sumativa se realiza al final del proceso de formación o del producto mientras que una evaluación formativa valora el proceso.</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
17	<p>PROF01BACH: Es que creo sí la evaluación por criterio ¿no? es probablemente la que más necesitamos adentro de nuestras aulas por lo menos ¿no? <b>Igual efectivamente la UNAM y cualquier institución tiene que hacer una evaluación ¿no? Pero adentro del aula la evaluación por criterio es la que tendría que precisamente irnos mostrando a los profesores y a los alumnos, lo que tienen que lograr ciertos desempeños</b>, y eso no es un capricho del maestro, no es una posición egoísta o meramente individual del profesor, <b>sino que es un criterio que se establece</b>, no sé si social o institucionalmente o por profesión, <b>pero que ahora sí que lo mínimo que tendría que lograr para aspirar a ser licenciado, o bachiller, ... sería como la garantía social, sería la garantía de que estamos formando gente que tiene ya lo necesario para desempeñarse de manera competente ¿no?</b>.</p>	<p>El profesor expresa que cualquier institución tiene que realizar el proceso de evaluación. Sin embargo, no hace referencia a un tipo particular de evaluación. Señala que en el aula sería necesaria una evaluación basada en criterios que oriente a los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje lo que se espera que logren con el proceso formativo ya que esta evaluación sería una garantía que confirma que se está formando a los estudiantes para desempeñarse de manera adecuada.</p>
34	<p>PROF08LIC: Pues es importante porque <b>marca un referente general en donde sí debe existir dentro de los programas de estudio, lo que es la evaluación y cómo va a ocurrir y que es una responsabilidad de los docentes comunicar cómo serán los criterios de evaluación y procedimientos de evaluación</b> y también establece que es necesario aprobarlo...otro aspecto interesante que menciona es que... <b>marca (y por eso pareciera que está más enfocada a evaluación sumaria) que los instrumentos de evaluación deberán determinar si posee o no los atributos especificados para el estudiante de egreso</b>, O sea el perfil de egreso es lo que se va a evaluar.</p>	<p>En este fragmento referido a la opinión de un texto institucional que leyeron el grupo de profesores, el profesor señala que el documento establece las directrices que deben seguir los profesores referentes a la evaluación y como el docente figura como el rol de evaluador que comunicará el cómo y con qué se realizará para determinar si los alumnos poseen o no ciertos atributos específicos de los planes y programas de estudio de la Universidad.</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
35	<p>PROF01BACH: Pusimos varias cosas, y estábamos tratando de diferenciar, quizá aún nos cuesta algo de trabajo, <b>dividir entre del y para el aprendizaje ¿no?</b> pero bueno, poníamos, por ejemplo: ¿por qué voy a evaluar? <b>Evaluación para el aprendizaje</b> pensábamos en cosas como: para mejorar la eficacia de los métodos y procesos que utilizamos, para potenciar el aprendizaje de los alumnos, con respecto a los conocimientos previos que traen; para desarrollar un mayor número de habilidades, actitudes y conocimientos de nuestros estudiantes y para mostrarle al alumno cómo puede mejorar, superarse, desarrollar más cosas ¿no? y en la <b>evaluación del aprendizaje</b>, ¿por qué voy a evaluar? Bueno pues habría cosas como para averiguar los <b>logros de aprendizaje que tuvieron los estudiantes, con respecto a los resultados que esperábamos</b>; para comprobar el logro de ...los aspectos, <b>los objetivos que pide el digamos [sic] el perfil de egreso</b>, por ejemplo, para comprender las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje y bueno, reconocíamos que una <b>necesidad práctica que era para otorgar una calificación lo más válida, justa, integral ¿no?</b> Posible [sic]. Bueno la segunda, para el aprendizaje: conocimientos previos, logros de aprendizaje, desarrollo de habilidades, en fin, su capacidad para resolver problemas, para ejecutar, hacer demostraciones, para producir cosas académicas...la autorregulación del alumno en términos digamos <b>formativos ¿no?</b> y bueno, los avances y retrocesos de todos esos procesos ¿no? cómo va avanzado, qué problemas va teniendo y en evaluación del aprendizaje ¿qué vamos a evaluar? Pues conocimientos, habilidades, actitudes, ejecuciones y también los logros que señalan nuestros programas de estudio y los logros que señalan el plan de estudio, que es como estamos contribuyendo a todo esto.</p>	<p>Al inicio del fragmento el profesor declara que el grupo de trabajo presenta dificultades en establecer diferencias entre la evaluación del aprendizaje en comparación de la evaluación para el aprendizaje.</p> <p>Al definir cuál es la finalidad de evaluación del proceso de una evaluación para el aprendizaje, el profesor hace referencia a aspectos que permitan potenciar el aprendizaje de los alumnos y su práctica docente. Mientras que la finalidad de la evaluación del aprendizaje está orientada al logro de los aprendizajes esperados determinados institucionalmente para acreditar al aprendiz de forma válida.</p> <p>Al definir el objeto de evaluación de los procesos parece haber similitudes en los objetos, sin embargo, la mayor distinción es que uno es con aspecto formativo (para el aprendizaje) del proceso que vive el alumno y el otro es más hacia la certificación del logro como resultado (del aprendizaje).</p>
37	<p>PROF10BACH: Una recopilación sería Para determinar la forma en que los alumnos están desarrollando las capacidades esperadas y poder realizar los ajustes a las estrategias de enseñanza y aprendizaje y bueno, también el por qué, estábamos convencidos que la evaluación es en sí una estrategia que puede potenciar el aprendizaje de los alumnos, eso es en la evaluación <b>para el aprendizaje</b>. <b>En la evaluación del aprendizaje, era para saber si los alumnos tenían los conocimientos, porque así lo está solicitando la institución, y para una toma de decisiones</b>. Y ¿qué es lo que vamos a evaluar? Pusimos que para el aprendizaje: el proceso y el grado de desarrollo de las diferentes capacidades, habilidades, actitudes y valores que tenía el</p>	<p>El vocero del equipo de trabajo compartió elementos similares al equipo anterior. En la definición de la evaluación para el aprendizaje, la reconocen como una estrategia para potenciar la enseñanza y aprendizaje por medio del conocimiento de las capacidades desarrolladas por los alumnos. Mientras que la evaluación del aprendizaje está vinculada con una solicitud institucional para la</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
	<p>alumno y en la evaluación del aprendizaje como que ya las cosas tangibles el conocimiento declarativo de esos conocimientos, si ha cumplido, si ha asistido, como que la cosa tangible pues.</p>	<p>toma de decisiones. Sobre el objeto de evaluación, parece una distinción entre habilidades concretas y habilidades abstractas.</p>

