



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TESIS**

**La evaluación sumativa y la evaluación formativa en el desarrollo profesional de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación**

Para obtener el título de  
Licenciado en Ciencias de la Educación

PRESENTA

Lic. Martín Hernández Aranda

Director

Dr. José Félix Montoya Flores

Comité tutorial

Dra. Alma Delia Torquemada González

Mtra. Gabriela Alquicirez Ramírez

Dra. Adriana Estrada Girón

Pachuca de Soto, Hgo., México., febrero 2025



**Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo**  
**Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades**  
*School of Social Sciences and Humanities*  
**Área Académica de Ciencias de la Educación**  
*Department of Education Sciences*

UAEH/ICSHu/LCE/051/2025

Asunto: **El que se indica**

**MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO**  
**DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA UAEH.**  
**PRESENTE.**

Sirva este medio para saludarle y al mismo tiempo, nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el trabajo de tesis **La evaluación sumativa y la evaluación formativa en el desarrollo profesional de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación** que, para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, presenta el **P.D.L.C.E. Martín Hernández Aranda** con número de cuenta **441675**, consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis. Por tal motivo, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que, a **Martín Hernández Aranda**, le otorgamos nuestra autorización para entregar en formato digital el trabajo de tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar su Examen Profesional y obtener el título de Licenciado.

**ATENTAMENTE**  
**“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”**  
**PACHUCA DE SOTO, HGO; 06 DE FEBRERO 2025**

  
**MTRA. IVONNE JUÁREZ RAMÍREZ**  
**DIRECTORA**



  
**DRA. ALMA DELIA TORQUEMADA**  
**GONZÁLEZ**  
**PRESIDENTA**

  
**MTRA. GABRIELA ALQUICEREZ**  
**RAMÍREZ**  
**SECRETARIA**

  
**DR. JOSÉ FÉLIX MONTOYA FLORES**  
**VOCAL**

  
**DRA. ADRIANA ESTRADA GIRÓN**  
**SUPLENTE**

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México; C.P. 42084  
 Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4206  
 aaceduc@uaeh.edu.mx



uaeh.edu.mx

## **Dedicatorias**

A todas y todos los que han contribuido y formado parte de mi desarrollo como sujeto social, académico y profesional.

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Resumen.....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>Abstract .....</b>  | <b>2</b>  |
| <b>Introducción .....</b>                                      | <b>4</b>  |
| <br>   |           |
| <b>Capítulo I .....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>Construcción del Objeto de Estudio .....</b>                | <b>8</b>  |
| 1.1 Identificación del área problemática.....                  | 8         |
| 1.2 Formulación del problema .....                             | 10        |
| 1.3 Preguntas de investigación.....                            | 11        |
| 1.4 Objetivos .....  | 11        |
| 1.5 Delimitación del problema .....                            | 12        |
| 1.6 Viabilidad del proyecto.....                               | 14        |
| 1.7. Justificación.....  | 15        |
| 1.8 Marco contextual .....                                     | 17        |
| <br>   |           |
| <b>Capítulo II .....</b>                                       | <b>19</b> |
| <b>Estrategia Metodológica de Investigación .....</b>          | <b>19</b> |
| 2.1 El paradigma de investigación cualitativa .....            | 20        |
| 2.2 Marco de referencia metodológico.....                      | 24        |
| 2.3 Técnicas de construcción de datos.....                     | 29        |
| 2.4 El análisis de datos cualitativos con Atlas ti .....       | 30        |
| 2.5 Factores y recursos necesarios para la investigación ..... | 33        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Capítulo III .....</b>   | <b>35</b>  |
| <b>Acercamiento al Estado del Conocimiento y Marco de Referencia Teórico.....</b>         | <b>35</b>  |
| 3.1 Experiencias de investigación de la evaluación formativa en nivel universitario ..... | 35         |
| 3.2 Referentes teóricos de la evaluación de los aprendizajes.....                         | 44         |
| <br>  |            |
| <b>Capítulo IV .....</b>  | <b>56</b>  |
| <b>Elementos para la Configuración Histórica de la Evaluación.....</b>                    | <b>56</b>  |
| 4.1 El papel del docente en la evaluación.....  | 56         |
| 4.2 Exigencias de la profesión.....   | 79         |
| 4.3 Implicaciones administrativas .....   | 92         |
| <br>  |            |
| <b>Capítulo V .....</b>   | <b>100</b> |
| <b>La Evaluación Sumativa en la Universidad.....</b>                                      | <b>100</b> |
| 5.1 El Papel de la Calificación .....   | 100        |
| 5.2 El Control como Medio para Calificar.....   | 117        |
| <br>  |            |
| <b>Capítulo VI.....</b>   | <b>126</b> |
| <b>Construyendo el Camino de la Evaluación Formativa .....</b>                            | <b>126</b> |
| 6.1 Retroalimentar para decidir y transformar.....  | 126        |
| 6.2 Evaluar para Aprender.....  | 143        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Conclusiones y Reflexiones Finales .....</b> | <b>152</b> |
| <b>Referencias .....</b>                        | <b>169</b> |
| <b>Anexos.....</b>                              | <b>173</b> |

## Resumen

La presente tesis expone información y resultados de la investigación titulada “la evaluación sumativa y la evaluación formativa en el desarrollo profesional de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación”, misma que parte de la preocupación por conocer y valorar prácticas evaluativas en esta licenciatura, desde el supuesto que la evaluación es fundamental en los procesos de aprendizaje que impactan en el desarrollo profesional de los estudiantes. La problemática de partida se refiere a la evaluación como un proceso que condiciona la planificación, desarrollo y valoración de los aprendizajes, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, según los fundamentos que orientan dichas prácticas.

Para llevar a cabo el trabajo de investigación fue necesario utilizar una metodología cualitativa, bajo la cual se estableció (con base en la naturaleza del fenómeno) el uso de marcos de referencia de tipo interpretativos como la fenomenología, etnografía y la hermeneútica. Asimismo, se realizaron 7 observaciones participantes y 9 entrevistas en profundidad (hechas a 3 docentes y 6 estudiantes), técnicas de corte cualitativo necesarias para construir información, misma que fue analizada por medio del programa Atlas ti permitiendo y facilitando el proceso de relación entre conceptos, así como la sistematización y consolidación del problema de investigación en cuestión para, finalmente, poder llevar a cabo la interpretación y comprensión del fenómeno en estudio.

Lo anterior, además de permitir llevar a cabo el trabajo de investigación, dejó en evidencia que dentro de la Licenciatura en Ciencias de la Educación existen prácticas orientadas a la evaluación formativa buscando contribuir al aprendizaje y desarrollo profesional de los estudiantes, no obstante, son más aquellas prácticas cimentadas en la evaluación sumativa. Es por ello que se plantea la necesidad de abandonar estas últimas, debido que predisponen al sujeto a cumplir con productos para beneficiarse de los resultados y calificaciones y, por otro lado, se vuelve necesario practicar la evaluación formativa en la que cada práctica busque generar aprendizaje significativo y relevante para el estudiante, contribuyendo a su formación profesional, entendiendo que es un sujeto social y de aprendizaje con necesidades.

**Palabras clave:** evaluación sumativa, evaluación formativa, formación profesional, ciencias de la educación, aprendizaje significativo.

### **Abstract**

This thesis presents information and results of the research entitled "summative evaluation and formative evaluation in the professional development of students of the Bachelor of Education Sciences", which is part of the concern to know and evaluate evaluation practices in this degree, since it is assumed that evaluation is fundamental in learning processes that impact on the professional development of students. The initial problem refers to evaluation as a process which conditions the planning, development and evaluation of learning by both teachers and students, according to the foundations that guide these practices.

To carry out the research work it was necessary to use a qualitative methodology, under which the use of interpretative reference frameworks such as phenomenology, ethnography and hermeneutics was established (based on the nature of the phenomenon). In addition, 7 participant observations and 9 in-depth interviews (with 3 teachers and 6 students) were carried out, qualitative cutting techniques needed to build information, the Atlas ti programme, allowing and facilitating the process of linking concepts, as well as systematizing and consolidating the research problem in question for Finally, to be able to interpret and understand the phenomenon under study.

This, in addition to allowing the research work to be carried out, made it clear that within the Bachelor of Education Sciences there are practices oriented towards formative evaluation seeking to contribute to the learning and professional development of students, however, the practices that are most strongly supported by summative evaluation. The need to abandon the latter is therefore arising, since they predispose the subject to comply with products in order to benefit from results and qualifications; and on the other hand, it becomes necessary to practice formative evaluation in which each practice seeks to generate meaningful and relevant learning for the student, contributing to his or her vocational training, understanding that he or she is a social and learning subject with needs.

**Keywords:** summative assessment, formative assessment, vocational training, education and training sciences, meaningful learning

## Introducción

La evaluación de los aprendizajes es una de las piezas fundamentales dentro del campo educativo en la que, como su nombre lo engloba, se busca dar cuenta y reflejar el aprendizaje de los sujetos, esto abre una discusión sobre infinidad de prácticas que son llevadas a cabo bajo esta denominación y tienen un enfoque sumativo y otras que muestran una inclinación hacia lo formativo, entendiendo que el sumativo se centra en la asignación de un valor numérico con fines de cumplimiento y control y lo formativo en atender las necesidades de aprendizaje del sujeto en formación con fines de aprendizaje.