**Tabla 18. Análisis concepción 3: La evaluación como certificación del estudiante**

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
1	<p>PROF05LIC: La evaluación primero habríamos que decirlo, es el acopio de información, confiable, objetiva, fidedigna para poder tomar decisiones y en el terreno de la educación, pues es la emisión de un juicio de valor para decisiones de mejora de diferentes procesos. La <b>medición</b> por su parte, es una parcela de la evaluación en general, y está es cuantitativa, es una valoración cuantificable de un proceso, de un producto, de un autor y ya lo comentamos es parte de la evaluación.</p>	<p>En el fragmento la profesora señala que el proceso de acreditación es parte de la evaluación educativa, describiendo a este como un proceso de acopio de información confiable para la toma de decisiones.</p>
2	<p>PROF01BACH: Estábamos comentando, la gravedad del hecho de que estamos muy lejos de distinguir evaluación y medición en la práctica docente" {El grupo confirma}... ojalá fuera tan sencillo que los profesores entendieran esa diferencia, estaría fenomenal, pero no es así.</p>	<p>El profesor señala en su intervención que, como gremio, los docentes están distantes de distinguir las diferencias entre la evaluación y la acreditación, señalando que lo ideal sería que esta diferencia fuera sencilla para el docente.</p>
3	<p>PROF10BACH: Los maestros tenemos que saber hacer evaluación educativa, podemos tener evaluación educativa externa, pero yo como maestro en mi aula, debo tener una evaluación educativa no solamente, para decir sabes qué pasaste o no pasaste, sino para ver cómo apliqué mi docencia, como fueron mis planes de clase, como fueron mis estrategias didácticas {el grupo asiente} y eso estoy haciendo yo, una evaluación educativa, con los muchachos...a ver, aprendiste o no aprendiste. Ok. Nadie me está midiendo de afuera, pero yo mismo estoy diciendo, lo que pasa es que no estamos acostumbrados a hacerlo, <b>lo que estamos acostumbrados confundimos esa evaluación con el criterio de pasas o no pasas, como una medición</b>, pero esa evaluación educativa es muy integral y puede ser tanto por parte externa o nosotros mismos podemos evaluar.</p>	<p>En el fragmento el profesor indica que el gremio confunde de forma rutinaria el proceso de evaluación con la acreditación, señalando que la evaluación educativa es un proceso integral.</p>
4	<p>PROF15BACH: El instituto nacional para la evaluación de la educación la define como la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación con un referente previamente establecido, <b>yo me preguntó cuál será la diferencia entre la medición y la observación. Finalmente, tu observas, aunque sea cualitativamente pero sí estás midiendo porque vas a dar un resultado. O sea, no podemos negar esta parte de la evaluación donde el muchacho va tener un promedio y aunque sea la evaluación cualitativa, pero tenemos que trasladarlo a números... y además es determinante.</b></p>	<p>La profesora en su intervención indica su duda en la distinción entre la acreditación y la observación. Señala que en la actividad docente el proceso de observación de rasgos cualitativos se realiza para medir porque la finalidad es señalar el resultado del proceso educativo. Indica que es imposible negar la acreditación escolar por medio</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
		de una calificación que certifique el desempeño del estudiante, representado por un número.
5	PROF05LIC: Pero además es necesaria, por ejemplo, para las movilidades estudiantiles, tiene que cuantificarse.	En su intervención la profesora señala a la acreditación como un proceso necesario para diferentes procesos relacionados con la vida académica del estudiante.
8	PROF11BACH: Yo les comentaba que son tantos los alumnos que un <b>pro de la sumativa es precisamente tener productos, pero que estos productos tengan evidencias ¿no? Y las evidencias es que cumplan con los criterios de calidad ¿no? Que realmente uno los pueda retroalimentar y valorar... que cumplan con lo solicitado y sobre todo con la finalidad que es que los muchachos aprendan.</b> Pero no es una situación acumulativa, es más, nos sirve, porque tenemos dos horas, ellos como son de media superior, muchas veces no se concentran las dos horas, ni vamos estar declarándoles información, entonces, una manera es hacer este tipo, en clase, de tener productos.	En el fragmento, la profesora realiza un vínculo entre la evaluación sumativa con la generación de evidencias del proceso de aprendizaje, las cuales permiten conocer el cumplimiento de logro de estos bajo la comparación de criterios de calidad. Ejemplifica con su experiencia frente a grupo, donde el tiempo y concentración del alumno pone a prueba la obtención de evidencias del aprendizaje.
9	PROF01BACH: <b>Yo creo que sí se está confundiendo, porque evaluación sumativa no quiere decir necesariamente calificación. Que lo terminamos traduciendo a calificaciones por las necesidades de la institución en la que estamos es cierto,</b> pero en sentido estricto evaluación sumativa tiene que ver más, sí con una cuestión de acumulación, pero no cuantitativa, más bien cualitativa. O sea, <b>la evaluación sumativa es,</b> vamos a decirlo así, el final del proceso, y en ese sentido pues claro que vemos lo que hemos acumulado, en el mejor sentido de la palabra, en términos de lo que el alumno ha hecho pero no solo porque saco 5 en esto, 2 en aquello y diez en lo otro, <b>sino porque cualitativamente fuimos viendo sus progresos y al final de ese proceso estaríamos listos, o bueno estaríamos en posibilidad de hacer una evaluación donde todavía tiene que demostrarnos que esa acumulación de situaciones y de cuestiones que hizo, nos va a dar la posibilidad de dar una evaluación conforme a la situación.</b>	El profesor señala la posible confusión del grupo entre la evaluación sumativa y el proceso de acreditación escolar. Indica que debido a los requerimientos administrativos de la institución la práctica común es la traducción del proceso de evaluación en una calificación para la acreditación del estudiante. Sin embargo, señala que la evaluación sumativa es la valoración cualitativa del proceso del alumno para demostrar la acumulación de aprendizajes.
10	PROF11BACH: ...entonces nosotros tenemos una <b>tarea muy gruesa, ¿no? de cómo verificar que en verdad es una evaluación sumativa que aprendió lo que tenía que haber aprendido.</b>	La profesora señala en su intervención su valoración sobre la complejidad de identificar que como docentes estén realizando una Verdadera evaluación