Analizar las prácticas evaluativas dentro de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (en adelante LCE) se vuelve un tema necesario con el fin de evidenciar aquellas que son sumativas y las que son formativas, así como el efecto que tienen en el desarrollo profesional de los estudiantes partiendo del supuesto de que es solo bajo el enfoque formativo de la evaluación en el que hay una preocupación por su aprendizaje, visualizándolo como un sujeto que aprende y que tiene necesidades, mismas que son tomadas en cuenta por medio de una constante retroalimentación, reflexión y toma de decisiones conjunta (docente y estudiantes) y que fijan rumbo a seguir en materia de aprendizaje para que este sea realmente significativo y relevante, es entonces cuando se podrá afirmar que se está formado a un sujeto consciente de su aprendizaje.

En este sentido, se consideró necesario realizar una investigación que permitiera tener evidencia de las prácticas evaluativas en la LCE y el efecto que tiene practicar tanto la evaluación sumativa como la formativa en el desarrollo profesional de los estudiantes, teniendo como objetivo general: describir y analizar las prácticas evaluativas para comprender los efectos de la evaluación sumativa y la evaluación formativa en el desarrollo profesional de estudiantes de la LCE de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, cuyo logro estaría guiado por la pregunta de investigación: ¿cómo afectan la evaluación sumativa y la evaluación formativa el desarrollo profesional de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?, es con

dicha pregunta que se buscó describir y analizar los efectos que tienen tanto la evaluación sumativa como la formativa en el desarrollo profesional de los estudiantes, para poder evidenciar bajo que enfoque se contribuye a su aprendizaje.

Para el estudio se utilizó una metodología de corte cualitativo con base en la cual se estableció el uso de la entrevista en profundidad y la observación participante, instrumentos necesarios para poder recabar la información necesaria del tema en cuestión. Asimismo, para el trabajo de investigación y análisis de datos se utilizaron como marcos de referencia de tipo interpretativos la fenomenología, etnografía y a la hermeneútica y, la información recabada fue analizada por medio del programa Atlas ti, el cual permite y facilita dicho proceso por ser un software diseñado especialmente para las investigaciones con corte cualitativo.

Con base en la información recabada se pudo evidenciar que en la LCE existen prácticas evaluación formativa como lo son la retroalimentación, el trabajo grupal, las técnicas de grupo, la reflexión con estudiantes, la atención a las necesidades así como algunos proyectos y actividades de aprendizaje que se plantean en las asignaturas, esto desde la perspectiva de intermediación en los procesos de formación de los sujetos de aprendizaje, no obstante, también hay una gran cantidad de aquellas que dan cuenta de que sigue existiendo un enfoque sumativo, principalmente la constante asignación de calificaciones, el control, la imposición y el condicionamiento. Lo anterior refleja la necesidad de abandonar las prácticas sumativas que predisponen al sujeto a cumplir con productos para beneficiarse de los resultados y calificaciones y, a su vez, practicar la evaluación formativa en la que cada práctica busque generar aprendizaje significativo y relevante para el estudiante, contribuyendo a su formación profesional, atendiendo sus necesidades e intereses y entendiendo que es un sujeto social y de aprendizaje.

El presente trabajo de investigación consta de 6 capítulos que son:

Capítulo I: "Construcción del objeto de estudio"; aborda todo lo relacionado con el objeto de estudio de esta investigación como lo es la identificación del problema, el planteamiento de

las preguntas de investigación, del objetivo general y los respectivos objetivos específicos. Asimismo, se describe el marco contextual, se desarrolla una delimitación del problema y se plantea la justificación del trabajo realizado.

Capítulo II: “Estrategia metodológica de investigación”; se explica de manera detallada lo referente a la metodología utilizada en la investigación, tipos de investigación que se retomaron, las técnicas de recolección de información, los factores y recursos necesarios, durante el proceso y análisis de información llevado a cabo por medio del software Atlas Ti.

Capítulo III: “Acercamiento al estado del conocimiento”; se expone un estado del conocimiento conformado por dos categorías: experiencias de investigación de la evaluación formativa en nivel universitario y elementos teóricos de la evaluación sumativa y la evaluación formativa. En la primera categoría se presentan aportes encaminados al estudio de la evaluación formativa y de la formación profesional de los estudiantes que fueron realizadas a nivel nacional e internacional entre los años 2017 y 2023, a excepción de un trabajo de tesis del año 2011 considerado necesario por los aportes de la investigación y, en la segunda categoría, se encuentran los referentes teóricos de la evaluación sumativa y la evaluación formativa utilizados para el presente trabajo.

Capítulo IV: “Elementos para la configuración histórica de la evaluación”; se incluyen aquellos elementos que permiten la configuración histórica de la evaluación, esto incluye información sobre como son las prácticas evaluativas en la LCE, además del papel que juegan docentes, alumnos y la influencia que tiene la institución y la misma sociedad dentro de las mismas.

Capítulo V: “La evaluación sumativa en la universidad”; se presentan experiencias, consideraciones y prácticas que dejan en evidencia que, partiendo desde los requerimientos de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo hasta el día a día en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la LCE, se tiene enorme influencia de la evaluación sumativa y de las prácticas que esta promueve teniendo como uno de los principales medios el control y el condicionamiento para poder asignar calificaciones a los estudiantes.

Capítulo VI: “Construyendo el camino de la evaluación formativa”; se integran observaciones, consideraciones y prácticas que, en la LCE, permiten la construcción y transición por el camino de la evaluación formativa en la que tanto docentes y estudiantes son partícipes y piezas importantes dentro del proceso, además de generar un ambiente de participación activa, atención de necesidades y, en general, de contribución hacia los futuros profesionales de la educación.

Como siguiente apartado se encuentran las conclusiones y reflexiones finales en las que se presenta de manera general la información recabada en los diferentes capítulos, principalmente en los interpretativos, además de reflexionar sobre los hallazgos de la investigación y sobre el efecto de la evaluación sumativa y la formativa en el desarrollo profesional de los estudiantes, entendiendo los procesos que conforman a esta última y la contribución que tiene en los estudiantes tomando en cuenta que son sujetos sociales y de aprendizaje con necesidades que, en el espacio universitario, deben ser atendidas.

Asimismo, se encuentra un apartado con las referencias consultadas antes y durante el desarrollo del presente trabajo, así como los anexos que incluyen las claves de los instrumentos utilizados para este estudio y que permitieron el análisis de información.

## Capítulo I

### Construcción del Objeto de Estudio

En el presente capítulo se aborda todo lo relacionado con el objeto de estudio de esta investigación como lo es la identificación del problema, el planteamiento de las preguntas de investigación, del objetivo general y los respectivos objetivos específicos. Asimismo, se desarrolla una delimitación del problema y se plantea un marco contextual y justificación del trabajo realizado.

Es preciso mencionar que el presente capítulo se establece por la necesidad de guiar la investigación y tener en cuenta, en todo momento, los objetivos que se quieren alcanzar con la misma.

#### ***1.1 Identificación del área problemática***

En la actualidad cuando se habla de evaluación de los aprendizajes, sea cual sea el nivel educativo, automáticamente se piensa en calificaciones, esto debido a que el propio sistema se rige bajo una evaluación con enfoque cuantitativo y sigue teniendo una inclinación hacia lo que en su momento se ha dado a conocer como evaluación sumativa, pero, ¿qué pasa cuando hablamos de jóvenes universitarios? Primero, se debe tener en cuenta que la evaluación de los aprendizajes es una pieza fundamental de todos los sistemas educativos existentes en el mundo sin importar el nivel o grado del que se hable, por lo tanto, la universidad no queda exenta de la afirmación antes mencionada pues es un nivel educativo en el que se está formando a un estudiante y al mismo tiempo, a un futuro profesional cada vez más próximo a lo laboral, situaciones que definen de manera contundente la ruta que se sigue en materia de evaluación.

Por un lado, se vuelve evidente que los estudiantes poseen consigo, de los niveles que anteceden a la universidad, una forma de ver, pensar y vivir las prácticas evaluativas, mismas que se refuerzan en el espacio universitario pues no se abre una posibilidad para el aprendizaje y la formación sino para el cumplimiento de exigencias, lo que se aparenta y no

lo que es realmente. En el caso de la LCE de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) los estudiantes buscan cumplir con las actividades, prácticas y en general, con las exigencias de los docentes recurriendo en muchas ocasiones a la memorización o mera reproducción de contenidos para verse beneficiados en la mal llamadas “fechas de evaluación” (que no son más que un momento definido para asignar calificaciones a partir de lo que se cumplió o se estableció previamente) y obtener una calificación alta con la que se busca ser beneficiados para poder acreditar y posteriormente, certificarse.

Por otro lado, los docentes se limitan a cumplir con las exigencias administrativas de la institución pues desde el primer hasta el último encuentro con los estudiantes hacen énfasis en las fechas establecidas para asignar calificaciones, tienen definidos tiempos y actividades que se llevarán a cabo durante el curso, establecen los criterios y porcentajes para acreditar sus asignaturas valiéndose de la imposición y del control como medio para calificar, todo con la finalidad de poder llevar a cabo la rendición de cuentas a la institución, predisponiendo a los estudiantes a cumplir con lo establecido para poder asignar un valor numérico e ignorando por completo su aprendizaje.

Es por lo anterior que se distorsiona por completo el concepto de evaluación y, en ese mismo sentido, lo que esta comprende, volviéndose un proceso obsoleto y meramente sumativo dentro del espacio universitario pues en ningún momento busca potenciar las capacidades de los estudiantes, no existe una preocupación por el aprendizaje y las prácticas llevadas a cabo omiten que cada estudiante es un sujeto social y de aprendizaje en formación con quien se debe llevar a cabo una reflexión continua, una retroalimentación y sobre todo, una toma de decisiones conjunta cuyas bases estén sustentadas en el aprendizaje significativo y relevante de dichos sujetos tal y como se plantea desde el enfoque formativo.

El problema radica en la poca o nula existencia de una evaluación formativa, Santos (2017) afirma que “la utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición” (p. 15), esto significa

que las prácticas de evaluación se rigen bajo un enfoque sumativo y no abogan en ningún momento por una mejora o aprendizaje de los sujetos. Asimismo, Díaz-Barriga (2023) menciona lo siguiente:

Este tema es importante en la actividad que se realiza en las universidades, su tarea civilizatoria, su responsabilidad de formar profesionales con una visión humanista de su trabajo, se desdibuja ante la visión de docentes y estudiantes de trabajar por y para una calificación. (p.113)

La evaluación de los aprendizajes en la universidad juega un papel importante en la formación profesional de los estudiantes pues cada práctica debería estar sustentada en el aprendizaje y potenciar las capacidades de los sujetos, algo que no sucede bajo el enfoque sumativo pues este se centra en la asignación de calificaciones para dar sustento a todo lo que se realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es de gran importancia desarrollar una investigación que permita conocer cómo se está practicando la evaluación dentro de la LCE desde la perspectiva de los sujetos de enseñanza-aprendizaje; para ello es necesario observar prácticas de docentes que conservan formas ceñidas a la evaluación sumativa, y de otros que buscan alternativas en la denominada evaluación formativa. También, es necesario conocer los fundamentos, visiones y perspectivas de los docentes y la forma en que los estudiantes viven, sienten y piensan sobre la evaluación pues ello permitirá interpretar y comprender el verdadero valor de la evaluación en las prácticas educativas de las aulas universitarias y al mismo tiempo, dejar en evidencia bajo que enfoque es que se contribuye realmente al aprendizaje y formación de los sujetos.

## **1.2 Formulación del problema**

Se da a conocer a continuación la pregunta generatriz del problema, necesaria para guiar el estudio, así como la investigación:

¿Cómo afectan la evaluación sumativa y la evaluación formativa el desarrollo profesional de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?

### **1.3 Preguntas de investigación**

Derivado de la existencia de una pregunta generatriz se hace necesario, para abordar de manera concreta el trabajo de investigación, el planteamiento de las siguientes 3 preguntas que buscan ser más específicas partiendo desde diferentes perspectivas:

¿Cómo perciben los estudiantes y docentes la evaluación sumativa y la evaluación formativa en relación a su propio desarrollo?

¿Cómo son las prácticas evaluativas en la LCE?

¿Cómo contribuye la evaluación al desarrollo profesional de estudiantes de la LCE?

### **1.4 Objetivos**

La formulación de objetivos para guiar un proyecto de investigación es un punto importante que define en gran medida el rumbo a seguir y como se logrará lo planeado. En este sentido, Villalobos y Arce (2007) se refieren a los objetivos de la siguiente manera:

Los objetivos constituyen los propósitos fundamentales de la investigación cumpliendo dos funciones básicas: servir de guía al proceso y proporcionar criterios para su control. Los objetivos determinan los aspectos básicos a considerar del problema de estudio y la profundidad en su tratamiento, lo que se plasma en la formulación de objetivos generales y específicos. (p. 5).

#### **Objetivo general**

Describir las prácticas evaluativas para comprender los efectos de la evaluación sumativa y la evaluación formativa en el desarrollo profesional de estudiantes de la LCE de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

#### **Objetivos específicos**

Conocer los antecedentes, las formas de practicar y el proceso de transformación de la evaluación sumativa y la evaluación formativa para conocer como perciben este proceso los estudiantes y docentes.

Observar cómo son las prácticas evaluativas en la LCE para conocer cómo afecta al desarrollo profesional de los estudiantes.

Reflexionar acerca de las prácticas evaluativas en la LCE para valorar su contribución al desarrollo social y profesional de los estudiantes.

### **1.5 Delimitación del problema**

En esta sección se incluyen los límites espaciales, temporales, conceptuales y los correspondientes a los sujetos, los cuales son necesarios para abordar el problema que ocupa a la investigación.

#### **Límites espaciales**

Se trabajará con 3 grupos de la LCE de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, ubicados de la siguiente manera:

Grupo 1. Aula 6 (planta alta)- modulo IV del Instituto de Ciencias Sociales y humanidades (ICSHu).

Grupo 2. Aula 2 (planta baja)- modulo IV del Instituto de Ciencias Sociales y humanidades (ICSHu).

Grupo 3. Aula 2 (planta baja)- modulo IV del Instituto de Ciencias Sociales y humanidades (ICSHu).

#### **Límites temporales**

El trabajo de investigación y los procesos involucrados en el mismo deberán cubrirse entre los periodos julio-diciembre 2023 y febrero-julio 2024.

#### **Límites en cuanto a los sujetos**

Los sujetos involucrados en el trabajo de investigación serán 9, los cuales, para fines de anonimato serán mencionados e identificados por medio de seudónimos, siendo 3 docentes que imparten clases en diferentes asignaturas (la maestra Araceli de primer semestre, el maestro Miguel de sexto semestre y el maestro Alfredo que imparte una optativa), así como 6 estudiantes (Miriam, Andrea, Julieta, Alondra, Cecilia y Héctor) de la LCE que cursan alguna de las 3 asignaturas seleccionadas y que fueron identificados a partir de las observaciones realizadas.

### **Delimitación conceptual**

Los conceptos y teoría retomados en el trabajo fueron de fuentes de artículos de revistas científicas, tesis, libros y artículos que abordaron la temática de la evaluación sumativa y formativa.

### **Tipo de estudio**

El tipo de estudio de la presente tesis es de corte cualitativo, debido a que lo más importante es lo que aportan los participantes, sus puntos de vista y consideraciones son elementos necesarios para el problema que ocupa a la investigación, así como comprender lo que se observa, pues la información que proporcionen los sujetos permitirá el acercamiento del objeto de estudio. Hernández, Fernández y Baptista (2014), respecto a la metodología cualitativa, plantean lo siguiente:

Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador hace preguntas más abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales. (p. 8)

El presente estudio tiene como característica principal la comprensión de prácticas evaluativas en la LCE, teniendo como vías orientadoras los objetivos y las preguntas que guían la investigación, elementos de mucha importancia en esta perspectiva que retoma e interacciones de los sujetos a partir de preguntas abiertas y la recolección de datos con base en la observación y la entrevista en profundidad, mismos que permitirán la descripción y el análisis de información con respecto al tema.

### **Nivel de profundidad**

El nivel de profundidad de la investigación es de tipo interpretativo, entendiendo que una característica principal de este es que “intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 9), lo anterior significa que la herramienta principal para el desarrollo del presente trabajo se basa en la interpretación y el análisis de la información que puedan proporcionar los sujetos tanto en las entrevistas como en las observaciones, misma que hará posible el acercamiento al objeto de estudio y al significado que tiene este para dichos sujetos.

### ***1.6 Viabilidad del proyecto***

El proyecto se muestra como un trabajo claro y factible, esto debido a que ya se tiene planteadas y definidas las actividades a realizar y el cómo se irá trabajando durante el desarrollo de estas. Cabe mencionar que la investigación y el proyecto en general tiene un peso significativo para entender el impacto de la evaluación formativa en los jóvenes universitarios además de permitir voltear a ver ese ángulo en la LCE.

Se cuenta con los permisos necesarios, así como la autorización para las entrevistas y observaciones. La colaboración de los alumnos a entrevistar es un tema pendiente, sin embargo, se buscará no irrumpir en sus actividades académicas y que estos tengan la disposición necesaria.

### **1.7. Justificación**

Cuando hablamos de educación debemos tener en cuenta que su finalidad es el desarrollo social, personal y profesional de los sujetos por lo que debe estar orientada a atender sus necesidades, intereses y centrarse en el aprendizaje de los mismos de tal manera que el papel de la evaluación es hacer posible dicho desarrollo. La evaluación, en este sentido, debe cumplir con un papel formador y buscar potenciar las capacidades, de tal manera que de la posibilidad de detenerse a atender a los sujetos en todo momento para generar el aprendizaje necesario partiendo de lo que estos ya saben y las necesidades existentes, es por ello que la universidad es un nivel importante puesto que se puede concebir como el salto de lo académico a lo profesional donde los estudiantes tomarán los conocimientos necesarios para, en un tiempo no muy lejano, aplicarlos en el mundo laboral. Partiendo de lo anterior, si se tiene en cuenta que en la actualidad en los niveles básico y medio superior por cuestiones institucionales las prácticas evaluativas están centradas en un carácter meramente sumativo, en el que se hace énfasis en la acreditación y asignación de calificaciones, es la universidad donde se encuentra la oportunidad de practicar un enfoque de la evaluación en el que exista una preocupación por el aprendizaje que tienen los sujetos y a su vez, contribuya a su desarrollo profesional siendo un puente entre lo escolar y lo laboral.