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
		sumativa de los aprendizajes que debía alcanzar curricularmente.
17	<p>PROF01BACH: Es que creo sí la evaluación por criterio ¿no? es probablemente la que más necesitamos adentro de nuestras aulas por lo menos ¿no? <b>Igual efectivamente la UNAM y cualquier institución tiene que hacer una evaluación ¿no? Pero adentro del aula la evaluación por criterio es la que tendría que precisamente irnos mostrando a los profesores y a los alumnos, lo que tienen que lograr ciertos desempeños</b>, y eso no es un capricho del maestro, no es una posición egoísta o meramente individual del profesor, sino que es un criterio que se establece, no sé si social o institucionalmente o por profesión ,pero que ahora sí que lo mínimo que tendría que lograr para aspirar a ser licenciado, o bachiller,... sería como la garantía social, <b>sería la garantía de que estamos formando gente que tiene ya lo necesario para desempeñarse de manera competente ¿no?</b>.</p>	<p>El profesor indica que cualquier institución educativa precisa se hacer una evaluación del desempeño del alumno con base a una serie de criterios que permitan garantizar que su formación es competente para desempeñarse en la sociedad.</p>
18	<p>PROF08LIC: <b>Yo creo que en ese sentido es que la acreditación debería estar con base en que se demuestre en que los alumnos aprendan.</b> {Afirmación del grupo} O sea, que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes deba ser basada en la acreditación no en infraestructura.</p>	<p>El profesor señala que la acreditación escolar debería ser basada en la demostración del logro de aprendizaje de los alumnos.</p>
27	<p>PROF17BACH: Tiene más alcance, una amplitud mayor que la <b>evaluación del aprendizaje</b> que regularmente se centra solo en algunos aspectos concretos: contenidos, conceptos, aspectos muy específicos... <b>los resultados del individuo</b>. En ese sentido, la evaluación para el aprendizaje es mucho más amplia porque tiene como prioridad en su diseño y en su práctica, <b>promover el aprendizaje de los alumnos</b>, más allá de algunos aspectos específicos. Además, la evaluación es usada para aprender y no sólo verificar lo aprendido ¿sí? Y bueno, la evaluación para el aprendizaje permitiría al estudiante estar en un continuo proceso de aprendizaje. <b>Ya no solamente se suscribiría a los datos que regularmente busca medir una evaluación del aprendizaje, o diríamos, de ciertos aprendizajes, de determinados aspectos o datos</b>. La evaluación para el aprendizaje abre un abanico de posibilidades en ese sentido porque no está tan suscrita. Ahora, tampoco estamos diciendo que sean opuestas, sino que pueden complementarse, deberían complementarse. De hecho.</p>	<p>El profesor indica que el equipo de trabajo determinó que la evaluación del aprendizaje tiene como finalidad la valoración de los resultados de aprendizaje de los individuos de ciertos objetivos de aprendizajes especificados en el currículo.</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
35	<p>PROF01BACH: Pusimos varias cosas, y estábamos tratando de diferenciar, quizá aún nos cuesta algo de trabajo, dividir entre del y para el aprendizaje ¿no? pero bueno, poníamos, por ejemplo: ¿por qué voy a evaluar? <b>Evaluación para el aprendizaje</b> pensábamos en cosas como: para mejorar la eficacia de los métodos y procesos que utilizamos, para potenciar el aprendizaje de los alumnos, con respecto a los conocimientos previos que traen; para desarrollar un mayor número de habilidades, actitudes y conocimientos de nuestros estudiantes y para mostrarle al alumno cómo puede mejorar, superarse, desarrollar más cosas ¿no? y en la <b>evaluación del aprendizaje, ¿por qué voy a evaluar?</b> <b>Bueno pues habría cosas como para averiguar los logros de aprendizaje que tuvieron los estudiantes, con respecto a los resultados que esperábamos; para comprobar el logro de ...los aspectos, los objetivos que pide el digamos [sic] el perfil de egreso,</b> por ejemplo, para comprender las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje y bueno, <b>reconocíamos que una necesidad práctica que era para otorgar una calificación lo más válida, justa, integral ¿no? Posible [sic].</b> Bueno la segunda, para el aprendizaje: conocimientos previos, logros de aprendizaje, desarrollo de habilidades, en fin, su capacidad para resolver problemas, para ejecutar, hacer demostraciones, para producir cosas académicas...la autorregulación del alumno en términos digamos formativos ¿no? y bueno, los avances y retrocesos de todos esos procesos ¿no? cómo va avanzado, qué problemas va teniendo y en evaluación del aprendizaje ¿qué vamos a evaluar? Pues conocimientos, habilidades, actitudes, ejecuciones y <b>también los logros que señalan nuestros programas de estudio y los logros que señalan el plan de estudio, que es como estamos</b> contribuyendo a todo esto.</p>	<p>El profesor señala que en su equipo de trabajo determinaron que el proceso de evaluación del aprendizaje es el encargado de valorar el nivel de logro que los alumnos alcanzaron al ser comparados con los resultados esperados por los objetivos curriculares. Además, reconocieron el vínculo del proceso con la asignación de la acreditación escolar. Sobre el objeto de evaluación señalaron elementos como conocimientos, habilidades, actitudes y ejecuciones especificados en el currículo.</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
36	<p>PROF08LIC: Pues pusimos en el ¿Por qué voy a evaluar en la <b>evaluación para el aprendizaje</b>? Para potenciar el aprendizaje de mis alumnos e identificar cuáles son esas problemáticas que aparecen en el proceso educativo y a partir de ello, ver si puedo diseñar estrategias que solucionen esos problemas...hacer ajustes y ver cómo van avanzando en el proceso. Entonces, está como muy centrado en el proceso, pero también ver un poco los actores, es decir, cómo están avanzando jóvenes pero también ver como estoy avanzando yo con respecto a lo que planteo. Y en el caso ya de <b>la evaluación del aprendizaje, básicamente es para determinar si acreditan o no, determinar una valoración de acreditación, este... de valorar las evidencias que me presente para determinar su calificación, determinar el nivel del logro/desempeño que tienen los alumnos</b> y ¿qué es lo que vamos a evaluar?</p> <p>Bueno, estábamos pensando que, si es en estos procesos, en el que voy a evaluar el proceso de aprendizaje pues voy a ver cuál es la capacidad que tienen los jóvenes para obtener y organizar información, cómo la están aplicando, a qué dificultades se enfrentan y si los instrumentos que estoy utilizando pueden ser efectivos o no. Y respecto de evaluación del aprendizaje, <b>bueno es pues los resultados de aprendizaje directamente para determinar el logro, niveles de avance en los resultados de aprendizaje, destrezas si se logran las destrezas o no.</b></p>	<p>El profesor indica que el equipo de trabajo conceptualizó a la evaluación del aprendizaje como el proceso que busca como finalidad la valoración del nivel de logro de los alumnos para la acreditación escolar. El objeto de evaluación es el conocer el resultado del nivel de logro de los aprendizajes, incluso de forma dicotómica de si se alcanzó o no el desarrollo de estos.</p>
37	<p>PROF10BACH: Una recopilación sería Para determinar la forma en que los alumnos están desarrollando las capacidades esperadas y poder realizar los ajustes a las estrategias de enseñanza y aprendizaje y bueno, también el por qué, estábamos convencidos que la evaluación es en sí una estrategia que puede potenciar el aprendizaje de los alumnos, eso es en la evaluación <b>para el aprendizaje. En la evaluación del aprendizaje, era para saber si los alumnos tenían los conocimientos, porque así lo está solicitando la institución, y para una toma de decisiones.</b> Y ¿qué es lo que vamos a evaluar? Pusimos que para el aprendizaje: el proceso y el grado de desarrollo de las diferentes capacidades, habilidades, actitudes y valores que tenía el alumno y <b>en la evaluación del aprendizaje como que ya las cosas tangibles el conocimiento declarativo de esos conocimientos, si ha cumplido, si ha asistido, como que la cosa tangible pues.</b></p>	<p>El profesor señala que el equipo de trabajo identificó que la evaluación del aprendizaje tiene como finalidad de evaluación el conocer el logro de aprendizaje de los alumnos por solicitud institucional para la toma de decisiones. Menciona que el objeto de evaluación de la evaluación del aprendizaje son elementos tangibles como el cumplimiento de aprendizajes.</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
38	<p>PROF01BACH: De hecho la evaluación que más hacemos es del aprendizaje, porque la usamos para traducirla a una calificación. El gran reto es hacer una evaluación para el aprendizaje, en qué forma podemos mejorar esos procesos ¿no?</p>	<p>El profesor considera que el tipo de evaluación que más utiliza la planta docente institucional es de tipo del aprendizaje ya que la utilizan para acreditar al alumno por medio de una calificación, mientras que el reto al que se enfrentan es a la implementación de proceso de evaluación para el aprendizaje para mejorar los proceso.</p>
39	<p>PROF09POS: Respecto a la <b>evaluación para el aprendizaje</b> en la pregunta qué vamos a evaluar pusimos cosas como monitorear a los estudiantes, ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ya mencionaron, apoyar en estrategias y materiales a los estudiantes y favorecer la reflexión sobre el tema por parte de los estudiantes. En la <b>evaluación del aprendizaje</b>, hablábamos sobre justamente la parte... se nos complicó un poco... pero decíamos <b>que aquí era determinar qué tanto conocen los temas de un determinado bloque, unidad y bueno, uno de los aspectos clave es calificar a los estudiantes ¿no?, valorarlos, para ver qué tanto han aprendido sobre esas temáticas</b>. En la otra pregunta ¿qué voy a evaluar? Lectura para preparación de clases, conocimiento previo, compromiso en la clase (eso es para evaluación para el aprendizaje) y en la <b>evaluación del aprendizaje ya propiamente la aplicación de lo aprendido, que ellos aprendan a aplicar y que nosotros podamos determinar que a partir de ese desempeño que están haciendo podamos decir que aprendieron o no y asignar una calificación</b>.</p>	<p>La profesora señala que el equipo de trabajo considero que la evaluación del aprendizaje tiene como finalidad la determinación del logro establecido curricularmente para el establecimiento de la acreditación escolar. En el proceso el objeto de evaluación es la aplicación de lo aprendido para determinar el desempeño del estudiante y poder acreditarlo.</p>