La importancia de la evaluación formativa radica en que permite detenerse cuando los sujetos de enseñanza y aprendizaje lo consideren necesario y no solo en periodos establecidos (bajo criterios que valoran el aprendizaje de manera muy superficial) o para valorar que tanto se han logrado los objetivos planteados, además nunca pierde de vista que en todo momento se aprende y es esta la idea que busca implantar en los estudiantes para poder orientarlos y visualizarlos como sujetos no solo de aprendizaje sino también sociales que tienen necesidades y anhelos, de tal modo que se pueda cortar con la secuencia de ponerles etiquetas con base en calificaciones. Tal y como el concepto lo establece y continuando con la idea de los jóvenes universitarios, se formarán como personas críticas y autocríticas que bajo estas pautas podrán tomar decisiones que impacten a nivel individual y colectivo y que

de la misma manera se pueda prestar atención a las necesidades e intereses partiendo de la propia actividad educativa para trascender hasta lo profesional y social.

Es necesario detenerse a analizar como son las prácticas evaluativas en la LCE de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo para poder identificar tanto las que son sumativas como las formativas y, a partir de ello, poder conocer como la viven los sujetos de enseñanza y de aprendizaje, el significado que tiene para ellos y como lo construyeron, así como la contribución que tienen social y profesionalmente de ellas.

La finalidad de este trabajo es dar a conocer la importancia que tienen las prácticas evaluativas en el espacio universitario y el efecto que tienen tanto las que se rigen bajo el enfoque sumativo como las que buscan ser formativas, tomando en cuenta que esta última permite visualizar al estudiante como un sujeto social y de aprendizaje, que tiene necesidades, un contexto determinado, capacidades que se deben potenciar y hacerlo participe de la toma de decisiones respecto a lo que se aprende y entendiendo que la evaluación es un proceso continuo cuya finalidad no es la acreditación o certificación sino al aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se busca dejar evidencia de cómo es que se llevan a cabo prácticas sumativas en las que en ningún momento se aboga por el aprendizaje y que, por el contrario, las prácticas formativas favorecen a la enseñanza y, sobre todo, a los estudiantes y su aprendizaje, haciéndolos participantes activos que reflexionan y toman decisiones sobre este último para, finalmente, cambiar la forma de ver la evaluación pues no es sinónimo de calificación ni mucho menos un producto final o asignación de un valor numérico por periodos establecidos sino un proceso que va acompañado de reflexión, retroalimentación, atención de necesidades y toma de decisiones constante sobre el rumbo a seguir para la mejora y el aprendizaje.

### **1.8 Marco contextual**

En este apartado se incluye la información sobre el contexto en el que se realizó la investigación y el respectivo estudio, partiendo de lo general hasta llegar al espacio en el que se trabajó con los sujetos.

El estado de Hidalgo está ubicado geográficamente entre los 19°35'52" y 21°23'55" de latitud norte y los 97°59'06" y 99°51'34" de longitud oeste, está conformado por 84 municipios que representan el 1.1 % del territorio nacional (INEGI, 2020). Según el sitio Cuéntame (2020) la población de Hidalgo consta de 3,082,841 habitantes siendo el 2.4 % del total del país, el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más de edad es de 9.4, lo que equivale a poco más de secundaria concluida.

Dentro de los 84 municipios que integran el estado se encuentra Pachuca de Soto que es la capital del estado de Hidalgo, se ubica al centro del territorio hidalguense entre los paralelos 20° 01' y 20° 12' de latitud norte; los meridianos 98° 41' y 98° 52' de longitud oeste; dentro de la región geográfica denominada como Comarca Minera. Cuenta con 314 331 habitantes lo que representa el 10.20 % de la población estatal; ocupa el 1° lugar entre los municipios de Hidalgo por población (Presidencia Municipal de Pachuca de Soto 2020 – 2024).

En el municipio de Pachuca de Soto se encuentra la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, siendo reconocida como la máxima casa de estudios de la entidad, la cual cuenta con 6 institutos y su oferta educativa está constituida por un bachillerato, 62 licenciaturas, 14 especialidades, 31 maestrías y 14 doctorados, que cubren todas las áreas del conocimiento, con una matrícula de 65 510 estudiantes, en las modalidades presencial y no presencial (Plan de Desarrollo Institucional UAEH, 2023).

En el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades se ofertan 11 licenciaturas que son: antropología social, ciencias de la educación, comunicación, planeación y desarrollo regional, sociología, derecho, enseñanza de la lengua inglesa, ciencia política y administración pública,

trabajo social, historia de México, así como la licenciatura en innovación y tecnología educativa en modalidad virtual (UAEH, 2024).

La Licenciatura en Ciencias de la Educación, que es la que ocupa a la presente investigación, tiene como misión “formar profesionistas en Ciencias de la Educación para analizar y transformar el contexto socioeducativo, apropiarse de las demandas de su profesión e ingresar en el dominio de prácticas educativas competentes” (UAEH, 2024). Lo anterior, por medio de su plan de estudios que cuenta con 8 semestres y un total de 197.5 créditos los cuales se encuentran distribuidos a partir de la organización de las asignaturas por núcleos de formación, al núcleo básico corresponden 34 créditos, los cuales representan el 17.21%; en el núcleo profesional 98.5, que corresponden al 49.87%; el núcleo terminal con 37, es decir el 18.73% y el núcleo complementario con 28 créditos, de los cuales 10 corresponden a los programas institucionales (lenguas, actividades de educación para una vida Saludable y de arte y cultura) y representan el 14.18% de la carga crediticia para este núcleo. Así, mismo su plantilla docente está conformada por 37 profesores (de medio tiempo y tiempo completo) y 20 profesores investigadores, así como 482 estudiantes (Anuario Estadístico UAEH, 2023).

La LCE alberga como espacio de trabajo y para impartir clases el módulo 4 del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, con únicamente un aula en la planta baja y 5 aulas en la planta alta equipadas para las sesiones de clase, 2 aulas de cómputo, un aula de autoaprendizaje del idioma inglés, así como la oficina de coordinación, la de vinculación y movilidad, además de un espacio asignado para trabajo social. Cabe mencionar que las aulas mencionadas albergan a los estudiantes de la licenciatura que se encuentran cursando del primer al octavo semestre que la conforman, no obstante, el trabajo realizado tuvo lugar en el aula de la planta baja etiquetada como “aula 2” y un aula de la planta alta etiquetada como “aula 6”.

## Capítulo II

### Estrategia Metodológica de Investigación

Toda investigación parte del diseño de un proyecto para tales fines, por lo que es necesario considerar que “un proyecto es una empresa planificada que consiste en un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas para alcanzar objetivos específicos dentro de los límites de un presupuesto y un periodo dados” (ONU, 1984 como se citó en León, 2012, p.12).

El termino proyecto pese a ser de uso común, puede tomar significados diferentes dependiendo de los contextos de acción y las intencionalidades con las que se diseñe por lo que no siempre se emplea en el mismo sentido.

De aquí que, entre sus acepciones, el término proyecto, se refiere a un esquema, programa o plan que se hace antes de dar forma definitiva a algo o alguna cosa, también es entendido como una intervención deliberada y planificada por parte de una persona o ente que desea generar cambios favorables en una situación determinada. Por último, también es definido como el conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas.

En coincidencia con Jean-Paul Sartre (1943), cuando menciona que el hombre, a pesar de los determinismos sociales, tiene la libertad de elegir lo que quiere para sí y accionar en ese sentido (como se citó en Tenorio, 2018), puedo afirmar que el ser humano tiene el poder de convertirse en aquello que hace, dice, piensa y siente. Al diseñar un proyecto de investigación, no sólo plasmas estrategias, actividades y acciones interrelacionadas y coordinadas para alcanzar determinados objetivos mediante determinados procedimientos metodológicos, también en él se plasman sus ideales de futuro en los sujetos de la investigación. En el proyecto de investigación quedas plasmado uno mismo no sólo como investigador educativo, sino como sujeto social y como sujeto humano que vive en un mundo determinado que le afecta y determina, pero que, a la vez, encuentra en él un espacio de

expresión y decisión. Pensado de esta forma, también un proyecto significa tender hacia, y se refiere al vivir y desarrollarse buscando siempre un sentido a las experiencias, articulándolas con los deseos, valores y aspiraciones para lograr que la formación profesional sea cada vez más productiva y placentera.

Concebido así el proyecto de investigación, se propone este capítulo para enfatizar elementos teórico metodológicos pertinentes en la construcción de la metodología para hacer investigación en el campo educativo. Se trabajan nociones teóricas relacionadas con el paradigma de investigación cualitativa, la metodología, los respectivos marcos de referencia como cuerpos teóricos o constructos epistémicos que facilitan la comprensión de las acciones en la práctica y las técnicas e instrumentos para la construcción de datos en el campo de la investigación educativa y se finaliza reflexionando acerca de una noción sobre investigación, otra sobre planificación y una más acerca de la función de la teoría en la definición de la metodología y de toda la investigación.

### ***2.1 El paradigma de investigación cualitativa***

El investigador tiene la opción de pararse ante dos paradigmas fundamentales en la historia de la generación de conocimiento. El primero está asociado a la tradición cuantitativa con orientación positivista que ha visto sus mayores logros en el terreno de las ciencias naturales, produciendo artefactos, teorías, leyes, etc. que se asocian singularmente al desarrollo científico y tecnológico responsable de hacer la vida más fácil y, por qué no, con un poco de mayor bienestar.

La investigación cuantitativa se ha constituido como el proceso fundamental a través del cual los hombres de ciencia producen el conocimiento requerido para el desarrollo social mediante la cuantificación y la objetivación como procesos indispensables para observar los hechos, formular hipótesis, experimentar, comprobar, desarrollar teorías y establecer leyes.

Esta forma de proceder, ha tenido gran éxito fundamentalmente en el campo de las ciencias naturales, pero no así en el campo de las ciencias sociales; no para explicar y comprender el

comportamiento y la conducta humana. Por ello, aparece la investigación cualitativa cuyos procedimientos están encaminados a interpretar, conocer, entender y comprender la vida de los sujetos sociales en los ámbitos de mundo en los que llevan a cabo su vida cotidiana. Esta tradición investigativa tiene por objeto documentar lo no documentado, poniendo al centro del proceso al sujeto mismo para interpretar los sentidos y significados que da a su mundo de vida a través de las prácticas que pueden ser observadas, percibidas, analizadas e inscritas en un universo de significación más amplia atravesada por el propio investigador.

Las prácticas educativas que conforman el mundo de vida profesional de educadores e investigadores en el campo educativo se llevan a cabo con sujetos que tienen energía propia que les da la posibilidad de hacerse cargo de su propia voluntad, que les permite involucrar sus intereses, sus sentimientos, sus deseos, sus necesidades, sus aspiraciones y todo aquello que nos define como seres humanos.

Esa humanidad es la que nos permite diferenciarnos sustancialmente de otros animales y, sobre todo, de las cosas. Ello permite afirmar que el trabajo que implica la generación de conocimiento en el mundo de vida de los sujetos no debería llevarse a cabo con los mismos procesos que se usan para generar conocimiento con los animales y, mucho menos con los objetos.

Por ello es necesario reconocer al menos dos tradiciones en la producción de conocimiento para que, en función del ámbito de realidades, se decida qué elementos tendrán que formar parte de la metodología que orientará la investigación educativa, entendiendo que la naturaleza del objeto de estudio es determinante para la construcción de dicha metodología, porque responde no solo a las aspiraciones del investigador, sino de la realidad misma desde la que se intenta construir conocimiento nuevo y valioso.

Al investigar prácticas evaluativas en la LCE, este proceso de investigación, permitió adentrarse en la comprensión de sentidos y significados que se tramam de manera cotidiana entre estudiantes y docentes, pues se inició por reconocer que la evaluación que se lleva a

cabo en las aulas es un problema que se refiere más a las ciencias sociales porque se alude a aquellas prácticas en las que las relaciones, los vínculos, las interdependencias entre sujetos son generadas a partir del encuentro entre sujetos y son necesarias para su existencia, tales como la atención, la corrección y la toma de decisiones.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta en la determinación de la naturaleza del problema de investigación, fue ver si la formulación permite saber si en la formulación del problema se da la relación entre el sujeto y el objeto de la investigación o esa relación no existe. Se dice que hay relación cuando el objeto cobra sentido a partir de la existencia de un sujeto que lo pueda conceptualizar. Es decir, la evaluación existe si solo si hay sujetos sociales como los estudiantes y el docente que pueda percibir, conceptualizar y determinar la presencia de dicho objeto.

El tercer dato que se consideró fue si esa formulación del problema remite a estudiar prioritariamente los hechos o las acciones. Si lo que importa son las decisiones y las prácticas por parte de estudiantes y docente respecto al trabajo para aprender, el problema de investigación son acciones.

De lo anterior se pudo deducir si el problema de intervención es más de corte cualitativo o cuantitativo. Si el objetivo de la investigación es trabajar con las acciones, entonces lo más importante es el hallazgo de sentidos y significados a partir de los datos que se construyen en el campo por lo que la réplica no tiene relevancia ya que se procede de forma inductiva, analizando la realidad subjetiva que no se ciñe a ninguna secuencia lineal por lo que se gana en amplitud, profundidad de las ideas y riqueza interpretativa.

Si el proyecto de intervención educativa se orienta desde la tradición científica cualitativa, es muy probable que la metodología a la que responda el proceso sea “en espiral” o circular, donde las etapas a realizar interactúan entre sí y no siguen una secuencia rigurosa. Más bien, se orienta por áreas o temas significativos en los que juegan un papel fundamental los sentidos y significados que los sujetos le dan a su mundo de vida y que manifiestan a través de sus prácticas.

Se trata de un procedimiento empírico en tanto se aplica la lógica inductiva que va de la aproximación a los sucesos del fenómeno evaluador en el aula a la interpretación comprensiva de éste.

Es decir, se trata de reconocer como valiosa en la producción de conocimiento la acción misma del sujeto que está en la realidad objeto de la intervención; acción que se comprende a través de la experiencia vivida la cual aparece en el contexto en las relaciones con objetos, personas, sucesos; de manera que los sujetos de estudio se encuentran siempre al centro de la intervención.

Para plantear la metodología cualitativa se debe tener en cuenta que las percepciones que para las personas evidencian la existencia del mundo, no son las más importantes y útiles las que dan cuenta cómo lo piensan; las más importantes son aquellas que dan cuenta cómo lo viven; así, el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales a tener en cuenta no sólo de lo que dicen los sujetos de la educación, sino, fundamentalmente lo que manifiestan a través de sus acciones y de todo aquello que conforma el fenómeno que preocupa (Morse y Richards ,2002 como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Otro aspecto importante a considerar en la metodología es que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos. De esta forma, los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones que pueden ser captadas y documentadas mediante las observaciones y entrevistas en profundidad con docentes y estudiantes.

La última reflexión analítica que se hizo en este apartado para definir la naturaleza del objeto de intervención, fue preguntar si se trata de un problema teórico o de un problema práctico. La respuesta apuntó a señalar que se trataba de un problema práctico, entonces las respuestas habrían de construirse a partir de la práctica misma imbricada en todas las

condiciones que la hacen posible, como un todo en medio de un todo más amplio. Donde este todo más general la define pero que, a su vez, es modificado o afectado en algo por el todo más pequeño. Sin que lo anterior signifique una separación absurda entre teoría y práctica. Se asume que todas las cuestiones teóricas que existen en nuestro mundo, de una u otra forma, en mayor o menor medida tienen referencia en algo práctico y, consecuentemente, toda práctica lleva consigo en forma de orientación, de producción o de lo que sea, una formulación teórica. El problema está en el punto en el que se pone el énfasis.

## **2.2 Marco de referencia metodológico**

Es un hecho incontrovertible que hoy en día la investigación cualitativa, aun sin aspirar a la representatividad o a la generalización, se utiliza ampliamente en el mundo de la toma de decisiones promoviendo y realizando intervenciones que impactan no sólo por los alcances físico, sino por los resultados altamente valiosos en cualquier esfera del desarrollo humano.

De esta manera, si se considera al método en un sentido amplio, parece evidente que el método científico se convierte en un caso específico del método, y como tal posee características comunes, pero también diferenciadoras del resto de los métodos.

Entonces, se habla de método científico para referirnos al conjunto de procedimientos que valiéndose de los instrumentos o técnicas necesarias aborda y soluciona un problema o conjunto de problemas (Bunge, 1985), que, para arrojar los mejores resultados o los deseados, ha de ser adecuado al tipo de objeto estudiado y al problema planteado.

A diferencia del método, la metodología aspira a comprender los procesos de investigación con el ánimo de establecer el orden de los procedimientos específicos a la naturaleza del problema de investigación de los que se trate, por lo que, en esta investigación, en lugar de ceñirse a un método específico, se construyó un procedimiento metodológico con orientación cualitativa.

En este sentido, la metodología de un proyecto ha de contemplar los elementos de distintos métodos, sintetizarlos de manera creativa y racional para adecuarlos a las especificidades de

las realidades, intencionalidades y problema que origina la investigación, dando origen a un modo de proceder único porque está configurado y direccionado a ese problema y su naturaleza, pero que, dicho proceso, también comparte elementos con otros porque su origen estructural tiene que ver con los elementos retomados de diferentes métodos estudiados para convertirlos a la metodología de dicho proyecto.

La metodología de cada caso de investigación ha de ocuparse de componentes objetivos propuestos por la propia ciencia de la que se parte o a la que se adscribe el sujeto, pero también de la filosofía del proceso y de los componentes retomados de distintos métodos, toda vez que la filosofía es una forma de proceder contrastando y confrontando las ideas para no asumirlas como verdades absolutas y/o eternas, liberando así al investigador de posibles fanatismos que inhiban el reconocimiento de la naturaleza del objeto de estudio.

Al estudiar distintos métodos, en la metodología se integran distintos elementos de varios o muchos de ellos, pero no como mero agregado, sino metidos en una relación dialéctica que responde a una determinada filosofía expresada en los supuestos de partida de los sujetos, en los valores que enmarcan los procedimientos y en las prácticas que hacen evidente la acción presente, pero desde la cual se sintetiza el pasado y se configura el presente.