**Tabla 19. Análisis concepción 5: Formación en evaluación**

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
11	<p>PROF01BACH: Que ahí es, perdón, donde los estándares, me parece, de los que hablan las lecturas ¿no? tendrían que ser muy importantes ¿no? Porque cada quien también evaluamos ¿no? como creemos que debería ser e igual lo hacemos de muy buena fe, pero no necesariamente es lo correcto. Ahora, malamente, salvo que me digan lo contrario, la mayoría de los programas de estudio de la UNAM no tienen a veces ni resultados de aprendizaje establecidos. O sea ni si quiera está claro qué es exactamente lo que cada alumno debería lograr al final de un curso, y si no hay resultados de aprendizaje, menos hay estándares sobre cómo definir que logró eso que se esperaba {afirmaciones del grupo} eso es una tarea básica que tendría que hacer la Universidad, no pues y generarla en las facultades y en los programas de estudio, porque eso es básico para que todos coincidamos en criterios de evaluación en este caso sumativa.</p>	<p>En el fragmento el profesor señala que de forma institucional la mayoría de los programas en ocasiones no señalan los resultados de aprendizajes esperados, tampoco bajo qué criterios se debería comparar el logro de los alumnos de forma sumativa. Señala que sería una tarea institucional que la Universidad estableciera criterios de evaluación para orientar las prácticas de evaluación docentes.</p>
23	<p>PROF10BACH: Lo más importante es que sí sea una buena evaluación y que incluya varios instrumentos, y que, algo que adolecemos los maestros es que, <b>no sabemos diseñar esta gran cantidad de instrumentos y ni los sabemos diseñar y ni [sic] luego tenemos el tiempo para revisarlos esos distintos instrumentos</b> {aprobación del grupo} por eso es más fácil decir Hago mi examen de alvéolos porque así ya le pongo palomita o tache y ya no tengo que estar leyendo tantas cosas”.</p>	<p>En el fragmento el profesor señala que la planta docente no tiene la capacitación necesaria para el diseño e implementación de diferentes instrumentos de evaluación. También señala que, además de eso, existen limitaciones como la cantidad de evaluados y el tiempo para realizar las evaluaciones que restringe el uso de otros instrumentos.</p>
30	<p>PROF01BACH:<b>La parte de la formación de los profesores de alguna manera... los profesores tienen que enterarse de que este mundo ya cambió y que la evaluación también,</b> ciertas cosas deben hacerse de otra manera, eso es estratégico porque si, hablamos en otras ocasiones que <b>nosotros no habíamos sido formados como profesores, sino que somos profesionistas dando clases, pues nos hace falta esa formación, nos falta la formación en evaluación y luego nos falta la formación en evaluación para el aprendizaje.</b> Eso es un problema que hay que resolver ¿no? Número dos, comentábamos sobre utilizar buenas prácticas, <b>tratar de difundir o dar a conocer buenas prácticas de evaluación,</b> porque por ahí hay experiencias exitosas ¿no? Aquí en la propia UNAM en sus dependencias, los profesores han ido desarrollando cosas que podrían ser del dominio de todos los profesores, pero</p>	<p>En el fragmento el profesor señala la necesidad de actualizar a los profesores del cambio de paradigma en la evaluación y la necesidad de capacitar a la planta docente en evaluación, ya que considera que la mayoría está compuesta de profesionistas frente a grupo.</p> <p>Sugiere el difundir buenas prácticas de evaluación que se realizan en la institución de forma que ayuden a los demás a conocer cómo se están realizando en otros entornos y</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
	<p>sería buena idea ir socializando, dando a conocer. Y yo les comentaba a los profesores que, a mí me parece que (y a partir de lo que dicen también los textos que leímos) <b>que sí tendría que estar integrado en los programas de estudio.</b> O sea, partiendo de que se habla de que es una mancuerna, esto de la <u>evaluación para el aprendizaje tendría que ser una cosa que fuera de la mano con el proceso de enseñanza aprendizaje</u>, más bien de aprendizaje, <b>tendría que ir por lo menos sugerido o algunas indicaciones que le fueran mostrando al profesor a lo largo del curso cómo podría hacer esta evaluación para el aprendizaje</b>, incluso con ejemplos, pues más o menos concretos como sugerencia. Y la última es yo creo, regresar otra vez al asunto de los estándares, de los criterios, porque un elemento fundamental para que el alumno pueda ser beneficiario de esa evaluación para el aprendizaje (porque es para él básicamente, no para el maestro) <b>es que tuviéramos instrumentos, pero sobre todo tuviéramos criterios, que le dijeran al alumno dónde está, a dónde tiene que llegar en términos de aprendizaje</b> y entonces qué le falta ¿no? Y eso le permitiría entonces pues enfocar sus esfuerzos y decir: estoy en esta posición, tengo que llegar hasta allá porque es el criterio con el que se va a validar que sé o no sé o que tengo el aprendizaje o que soy competente, lo que sea, y podríamos motivar incluso que fuera caminando hacia allá. Pero si él está perdido, no sabe hacia dónde ir, hasta se siente menos al ver a sus compañeros que llevan 10 y ellos [sic] van tronando.</p>	<p>diciplinas.</p> <p>Señala que sería necesario que los programas y planes de estudio contaras con indicaciones para que el profesor implementara evaluación para el aprendizaje a lo largo del curso en complemento a criterios que orientaran a los actores del proceso educativo a dónde tienen que llegar en términos de aprendizaje y enseñanza.</p>
31	<p>PROF16BACH: Alguno de los pros es que motiva a los alumnos, da claridad sobre su aprendizaje, le permite reconocer al alumno sus errores y poder superarlos, el estudiante es parte del proceso y por lo tanto puede autorregularse; el profesor puede tomar decisiones en el momento para ver cómo va el aprendizaje del alumno e implementar estrategias; da una idea del proceso de aprendizaje; fomenta la cultura de la evaluación, disminuye el estrés por los exámenes porque <u>no solamente se califica con un examen</u>, quita peso al poder del profesor, porque también los alumnos pueden autoevaluarse, promueve la metacognición del estudiante y por lo tanto se compromete en su aprendizaje y <b>encontramos algunos contras: pues es el tiempo que lleva esto, es difícil hacerlo en grupos numerosos</b>, mmm es poco conocida esta parte porque muchos de <b>nosotros no movemos todavía en calificar no evaluar...</b> {intervención del docente} <b>ponerla en marcha es complicado, no hay recetas, los principios</b>, la</p>	<p>En el equipo de trabajo la vocera señala que el equipo de trabajo considera que un contra de la evaluación es el tiempo del que se dispone para emprenderla. Por otro lado, también señala la dificultad que implica realizar evaluaciones para el aprendizaje en grupos numerosos.</p> <p>También, indica que en la práctica docente se realiza un proceso de acreditación más que de evaluación.</p> <p>Señala que implementar evaluaciones para el aprendizaje es una actividad compleja ya que</p>

ID	FRAGMENTO	ANÁLISIS
	metodología puede ser la misma, pero finalmente como aquí somos un grupo muy...heterogéneo, <b>aterrizarlo en nuestra aula cada quien con su experiencia lo va hacer y pues nos ofrece distintos matices.</b>	aterrizarlo en el aula de cada uno implica diferentes matices que no son considerados en principios y metodologías.
33	PROF10BACH: Algo que estábamos viendo es que ninguno, <b>ninguno de los documentos {programas de estudio de los participantes}</b> habla, sobre por ejemplo que en <b>los instrumentos que el instrumento debe ser válido, confiable</b> , que debe tener un efecto educativo es feo, no lo menciona ni lineamientos {lineamientos generales para el funcionamiento de los estudios de licenciatura} ni el programa. <b>Eso sería algo que tendríamos que evaluar.</b> Y decíamos que era importante para las prácticas de evaluación porque a veces muchos maestros dicen “A ver dime en que reglamento dice que yo tengo que evaluar así” ¿no? entonces, sino está en algún lineamiento pues como que dices “Pues sí...evalúa como tú quieras”	El vocero del equipo de trabajo señala que ninguno de los programas de estudios del equipo habla sobre criterios de validez y confiabilidad que deben tener los instrumentos de evaluación, señalando que sería importante que se considerara para que orienten las prácticas institucionales de evaluación.
40	PROF01BACH: Hay que reconocer que los profesores de esta Universidad no fuimos formados como profesores. Somos profesionistas que nos ponen a dar clases. A lo largo de la vida uno intenta desarrollar las habilidades.	El profesor señala que la formación de la plantilla docente de la Universidad está compuesta por profesionistas que imparten clases sin una capacitación docente.
41	PROF01BACH: Aunque pareciera que tenemos ciertas nociones un poco más avanzadas de la evaluación al momento de estar al interior del aula intervienen N cantidad de factores y cada profesor aplica sus criterios y su manera de evaluar y yo creo que hacen falta puntos en común de donde asirnos, donde reflexionar y también comenzar a dinamizar la manera en cómo hemos estado visualizando la cuestión de la educación.	El profesor señala que se puede creer que al ser docente se tiene una noción de qué es evaluar. Sin embargo, en el espacio educativo, con diferentes elementos a considerar, pareciera que no hay criterios comunes que orienten las formas de evaluación y fomenten la reflexión del proceso educativo.