Por ello es necesario asumir la metodología como un proceso singular que responde a la naturaleza misma del objeto de investigación y no como un proceso que se lleve a cabo por prescripción teórica o por preferencias individuales del investigador.

Desde esta postura cualitativa, se tomó la decisión de llevar a cabo una investigación con una metodología que se configuró desde tres enfoques o marcos de referencia metodológicos: la etnografía, la fenomenología y la hermenéutica.

Para explicar, comprender, conocer, evaluar o intervenir los humanos necesitamos marcos referenciales en los cuales nos apoyemos para realizar estas y otras acciones. Cuando se está a punto de entrar al terreno de la investigación es prudente contar y conocer diferentes marcos referenciales para armar la metodología apropiada al objeto de la investigación.

Hablar de marcos de referencia metodológica, es aludir a paradigmas que nos hablan de una forma de ver, de enmarcar los fenómenos, y no necesariamente de un procedimiento para obtener datos o información, lo que caracterizaría a un método o a una técnica de recolección de información. A partir de los marcos de referencia, a cada investigador le toca construir su metodología o procedimiento de intervención.

En investigación cualitativa, existen diversas clasificaciones. Aquí se hará mención de dos: la primera tiene que ver con aquellos marcos de referencia metodológicos que priorizan la interpretación y, la segunda que tiene por finalidad el cambio y mejora. Los interpretativos que más representatividad tienen en la investigación cualitativa pueden ser los fenomenológicos, etnográficos, hermenéuticos, etnometodológicos, antropológicos, de interaccionismo simbólico e históricos; mientras que en los de cambio y mejora destacan la investigación acción, la investigación evaluativa y la investigación participativa.

Entre más dominio se tenga, no solo de los elementos teóricos que conforman cada marco de referencia metodológico, sino de las prácticas que orientan, más acertada será la construcción de la metodología de investigación orientada o construida a partir de las orientaciones correspondientes al marco de referencia seleccionado y, consecuentemente, más adecuada será al objeto de estudio y al logro de los objetivos de la investigación en proceso, razón por la cual a continuación se describe la forma en que se retomaron los tres marcos de referencia metodológicos que orientaron el proceso de investigación acerca de prácticas de evaluar en las aulas de la LCE.

La etnografía es una forma naturista de la investigación; cuyo objeto es combinar el punto de vista del observador interno con el externo para describir el marco social, “es un enfoque cualitativo construido en sus orígenes por supuestos teóricos funcionalistas de la antropología y de la fenomenología en el ámbito de la sociología cualitativa. Su articulación metodológica e instrumental se deriva de su coherencia entre estos diferentes niveles” (Reynaga, 2003), sería erróneo reducirla a una mera técnica de investigación.

El proceso de investigación etnográfica implica, según Wilcox (1993, como se citó en Buendía, Colás y Hernández, 1998) lo siguiente:

Acceder, mantener y desarrollar una relación con las personas generadoras de datos.

Esta fase es la que generalmente se denomina acceso al campo. Exige ciertas habilidades y recursos.

Emplear variedad de técnicas para reconocer el mayor número de datos y/o informaciones, aspecto que redundará en la validez y fiabilidad del estudio.

Permanecer en el campo el tiempo suficiente para asegurar una interpretación correcta de los sucesos observados y recriminar entre lo regular e irregular.

Utilizar teorías y conocimientos para guiar e informar las propias observaciones de lo visto y oído, desarrollar hipótesis específicas y categorías de observación, definir el tema y depurar el proceso de estudio. (p. 259)

Desde el punto de vista fenomenológico, es necesario recuperar la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporeidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o comunalidad (la relación humana vivida) para entender cómo los seres humanos están vinculados con su mundo y ponen el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones (Álvarez-Gayou, 2003).

Según J. Morse y L. Richards (2002, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003) desde la fenomenología será posible entender cómo las percepciones de los sujetos de la investigación evidencian para ellos la existencia del mundo, no cómo lo piensan, sino cómo lo viven. Así, el mundo vivido, la experiencia vivida constituirán elementos cruciales en la interpretación de este fenómeno. También, hay que considerar que la experiencia humana es significativa e interesante en el sentido que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos. De esta forma, los comportamientos humanos se

contextualizan por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones.

La hermenéutica, se traduce en la ciencia de la interpretación. En la antigüedad se irguió como la orientación metodológica que hacía posible entender-comprender el sentido y significado de códigos antiguos de orden religioso; pero cada vez más, se traslada al mundo de las interpretaciones del acontecer cotidiano del sujeto social (Álvarez-Gayou, 2003).

Cuando se busca la estructura lógica de las cosas, la que las hace ser y se escruta la cosa misma, para trascender de la apariencia fenoménica a la esencia oculta o estructura de la realidad, con la consciencia que en la apariencia se oculta algo más de lo que se manifiesta inmediatamente porque allí, hay una verdad oculta de las cosas, se está ante un proceso de comprensión.

Comprender es la capacidad que desarrolla un sujeto para trascender de la apariencia a la esencia, a la estructura lógica de la cosa misma; es la capacidad que se desarrolla para percibir y entender los sentidos y significados que configuran el mundo fenoménico. Comprender es la posibilidad que el sujeto tiene de romper la percepción de que los productos humanos tienen existencia autónoma, es la generación de ámbitos de consciencia que permite destruir la asignación reductiva del hombre a nivel de la práctica utilitaria, para pasar a la creación de realidades concretas y una visión de mundo que aún no está determinado, donde el sujeto social interviene no como mero instrumento, sino como configurador activo, responsable y propositivo; como sujeto, no como mero objeto.

En este sentido, la etnografía permitió dar cuenta de lo que sucede allí; la fenomenología poner al centro al sujeto social y la hermenéutica interpretar-comprender los sentidos y significados que los sujetos dan a su mundo de vida a través de las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en las aulas de la LCE.

### **2.3 Técnicas de construcción de datos**

Para que la investigación pueda seguir su curso es necesario valerse de técnicas e instrumentos que permitan recopilar la información necesaria, de tal modo que estos hagan posible el estudio del fenómeno y al mismo tiempo, den la posibilidad de llevar a cabo un análisis del mismo. En el caso de la presente investigación se recurrió a la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis de datos por medio del programa Atlas Ti, sobre los cuales se hablará de manera detallada en las siguientes líneas de este apartado.

#### **Observación participante**

Como primera técnica utilizada para el estudio se recurrió a la observación participante que, según Sanjuán (2019) consiste en:

Implica la observación acompañada de la participación directa del observador en la vida cotidiana de los sujetos, en diversos grados. El objetivo principal es recabar información a partir de una interacción con los sujetos, lo menos intrusiva posible pero directa y sistemática, en el medio natural en el que tiene lugar su vida y, por tanto, los fenómenos que interesan. (p.11)

La observación participante fue necesaria para recabar información sobre las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en el aula, de tal modo que se pudiera interactuar con los sujetos de enseñanza-aprendizaje sin irrumpir en las actividades realizadas para que estas se llevaran a cabo de manera natural y permitiendo no solo observar sino comprender cada acción o expresión de cada sujeto y el sentido que le dan a cada práctica. Es por ello que la observación participante aparece como una posibilidad para adentrarse sin ser intrusivo a la vida cotidiana de los sujetos.

#### **Entrevista en profundidad**

Taylor y Bogdan (1984) con respecto a las entrevistas en profundidad mencionan lo siguiente:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de

las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (p. 100)

Para este trabajo de investigación fue necesario recurrir a las entrevistas en profundidad con la intención de conocer de viva voz las opiniones y experiencias de los sujetos de enseñanza y de aprendizaje (siendo entrevistados 3 docentes y 6 estudiantes) con respecto a la evaluación, partiendo de información que pudo ser registrada en las observaciones, pero también tomando en cuenta que para poder abundar en el tema era necesario crear un ambiente de confianza en el que existiera más una conversación que un intercambio de preguntas y respuestas. Lo anterior solo sería posible si se tenía claro, como entrevistador, entorno a que tema iban a girar las preguntas y cuales podrían ser las detonantes para dar paso a la conversación, para lo cual no fue necesario tener una guía de preguntas ya estructurada, sino que a partir de las respuestas de los sujetos se daría la posibilidad de hacer cuestionamientos.

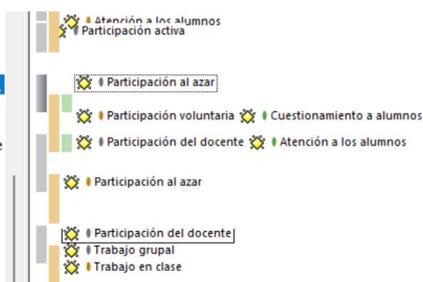
#### ***2.4 El análisis de datos cualitativos con Atlas ti***

Como seguimiento de lo realizado en el trabajo de campo se llevó a cabo la instalación del programa Atlas ti, el cual permite y facilita análisis de datos al ser un software diseñado especialmente para las investigaciones de tipo cualitativo. Después de la instalación se llevó a cabo la familiarización con sus funciones y elementos para conocer cada una de ellas y trabajar de manera oportuna, ya teniendo conocimiento del programa se introdujeron de manera escrita las observaciones y entrevistas realizadas, mismas que después se leyeron y relejeron para poder codificar (creación de etiquetas que resuman ideas o datos relevantes del tema en cuestión) tal y como se puede apreciar en la siguiente imagen:

le pregunta a cada uno de los alumnos para que explique su respuesta y la maestra complementa las respuestas. Cuando hizo unas preguntas se dio cuenta que no leyeron el texto completo, sin embargo, todos participaban.

A continuación, les solicita que todos saquen sus computadoras para abrir un documento que ella les compartió en la clase anterior. Por medio de los "palitos con nombre" va seleccionando a estudiantes para que, en el texto proyectado en la pantalla, apliquen lo que se indica según el formato APA7 y expliquen el porque es de una o determinada manera. Hace preguntas para los demás compañeros que voluntariamente quieran participar y a un alumno que pasó al frente lo orientó ante una confusión que había tenido, también resuelve las dudas que los estudiantes van teniendo al respecto. Después de varias participaciones se dan cuenta que el formato solo lo aplicaron a unos párrafos del texto para lo cual la maestra lo aplica a todo, al mismo tiempo los alumnos van aplicando el formato a sus trabajos, una alumna quería pasar al frente, pero la maestra continuó con su metodología de los "palitos con nombre" con la cual ella seleccionaba a los participantes.

Los estudiantes siguen pasando al frente a participar y cuando hay alguna equivocación la docente corrige y explica, también hace caso a las observaciones de los estudiantes con respecto a correcciones. Termina el trabajo grupal y ella comenta que esas reglas las tendrán que aplicar a sus ensayos y todos comienzan a trabajar. Una alumna llega a la mitad de la clase.



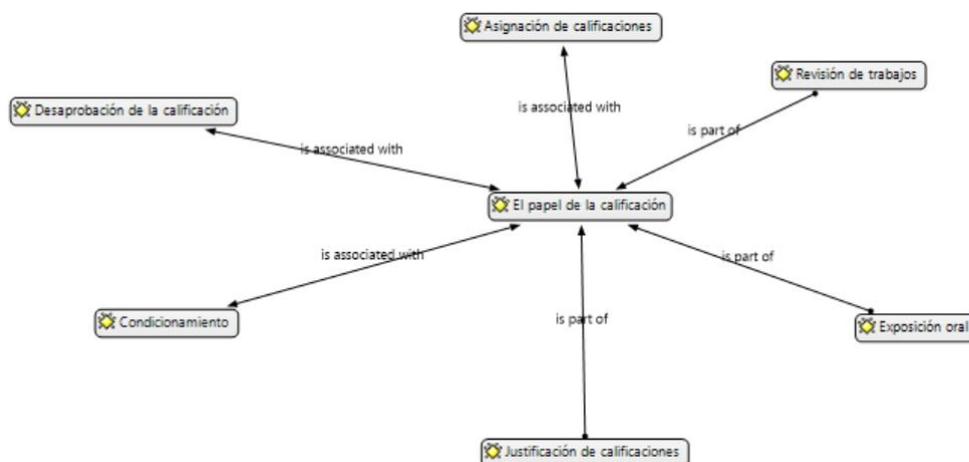
Esta codificación también permitió encontrar relaciones existentes entre observaciones y entrevistas, de tal modo que se fueron creando grupos de etiquetas para conformar familias (conjunto de códigos que muestran relación entre sí), ejemplo de ello se muestra a continuación:

| Nombre  | Tamaño | Autor | Creado      | Modifica... |
|---|--------|-------|-------------|-------------|
| El control como medio para calificar                      | 9      | Super | 29/04/20... | 18/06/20... |
| El papel de la calificación en los procesos de evaluación | 7      | Super | 29/04/20... | 16/05/20... |
| El papel del docente en los procesos de evaluación        | 9      | Super | 29/04/20... | 16/05/20... |
| Evaluar para aprender                                     | 5      | Super | 29/04/20... | 16/05/20... |
| Exigencias de la profesión                                | 4      | Super | 29/04/20... | 16/05/20... |
| Implicaciones administrativas                             | 4      | Super | 29/04/20... | 16/05/20... |
| Retroalimentar para decidir y transformar                 | 11     | Super | 29/04/20... | 16/05/20... |

| Códigos en familia (9):                | Códigos no en familia (43):         |
|--|-------------------------------------|
| Asignación de equipos de trabajo {1-0} | Apropiación de contenidos {11-0}    |
| Control {11-1}                         | Asignación de calificaciones {13-1} |
| Cuestionamiento a alumnos {10-1}       | Asignación de proyectos {9-0}       |
| Evaluar para aprender {0-0}            | Asignación de tareas {8-0}          |
| Imposición {10-1}                      | Atención a los alumnos {25-0}       |
| Memorización de contenidos {9-1}       | Atención de necesidades {16-0}      |
| Repetición de contenidos {5-0}         | Atención personalizada {7-0}        |
| Revisión de trabajos {2-1}             | Compromiso de alumnos {13-0}        |
| Trabajo en clase {4-1}                 | Condicionamiento {9-1}              |
|  | Crterios {11-0}                     |

Agrupar los códigos en familias permitió identificarlos bajo un mismo nombre o concepto, lo cual fue de utilidad para poder finalizar con la construcción de redes que son un conjunto de familias agrupadas en torno una idea general que busca englobar el contenido de las familias que se relacionan entre sí, tal y como se observa en la siguiente imagen:



Cabe mencionar que las redes dieron origen al contenido y título los capítulos interpretativos, pues estas se conformaron por familias equivalentes a los subtítulos y en cada familia se ubicaron las etiquetas o códigos que dieron origen al análisis e interpretación de un tema y que pudieron ordenarse y sistematizarse gracias al software.

Para realizar los capítulos interpretativos se trabajó de manera conjunta con Atlas ti pues bastaba con ingresar a las familias contenidas en cada red para poder encontrar los temas correspondientes (códigos) y al ingresar a estos se imprimían todas las citas y párrafos correspondientes a las entrevistas y observaciones que estarían sujetas a análisis e interpretación, de todas (según fuera la cantidad), se seleccionaron las que incluían aportes relevantes para el tema o las que recopilaban parte de las demás. A continuación, se muestra un ejemplo de un listado de citas correspondientes a un código:

**Reporte: 16 cita(s) para 1 código**

UH: Transición de la evaluación sumativa  
 File: [C:\Users\marti\OneDrive\Escritorio\Documentos\EI...\Transición de la evaluación sumativa.hpr7]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 2025-01-15 02:04:27

**Modo: referencias y nombres de la lista de citas**

Cita-filtro: Todos

Exposición oral

P 1: 01CECAEM221123MHA01.docx - 1:3 [Le solicita al equipo 4 pasar ...] (9:9) (Super)  
 Códigos: [Exposición oral - Familia: El papel de la calificación en los procesos de evaluación]  
 No memos

CÓ: Participación al azar (8-0)  
 [CLIC PARA EDITAR]

Le solicita al equipo 4 pasar a exponer (dicen que les falta un compañero), pide que comiencen a proyectar su presentación mientras se incorpora el alumno faltante. Comienza a pasar lista.

P 1: 01CECAEM221123MHA01.docx - 1:5 [El compañero faltante llegó 11...] (9:9) (Super)  
 Códigos: [Exposición oral - Familia: El papel de la calificación en los procesos de evaluación]  
 No memos

El compañero faltante llegó 11:17 a.m. y sus compañeros no habían proyectado, apenas iniciaban en ese momento a acomodar sillas y a preparar sus materiales para las actividades que van a realizar.

P 1: 01CECAEM221123MHA01.docx - 1:13 [El profesor indica que comienc...] (11:11) (Super)  
 Códigos: [Exposición oral - Familia: El papel de la calificación en los procesos de evaluación]  
 No memos

El profesor indica que comience la exposición. La exposición de los estudiantes comienza con la presentación de los integrantes del equipo

Asimismo, el contenido de las etiquetas incluía el nombre del documento de origen (entrevistas y observaciones), datos que se colocaron en la parte inferior derecha y que se encuentran descifrados en la tabla de anexos.

El uso de Atlas ti fue de gran utilidad para crear la lógica a seguir en la interpretación y cita de los datos y la información recopilada en observaciones y entrevistas, facilitando no solo el análisis sino la relación entre conceptos, así como la sistematización y consolidación del problema de investigación que se presenta en este trabajo.

## **2.5 Factores y recursos necesarios para la investigación**

### **Factor humano**

En la presente investigación fue indispensable contar con el factor humano, siendo estos los docentes y estudiantes observados y entrevistados, quienes pertenecen a la LCE y que cursan primer, sexto semestre y una optativa cursada por alumnos que van desde el quinto al octavo semestre.

### **Recursos materiales**

Los recursos materiales necesarios para realizar la investigación son una libreta, bolígrafo, celular, computadora e internet, los cuales fueron de utilidad para registrar y guardar la información recabada.

### **Recursos financieros**

Los recursos financieros necesarios para la investigación están cubiertos por ser un trabajo realizado en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo con estudiantes y docentes de la LCE. Los gastos necesarios para el estudio no rebasan los \$1500 entre pagos por energía eléctrica para conectar computadora y celular, así como la adquisición de una libreta y un bolígrafo.