## Fuentes de consulta

- Alba, F. y Schumacher, C. (2008). Evaluación del aprendizaje universitario. *Educación y Educadores*, 11(2), 91-105. <https://bit.ly/30dm3IH>
- Alvarado, M. y Flores, F. (2010). Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia. Las concepciones de los investigadores universitarios. *Perfiles Educativos*, 32(128), 10-26. <https://bit.ly/3fyg7Aw>
- Antón, A. y Moraza, J. (2014). Concepciones de los docentes universitarios y evaluación de los aprendizajes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 273-282. <https://bit.ly/3096XUt>
- Aquino, S., Izquierdo, J. y Echaz, B. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-21. <https://bit.ly/3912hEj>
- Arancibia, M., Novoa, V. y Cassanova, R. (2019). Concepciones sobre evaluación de docentes en Ciencias Naturales, Matemática, Lenguaje e Historia. *Revista Educación*, 43(1), <https://bit.ly/3jdn3VK>
- Araujo, D. (2017). *Las prácticas de evaluación de competencias a partir de proyectos: un análisis de casos en la escuela primaria mexicana*. [Trabajo de grado, Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación]. Universidad de Barcelona. <https://bit.ly/2OqPuS1>
- Arias, S. y De Arias, M. (2011). Evaluar los aprendizajes: un enfoque innovador. *Educere*, 15(51), 357-368. <https://bit.ly/3eA8VIY>
- Arrieta, J. (2017). *Evaluación de y para el aprendizaje: procesos de realimentación en escenarios presenciales de educación básica secundaria*. [Trabajo de grado, Maestría en Educación]. Tecnológico de Monterrey. <https://bit.ly/391g11D>
- Augustowky, G. (2017). El registro fotográfico para el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad. De la ilustración al descubrimiento. *Area*, (23), 147-155. <https://bit.ly/2Ztd0nW>
- Ayala, C., Orrego, J. y Ayala, J. Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro. *Folios*, (40), 31-44. <https://bit.ly/3j5POpp>
- Azis, A. (2015). Conceptions and practices of assessment: a case of teachers representing improvement conception. *Teflin Journal*, 26(2), 129-154. <https://bit.ly/3oTfgPn>

Baer, A. y Schnettler, B. (2009) Hacia una metodología cualitativa audiovisual: El vídeo como instrumento de investigación social. En Merlino, A. (Coord.) *Investigación Cualitativa en las Ciencias Sociales: Temas y problemas*, (pp. 1-38). Cengage Learning. <https://bit.ly/2Op5tiA>

Barrón, C. y Chehabay, E. (2005) *Docentes y alumnos: perspectivas y prácticas*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Barreto, A. y Amores, S. (2012). El uso del software de transcripción lingüística ELAN en el análisis de la interpretación de lengua de señas colombiana en el contexto universitario. *Mutatis Mutandis*, 5(2), 295-319. <https://bit.ly/2ZxQVVc>

Barrios, A., Hernández, G. y Torres, A. (2018). *Estado del arte sobre evaluación de los aprendizajes en la Educación Superior*. [Conferencia] X Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. <https://bit.ly/2Zw5ybo>

Bautista, A., Rayón, L. y De las Heras, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en la educación intercultural. *Comunicar XX*, (39). 169-176. <https://bit.ly/2DCd8Zz>

Bautista, A., Rayón, L., De las Heras, A. Muñoz, Y., De la Sen, S. y Rubio, P. (2017). Aportaciones de los registros audiovisuales a la investigación cualitativa en educación. [Panel] *Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa*. Madrid, España. <https://bit.ly/38SSW1k>

Black, P. y Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappa International*, 1-13.

Blanco, O. (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 111-130. <https://bit.ly/2ZvVH5x>

Bilbao, A. y Villa, A. (2018). La competencia evaluativa como factor clave en la calidad docente: percepción de las/os maestras/os en la formación inicial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (4), 171-195. <https://bit.ly/3h0q3Ty>

Boixader, F. y Iglesias, J. (2012). El video como instrumento de aprendizaje y evaluación. [Comunicación de congreso] *Actas de las XVIII Jornadas sobre la Enseñanza universitaria de la Informática*. Castilla-La Mancha, España. <https://bit.ly/2C3SOjE>

Box, C. (2019) *Formative assessment in United States Classrooms. Changing the Landscape of Teaching and Learning*. Palgrave Macmillan.

Brown, G. (2002). *Teachers' Conceptions of Assessment*. [Trabajo de grado, Doctorado en Filosofía en la Educación]. Universidad de Auckland. <https://bit.ly/2Cyn0mH>

- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318. <https://bit.ly/3eLvbj>
- Brown, G. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged version 1, 2. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170. <https://bit.ly/3fIGUdx>
- Brown, G. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers.
- Brown, G. y Ramesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: Comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation*, (55), 68–74. <https://bit.ly/39a3vgs>
- Brown, G. y Gao, L. (2015). Chinese teachers' conceptions of assessment for and of learning: Six competing and complementary purposes. *Cogent Education*, 2, 1-19. <https://bit.ly/2CtuYxE>
- Brown, G. y Michaelides, M. (2011). Ecological rationality in teachers' conceptions of assessment across samples from Cyprus and New Zealand. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 8, 1-14. <https://bit.ly/2Zx710g>
- Brown, G., Lake, R. y Matters, G. (2008). New Zealand and Queensland teachers' conceptions of learning: transforming more than reproducing. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210-220. <https://bit.ly/3eFiOin>
- Brown, G., Lake, R. y Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210-220. <https://bit.ly/3eFiOin>
- Brown, G., Hui, S., Flora, W. y Kennedy, K. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 307-320. <https://bit.ly/3hf3E57>
- Brown, G., Kennedy, K., Fok, P., Chan, J. y Yu, W. (2009). Assessment for student improvement: Understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 347-363. <https://bit.ly/3eJtbSI>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. <https://bit.ly/2ZzbK2F>
- Calveric, S. (2010). *Elementary Teachers' Assessment Beliefs and Practices*. [Trabajo de grado, Doctorado en Filosofía] Universidad de la Mancomunidad de Virginia. <https://bit.ly/2ORiqWU>

Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170. <https://bit.ly/3h1NiN3>

Cano, A. (2005). *Tema 5: Aspectos para una definición de evaluación*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://bit.ly/3eyb2ab>

Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 33(132), 183-192. <https://bit.ly/3eybSDR>

Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15), 345-352. <https://bit.ly/3j6vFtP>

Castillo, M. (2014). Trabajo de campo y documentación lingüística y cultural: el documental etnográfico como recurso audiovisual en la investigación antropológica. *Rutas de Campo*, 2, 55-60. <https://bit.ly/2OnZr2P>

Castro, M., Rodríguez, A. y Smith, M. (2014). *La construcción de la ciudadanía en la educación media superior: un estudio de caso sobre docentes de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423. <https://bit.ly/2CehhTI>

Cejas, C. y Alvarez, P. (2006). Evaluación de los resultados del aprendizaje. *Revista Argentina de Radiología*, 70(2), 149-155. <https://bit.ly/38XdiGy>

Chaverra, B. (2014). Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 65-82. <https://bit.ly/2Wp5nwh>

Chumpitaz, L. (2016). *Cambio del conocimiento pedagógico sobre evaluación para el aprendizaje del profesor universitario. Efecto de un programa de formación continua y en línea*. [Trabajo de grado, Doctorado en Formación y Desarrollo Profesional Docente, TIC y Educación]. Universidad Abierta de Cataluña. <https://bit.ly/390ER1Y>

Corrales, M. (2010). Métodos varios de recolección de información cualitativa. En *Metodologías de Investigación Cualitativa* [Investigación etnográfica] del Portal Investiga.uned.ac.cr. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. <https://bit.ly/30dV0wM>

Correa, J. (2011) Antropología audiovisual y tecnología educativa. Nuevas alfabetizaciones para el aprendizaje y la construcción del conocimiento. En Bautista, A. y Velasco, H. (Eds.), *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (pp. 53-66). Editorial Trotta.

Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://bit.ly/2OrmTvP>

Delandshere, G. y J. Jones (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics: a case of assessment paralysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(3), 216-240. <https://bit.ly/30pnAve>

De la Fe, C., Vidaurreta, I., Gómez, A. y Corrales, J. (2015). El método de estudio de casos: Una herramienta docente válida para la adquisición de competencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-136. <https://bit.ly/2CvYMJQ>

De la Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 807-816. <https://bit.ly/3eyXwmC>

Diario Oficial de la Federación (1945). *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*. <https://bit.ly/2WqACHA>

Díaz, S., Mendoza, V. y Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, (75). <https://bit.ly/3erd63p>

Díaz, E. y Velasco, A. (2018). Concepciones docentes acerca de la evaluación y el boletín informativo en educación inicial. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(1), 1-17. <https://bit.ly/2WmlyLd>

Dirección de Evaluación Educativa [DEE]. (2017). *Diplomado en evaluación del y para el aprendizaje*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Edmondson, R. (2002). *Memoria del mundo. Directrices para la salvaguardia del patrimonio documental*. UNESCO. <https://bit.ly/2DM5EDA>

Edmondson, R. (2018). *Archivos Audiovisuales. Filosofía y principios*. UNESCO. <https://bit.ly/38X9J3k>

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, el intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43. <https://bit.ly/2XMrsWm>

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE* 16(2), 1-27. <https://bit.ly/2WguKkg>

Fletcher, R., Meyer, L., Anderson, H., Johnston, P. y Rees, M. (2012). Faculty and students conceptions of assessment in higher education. *Higher Education*, 64(1), 119-133. <https://bit.ly/39E0ANP>

- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa* (2.a ed.). Ediciones Morata.
- Flórez, E., Páez, J., Fernández, C. y Salgado, J. (2018). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista Científica*, 34(1), 63-72. <https://bit.ly/3fAY9xq>
- Forrest, G. (1990). Oral examinations. En: Walberg, H y Haertel, G., *The international encyclopedia of educational evaluation*. Pergamon Press.
- Foronda, J. y Foronda, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, (19), 15-30. <https://bit.ly/30b63Hf>
- Franco, A. (2016). *La evaluación del aprendizaje del alumnado en la ESO. Estudio de caso*. [Tesis de grado, Doctorado en Educación Inclusiva]. Universidad de las Islas Baleares. <https://bit.ly/2Wll4oP>
- Gallardo, K., Valdés, D. y Álvarez, N. (2015). Las prácticas de evaluación del aprendizaje en relación con los estándares internacionales: un estudio exploratorio. *Innovación educativa* 15(68), 117-133. <https://bit.ly/309XkoG>
- Gannon-Slater, N. (2014). *Reframing teachers' conceptions of assessment and data use*. [Tesis de grado, Doctorado en Psicología Educativa]. Universidad de Illinois. <https://bit.ly/39zmvFG>
- García-Cabrero, B. (2010) Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica*, (35), 1-21. <https://bit.ly/30hhf5f>
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 1-15. <https://bit.ly/2Ole6k>
- García-Gil, M. (2011). El video como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. *Enlaces del CES Felipe II*. <https://bit.ly/2CaxJ74>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Editorial Morata.
- Grau, J. (2012). Antropología audiovisual: reflexiones teóricas. *Alteridades*, 22(43). 161-175. <https://bit.ly/3fyn1pm>
- Gómez, L., Librada, M. y Zúñiga, M. (2018). La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar. Aproximación al estado del conocimiento. *Revista Conrado*, 14(62), 242-250. <https://bit.ly/2ZwqbVa>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE. <https://bit.ly/3oSfIm3>

Guba, E. y Lincoln, Y. (1982). *Effective evaluation*. Jossey-Bass.

Gudiño, A. (2015). Metodología para determinar las competencias evaluativas de los docentes. *Educación en Contexto*, 1(2), 56-79. <https://bit.ly/30ebHs7>

Guerra, I. (2007) *Evaluación y Mejora Continua: Conceptos y Herramientas para la Medición y Mejora del Desempeño. Un enfoque en resultados e impacto*. AuthorHouse.  
<https://bit.ly/3eBHbx>

Hamodi, C. (2014). La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso. [Trabajo de grado, Doctorado en Pedagogía]. Universidad de Valladolid.  
<https://bit.ly/2Opn2jA>

Hamodi, C., López, V. y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. <https://bit.ly/2CEkL16>

Heras, A. y Miano, M. (2012). El lenguaje audiovisual en la investigación social y la comunicación pública del conocimiento. *Ciencia, Público y Sociedad*, 1, 18-40.  
<https://bit.ly/2C3F8oO>

Heras, A. (2009). Pensando lo audiovisual en ciencias sociales y Humanidades. Método, técnica, teoría. [Panel] *Primer Congreso Nacional "Pensando lo audiovisual en Ciencias Sociales y Humanidades. Método. Técnica."*. IRICE/CONICET e Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano. Buenos Aires, Argentina. <https://bit.ly/3iYoqb3>

Hernández, P. (2015). *Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza*. [Trabajo de grado, Maestría en Pedagogía]. Universidad de la Sabana. <https://bit.ly/2B3eGLj>

Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://bit.ly/2ZrbOBj>

Hidri, S. (2016). Conceptions of assessment: Investigating what assessment means to secondary and university teachers. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 19-43.  
<https://bit.ly/3bOEbQs>

Horbath, J. y García, M. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59-85. <https://bit.ly/2C7uDAS>

Huisheng, T. y Zhichang, S. (2018) *Academic Achievement Assessment. Principles and Methodology*. Springer.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Letra C. Conceptos clave de la evaluación Educativa. *Gaceta 2 de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 1(2), 91-92. <https://bit.ly/3j9142s>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Marco referencial y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos*. INEE. <https://bit.ly/3jZNy1X>

Jiménez-Chaves, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales (En línea)*, 8 (1), 141-150. <https://bit.ly/3jdk1kC>

Jiménez-Moreno, J. (2019). Aproximaciones epistemológicas de evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. <https://bit.ly/30aO17S>

Jornet, J. (2017). Evaluación estandarizada. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 5-8. <https://bit.ly/2CyP61c>

Keafer, B. (2014). *Analyzing Qualitative Data: Quick Guide*. Office of Assessment of Teaching & Learning. Washington State University.

Koretz, D. (2010). *El ABC de la evaluación educativa (Measuring Up)*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL). <https://bit.ly/3fElkWi>

Laboratorio Audiovisual de Investigación Social (s.f.). *Manual de Catalogación del Acervo Audiovisual LAIS para la Colección de Documentos en Video*. Instituto Mora. <https://bit.ly/30j1Gd2>

Lemus, V. (2016). *Las concepciones de los docentes de educación primaria y secundaria sobre la evaluación del aprendizaje escolar*. [Tesis de licenciatura en Psicología]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/3h0nroW>

López-Azahares, H. (2005). La evaluación como componente del proceso enseñanza-aprendizaje. *EduSol*, 5(13), 38-46. <https://bit.ly/3j0EgIr>

López-González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56), 139-144. <https://bit.ly/32oxNLj>

López-Pastor, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clasificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130. <https://bit.ly/3fzkYRM>

López-Pastor, V., Hamodi, C. y López, Ana. (2016) La evaluación formativa y compartida en educación superior. Revisión de evidencias acumuladas. *Pedagogía e Vita*, (74), 1-11. <https://bit.ly/2WlvEfe>

López-Pastor, V., Sonlleve, M. y Martínez, S. (2019). Editorial: Evaluación formativa y compartida en Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 5-9. <https://bit.ly/3h9ky5j>

Lukas, J. y Santiago, K. (2014). *Evaluación educativa*. (2.a ed.). Alianza. <https://bit.ly/2ClmYbS>

Macotela, S., Flores, R. y Seda, I. (2001). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(1), 1-24. <https://bit.ly/30bFX6V>

Madaus, G. y Stufflebeam, D. (1989). *Educational Evaluation: Classic Works of Ralph W. Tyler*. Springer.

Maldonado, A. (2018). ¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente. *Voces de la educación*, 3(6), 111-125. <https://bit.ly/30erAib>

Manitoba Education, Citizenship and Youth (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education. <https://bit.ly/2ZwgB4m>

Martínez-Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, (6), 41-50. <https://bit.ly/38Y3a0w>

Martínez-Carazo, P. (2006). El estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, (20), 165-193. <https://bit.ly/3gRzq8a>

Martínez-Galaz, C. (2015). *Concepciones y prácticas docentes e investigativas del profesorado universitario de ciencias: un estudio de caso en la enseñanza de la biología*. [Trabajo de grado, Doctorado en Didáctica y Organización Educativa]. Universidad de Barcelona. <https://bit.ly/3heiOb1>

Martínez-López, S. y Rochera, J. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la Educación Preescolar Mexicana a partir de la Reforma Curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1025-1050. <https://bit.ly/3h1mZqc>

Martínez Rizo, F. (2009). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo, en Martín, E., y Rizo, F. M. (Eds.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. (pp. 27-39) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/2LuQ6bF>

Martínez-Riso, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE*, 18(1), 1-22. <https://bit.ly/3eyo9bp>

Martínez-Riso, F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, 40, 1-11. <https://bit.ly/2ZwMcmx>

Martínez-Riso, F. y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32. <https://bit.ly/2WllkUC>

Mauro, M. y Lago, S. (2008). Reflexiones en torno al uso del audiovisual en la investigación social. [Mesa de trabajo] *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Buenos Aires, Argentina. <https://bit.ly/3h1ILui>

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://bit.ly/2ZBKff4>

Medina, C. (2016). *Estado del arte de la evaluación formativa en la Educación Física en el periodo 2000-2015*. [Trabajo de grado, Profesional en Cultura Física, Deporte y Recreación]. Universidad Santo Tomas. <https://bit.ly/3h0uL3R>

Mejía, M. y Pasek, E. (2014). Principios y funciones de la evaluación sumativa y formativa. *Evaluación e Investigación*, (1), 17-35. <https://bit.ly/3fD1WtW>

Mencaroni, A. (2012). *La entrevista Filmada una aproximación teórico-metodológica a su realización y uso para la investigación social*. [Trabajo de grado, Doctorado en Comunicación Audiovisual y Publicidad]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/38XNTMR>

Mendizábal, I. (2017). El video como instrumento de investigación social: la antropología visual como metodología. *Razón y palabra*, 21 (97), 601-629. <https://bit.ly/3fsYaDv>

Mercado, A. y Martínez-Rizo, F. (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 537-567. <https://bit.ly/30b0gRS>

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Revised & Expanded.

Monteagudo, J., Molina, S. y Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia de España. El caso de la Región de Murcia. *RMIE* 20(66), 737-761. <https://bit.ly/2ZAbT61>

Montero, C., Ramírez, L. y Quero, M. (2012). Evaluación del aprendizaje: concepciones de los docentes en ambientes clínico-odontológicos. *Ciencia Odontológica*, 9(1), 25-32. <https://bit.ly/2WgvtSw>

Montes, L., Caballero, T. y Miranda, M. (2016). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (25), 197-229. <https://bit.ly/2CFYK2c>

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28. <https://bit.ly/30hV3Ys>

Morales, J. (2001). *La evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica de la ESO*. [Trabajo de grado, Doctorado en Innovación y Sistema Educativo]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/32j22mN>

Moreno-Collazos, J., Cruz, H., Angarita, A. y Vélez, A. (2016). Evaluación de la percepción de un grupo universitario de docentes frente a la educación como fenómeno social en Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-11. <https://bit.ly/32rXXfQ>

Moreno-Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://bit.ly/3967dHZ>

Morón, A. y Aguilar, D. (1994). Multimedia en educación. *Comunicar*, 3, 81-87. <https://bit.ly/3esCpT0>

Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *FOLIOS*, (44), 77-91. <https://bit.ly/2CxcgVR>

Murillo, F. (s.f.) *Estudio de casos*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://bit.ly/30d9SeK>

Murillo, F. y Hidalgo N. (2017). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 995-1010. <https://bit.ly/3h5D12D>

Murillo, F., Hidalgo, N. y Flores, S. (2015). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 251-281. <https://bit.ly/3fv2bqQ>

- Navarro, M. (2010). El estudio de casos como estrategia de investigación en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (3). 669-674. <https://bit.ly/393cFLJ>
- Oliva, C. (2014). El resumen documental científico: reflexiones y propuestas de mejora relativas a su definición, tipología y calidad para satisfacer las necesidades de información de los usuarios. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 37 (1). 87-96. <https://bit.ly/3h2iL1R>
- Ortega, B. (2019). La reflexión como proceso en las prácticas docentes e investigativas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(18), 1-5. <https://bit.ly/2CAmCnJ>
- Opre, D. (2005). Teachers' Conceptions of Assessment. *Social and Behavioral Sciences* 209, 229-233. <https://bit.ly/38Q8bJR>
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://bit.ly/3bL1M4B>
- Pascual, C. López-Pastor, V. y Hamodi, C. (2019). El Seminario Internivelar en Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, (8), 27-34. <https://bit.ly/2CgCRq7>
- Perazzi, M. y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativa*, 21(3), 23-31. <https://bit.ly/3fIRAbO>
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. Ediciones LAE. <https://bit.ly/30gLJ7l>
- Perassi, Z. (2014). Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela "innovadora" vs. Escuela "tradicional". *Alteridad. Revista de Educación*, 9(1), 44-55. <https://bit.ly/2Wp6Zqf>
- Pereira, J. (2015). Evaluación, medición o verificación de los aprendizajes en el aula: Un estudio de caso en el Colegio Humanístico Costarricense de Heredia. *Revista electrónica Educare*, 19(2), 405-428. <https://bit.ly/2OvicRG>
- Pérez-Loredo, L. (1997). La evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. *Hemeroteca Virtual ANUIES*. <https://bit.ly/32ILkTP>
- Pérez-Rivera, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro*, (48), 20-26. <https://bit.ly/3j5Q2Lk>
- Pérez-Rodríguez, D. (2007) *Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos (Ralp Tyler – 1950)*. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://bit.ly/3h7amu2>

Pishghadam, R., Adamson, B., Sadafian, S., y Kan, F. (2014). Conceptions of assessment and teacher burnout. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 34-51. <https://bit.ly/3qvCwDG>

Pizarro, E. y Gómez, S. (2018). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71-88. <https://bit.ly/32rpTRn>

Porta, L. y Silva, M. (2003) La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14), 1-18. <https://bit.ly/2CIBlwQ>

Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. <https://bit.ly/3fy2gKz>

Purcell, N. (2015). *De la caza del objeto al movimiento en la imagen: reflexiones sobre las posibilidades y límites de la cámara fílmica y fotográfica en la investigación social*. [Trabajo de grado, Doctorado en Psicología Social]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/3j5KccC>

Quesada, R. (1988). Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. *Perfiles educativos*, 41(42), 48-51. <https://bit.ly/2B7BTw4>

Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) *Psicología: Tópicos de actualidad*. (pp.47-84). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://bit.ly/32hG17N>

Quintero, (2012). Formatos de video para multimedia y páginas web. *Ciencia & Futuro*, 2(3), 23-33. <https://bit.ly/2Ciiby7>

Quirós, C. (2013). *Competencias evaluativas del profesorado de educación primaria. Diseño de un instrumento de Autoevaluación para maestros y maestras de Chile*. [Trabajo de grado, Doctorado en Educación y Sociedad]. Universidad de Barcelona. <https://bit.ly/2CeY57Z>

Ramesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, (27), 472-482. <https://bit.ly/2ZAN61x>

Ramesal, A. y Brown, G. (2015). Conceptions of assessment when the teaching context and learner population matter: compulsory school versus non-compulsory adult education contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 331-347. <https://bit.ly/2CpiXte>

Real Academia Española [RAE]. (2020). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/>

Reyes, L. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la educación superior. *Tecné, Espisteme y Didaxis: TED*, (9). <https://bit.ly/2XNMRys>

Ricoy, M. y Fernández, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Educación XX1*, 16 (2), 321-341. <https://bit.ly/2WmtvAd>

Rodríguez-Gómez, G., Gil, F. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Rodríguez-Luna, M. (2010). Exploraciones en torno a concepciones docentes sobre la evaluación. *Enunciación*, 15(1), 36-58. <https://bit.ly/30haGzD>

Rodríguez-Pineda, D. y López, A. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1307-1335. <https://bit.ly/2CCHuuC>

Roca, L., Morales, F. Hernández, C. y Green, A. (2014). *Tejedores de imágenes. Propuestas metodológicas de investigación y gestión del patrimonio fotográfico y audiovisual*. Instituto Mora.

Rosales, M. (Noviembre 2014) *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual*. [Congreso] Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. <https://bit.ly/3fJqgu0>

Ruiz-López, J. (2014). *El ensayo audiovisual como informe de investigación en contextos educativos*. [Trabajo de grado, Maestría en Investigación e Innovación en Contextos Educativos]. Universidad de Cantabria. <https://bit.ly/2Olxdpc>

Ruiz, L. y Pachano, L. (2005). La docencia universitaria y las prácticas evaluativas. *Educare*, 9(31), 531-540. <https://bit.ly/396N98w>

Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 8(1), 11-25. <https://bit.ly/2KmNmwn>

Sanahuja, A. y Sánchez, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95-116. <https://bit.ly/3evQrmy>

Santiago, I. (2018). *El quehacer docente en el proceso de enseñanza aprendizaje para la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual: un estudio de caso en la Facultad de Música de la UNAM*. [Trabajo de grado, Maestría en Música] Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/2ZrIDza>

Schnettler, B. y Raab, J. (2012). Análisis visual interpretativo: avances, estado del arte y problemas pendientes. *Paradigmas 4*, 79-122. <https://bit.ly/2Cu8yMx>

Scriven, M. (1967) The methodology of evaluation. En Tyler, R., Gagné, R., & Scriven, M. (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp.1-58). AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. <https://bit.ly/3bfwnnu>

Scriven, M. (1999). The Nature of Evaluation. Part I: Relation to psychology. *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation*. <https://bit.ly/32lwyw9>

Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19), 247-257. <https://bit.ly/3jaKz64>

Sevilla, J. (2012). *Uso de la fotografía en la producción del video documental*. [Trabajo de grado, Licenciatura en Comunicación social]. Universidad Central del Ecuador. <https://bit.ly/38VQXsS>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. y Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right-Using It Well*. Pearson Education Inc.

Stiggins, R. y Chappuis, S. (2005). Putting Testing in Perspective: It's for Learning. *Principal Leadership*, 6(2), 16-20. <https://bit.ly/32kiiEO>

Stott, L. y Ramil, X. (2014). *Metodología para el desarrollo de estudios de caso*. Universidad Politécnica de Madrid. <https://bit.ly/3evn4ki>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/32jBGRw>

Stufflebeam, D. (1999). *Foundational Models for 21<sup>st</sup> Century Program Evaluation*. The Michigan University Evaluation Center Occasional Papers Series. <https://bit.ly/2B8azhe>

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Paidós Ibérica.

Sánchez, B. y Figueroa, H. (2009). La documentación audiovisual. En Figueroa, H. y Ramírez, A. (Eds.) *Anuario de Bibliotecología y Estudios de la Información 2008. Vol. 1* (pp.151-162). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/38U40uW>

Taylor, E. y Renner, M. (2003). Analyzing Qualitative Data. *Program Development & Evaluation*, 1-11. <https://bit.ly/3h5tpon>

Tennyson, R., Hurrell, S. y Hussain-Khaliq, S. (2006). *The case study tool book: Partnership case studies as tools for change*. International Business Leaders Forum. <https://bit.ly/3evqyTW>

Tiana, A. (2009). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación, en Martín, E., y Rizo, F. M. (Eds.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. (pp. 17-26) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/2LuQ6bF>

Tobacco Control Evaluation Center (2016). *Tips & Tools #17: Analyzing Qualitative Data*. University of California, Davis. <https://bit.ly/32pKmpC>

Toranzos, L. (2003). Los ámbitos de la evaluación educativa y algunas falacias frecuentes. *Revista Organización de Estados Iberoamericanos OEI*. <https://bit.ly/3qobLRx>

Torres, M. y Cárdenas, E. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010). *Enunciación*, 15(1), 143-158. <https://bit.ly/2ZxbQaV>

Turpo, O. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de Ciencias en las instituciones de enseñanza públicas de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 213-233. <https://bit.ly/2Zx3VKw>

Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago University.

Universidad Central de Chile. (2017). *Manual de apoyo docente. Evaluación para el aprendizaje*. Autor. <https://bit.ly/2Wn3Uql>

United States Agency International Development. (2009). *Glossary of Evaluation Terms*. <https://bit.ly/2CdRzOE>

Universidad Nacional Autónoma de México[UNAM]. (2015). *Acerca de la UNAM*. <https://bit.ly/32oPHNH>

Universidad Nacional Autónoma de México. (Noviembre 2015). *Acuerdo que Reorganiza las Funciones y Estructura de la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. <https://bit.ly/2ZxQ9HC>

Universidad Nacional Autónoma de México. Defensoría de los Derechos Universitarios (2018). *Legislación Universitaria*. <https://bit.ly/3eAinG7>

Universidad Nacional Autónoma de México. Secretaría General. (2017). *Organigrama*. <https://bit.ly/3fFGGDS>

Valle, R. (2008). Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE). En *Memoria UNAM 2008*. <https://bit.ly/3ewBCiR>

Vandeyar, S. y Killen, R. (2003). Has curriculum in South Africa really changed assessment practices, and what promise does the revised National Curriculum Statement hold?. *Perspectives in Education*, 21(1), 119-134. <https://bit.ly/30lQVa3>

Vandeyar, S. y Killen, R. (2007). Educators' conceptions and practice of classroom assessment in post-apartheid South Africa. *South African Journal of Education*, 27(1), 101-115. <https://bit.ly/3dyiNQe>

Vélez, C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas. *Nuevas Políticas Públicas. Anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, 3, 145-170. <https://bit.ly/2LUJFOX>

Vergara, C. (2012). Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 250-274. <https://bit.ly/3etSjMD>

Verardi, M., Kornblit, A., Beltramino, F. y Ortiz, Z. (2015). Medios audiovisuales e investigación social. *Questión*, 1 (48), 199-216. <https://bit.ly/3gVtqv9>

Villalba, A. (2012). Dos paradigmas contrapuestos en la evaluación educativa, dos formas diferentes de concebir al alumno. *Revista Aula Universitaria*, (14), 32-37. <https://bit.ly/307ihQU>

Villamizar, J. (2005). Los procesos en la evaluación educativa. *Educere*, (31), 541-544. <https://bit.ly/2DCPdt1>

Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: Una mirada a la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 349-374. <https://bit.ly/2Oypic5>

Wolf, D., Bixby, J., Glenn, H., y Gardner, H. (1991). Chapter 2: To use their minds well: investigation new forms of students' assessment. *Review of Research in Education*, 17, 31-74, <https://bit.ly/3hdu0Vj>

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *Serie Documentos de Trabajo, No. 296, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina*, 1-37. <https://bit.ly/2Onzj7U>