## Capítulo III

### **Acercamiento al Estado del Conocimiento y Marco de Referencia Teórico**

En el presente capítulo se expone el estado del conocimiento y marco de referencia teórico necesario para ubicar y tener un punto de partida en el trabajo de investigación “la evaluación sumativa y formativa y su efecto en el desarrollo profesional de estudiantes de la LCE”. En el apartado “experiencias de investigación de la evaluación formativa en nivel universitario” se encuentran aportes de trabajos ya realizados que se relacionan con el problema en cuestión y, a su vez, se incluye un segundo apartado titulado “elementos teóricos de la evaluación sumativa y la evaluación formativa” en el que se ubican los elementos y referentes teóricos que dan sustento al estudio.

#### ***3.1 Experiencias de investigación de la evaluación formativa en nivel universitario***

Para poder llevar a cabo un trabajo investigación es necesario conocer y explorar los aportes que den referencia al fenómeno a estudiar estableciendo un periodo de tiempo, Weiss (2005, como se citó en Londoño, Maldonado y Calderón, 2016) define el estado del conocimiento de la siguiente manera:

Es un análisis sistemático y valorativo del conocimiento y de su producción, surgido de un campo de investigación durante un periodo específico, que permite identificar los objetos de estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico –metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y sus ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. (p 30)

Es por lo anterior, que para el presente estudio se ha optado por exponer un estado del conocimiento conformado por las experiencias de investigación de la evaluación formativa en nivel universitario como pieza importante dentro de la educación. Para la búsqueda de trabajos sobre el tema en cuestión se definió un periodo no mayor a 10 años, es por ello que los textos expuestos se ubican entre los años 2013 y 2023, a excepción de un trabajo

de tesis del año 2011 considerado necesario por los aportes de la investigación realizada, esto con la intención de poder tomar en cuenta los trabajos e investigaciones más recientes y el definir un periodo específico permite tener un punto de partida en cuanto al avance del conocimiento y obtener hallazgos que sitúen como problema de relevancia en la actualidad.

En este apartado se incluyen 3 trabajos de tesis y 2 artículos de investigación realizados por diferentes autores a nivel nacional e internacional, mismos que están completamente relacionados con la evaluación formativa en el nivel universitario tal y como se muestra en la siguiente tabla.

| Experiencias de investigación de la evaluación formativa en nivel universitario |                   |        |                        |                 |
|---|-------------------|--------|------------------------|-----------------|
| Tipo de documento   | Contexto nacional | Estado | Contexto Internacional | Países          |
| Tesis   |                   |        | 3                      | Perú y Colombia |
| Artículos científicos   | 1                 | CDMX   | 1                      | España          |

La primera tesis ubicada en esta categoría tiene por título “Influencia de la evaluación formativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo” de la autoría de Javier Luciano Tarazona García (2011), cuyo objetivo es demostrar que la influencia de la evaluación formativa durante todo el proceso educativo ha permitido lograr un mayor rendimiento académico en los estudiantes. El autor plantea la pregunta: ¿De qué manera influye la evaluación formativa durante todo el proceso educativo para lograr un mayor rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo?

En lo que respecta al trabajo de investigación se menciona que es un estudio explicativo y metodología con un enfoque experimental en donde se establece una muestra de estudiantes constituida por un grupo de control y otro experimental para quienes se elaboraron cuestionarios, entrevistas y test sustentados con los indicadores de la evaluación formativa que el docente ha utilizado, como estrategia para lograr el rendimiento académico en los estudiantes de la asignatura de Comunicación Oral y Escrita para poder obtener la relación existente entre la variable evaluación formativa y rendimiento académico.

De acuerdo a los resultados obtenidos el autor plantea que la evaluación formativa enseña a valorar todo el proceso educativo y se convierte en una verdadera estrategia para recoger información y con este insumo valorar el aprendizaje para la toma de decisiones y proceder a la retroalimentación para subsanar deficiencias o acentuar el desarrollo cognitivo, actividades que se han desarrollado con el grupo experimental, diferenciándose notablemente del grupo de control, estudiantes que han sido evaluados a través de la evaluación sumativa, cumpliendo con el cronograma de evaluación exigida en la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo.

Asimismo, se afirma que la evaluación formativa aplicada en todo el proceso educativo, ha concretado un mayor rendimiento académico en los estudiantes y la información del proceso educativo ha sustentado la formación de juicios de valor para el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

El trabajo de tesis titulado “La evaluación formativa y su influencia en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima” de María del Pilar Pastor Gamarra (2022) tiene como objetivo determinar el nivel de influencia de la evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima y como planteamiento del problema: ¿En qué medida la evaluación formativa influye en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima?

La autora menciona que la investigación fue de tipo básico, con un enfoque cuantitativo con un nivel explicativo. Además, hace hincapié en que se desarrolló bajo un diseño no experimental, de corte transversal, de nivel correlacional causal. Para llevar a cabo el estudio se utilizó un cuestionario probabilístico aleatorio de estudiantes pertenecientes a la universidad del primer al quinto año de una Facultad perteneciente a una universidad pública, ubicada en el distrito de Breña del departamento de Lima.

Con respecto a los resultados obtenidos se pudo establecer que la evaluación formativa y compartida sí influye en el rendimiento académico, se puede determinar que entre los factores elementales para impulsar la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la retroalimentación reflexiva ya que brinda una alternativa a los estudiantes para que puedan identificar sus logros y dificultades respecto del nivel esperado asociados a sus competencias. En cuanto al objetivo general, se comprobó que, la evaluación formativa, influye significativamente en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, además de que influye significativamente en la dimensión ejecutiva, cognitiva, motivación y en la de control del ambiente.

La tesis “La Evaluación Formativa: Una ruta para el aprendizaje de la resolución de problemas” de las autoras Oly Camacho Inela y Aracely de La Asunción (2020) tiene por objetivo elaborar una ruta desde la evaluación formativa para el aprendizaje de la competencia resolución de problemas en los estudiantes de 9° de la Institución Educativa Gabriel Escorcía Gravini. Plantea como problema: ¿Cómo elaborar una ruta desde la evaluación formativa para el aprendizaje de la competencia resolución de problemas de los estudiantes de 9o de la Institución educativa Gabriel Escorcía Gravini?

El paradigma asumido en esta investigación comparte los criterios del paradigma interpretativo, también llamado humanista y/o cualitativo. La muestra elegida son los 10 docentes del área de matemáticas del nivel básica secundaria quienes trabajaron de la mano de las investigadoras por la producción de los datos y recolección de los registros para presentar los resultados de la investigación. Se utilizaron como técnicas la

observación, las fichas, Índice sintético de calidad Institucional y de instrumentos cuestionarios a estudiantes y registros de observación (diarios de campo), también: para comprender la concepción de evaluación formativa de los docentes, se aplicó la entrevista.

Dentro de los resultados se resalta que en la institución se observó que hay un desfase en la teoría y la práctica evaluativa, los resultados de la revisión del SIEE determinó que no se plantean las estadísticas obtenidas en evaluaciones externas e internas como instrumentos para el mejoramiento de la calidad educativa; en el aula, no se desarrollan estrategias de evaluación formativa que le permitan al docente replantear sus metodologías.

En este sentido queda claro que los docentes desconocen el concepto ni las estrategias de evaluación formativa. De hecho, se identificó a partir de la entrevista aplicada al personal docente que existen diversos conceptos de evaluación y que estos en su mayoría solo apuntan a valor del instrumento evaluativo únicamente enfocado en los resultados, una práctica netamente instrumental donde se aplican pruebas para dar cuenta de los conocimientos, dejando de lado la valoración del proceso en la educación integral través de la observación cualitativa del apoyo al aprendizaje. También se expone la evaluación como un espacio generador de aprendizajes para los actores del proceso. Reconocer la incidencia de la evaluación en el desempeño académico en las aulas de clase, implica orientar apropiadamente el aprendizaje de sus estudiantes, seleccionando las estrategias didácticas más apropiadas y efectivas para el proceso de evaluación de aprendizaje.

También se incluye en este apartado el artículo internacional titulado “La evaluación de aprendizajes del alumnado por parte del profesorado Universitario Novel” de la autoría de Francisco J. García-Prieto, Francisco J. Pozuelos Estrada y Carmen Álvarez-Álvarez (2019), mismo que tiene como objetivo analizar cómo los docentes noveles se enfrentan a la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

Este artículo se cuestiona cómo se enfrentan a la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes los docentes universitarios noveles, tratándose de una de las actividades más complejas y relevantes. Se desarrolla una investigación multicaso de naturaleza cualitativa

a profesorado de distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Huelva (España). El método elegido para realizar esta investigación fue el estudio de casos múltiples, seleccionando un pequeño número de casos singulares. En cuanto a los instrumentos, se partió del principio de la multivariación y triangulación instrumental que llevó a conjugar coherentemente diferentes instrumentos y estrategias de recogida de datos: entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión.

Dentro de los resultados se menciona que todo parece indicar que estos tres docentes noveles afrontan la tarea de evaluar con disposición hacia el cambio con respecto al profesorado universitario tradicional. Pese a que hay progresos, resistencias y permanencias del modelo sumativo los tres proponen transformaciones de calado al plantear sus modos de evaluación. Hay algunas cuestiones que les acercan a un modelo de evaluación formativo y otras que les alejan. Al respecto, la formación pedagógica del docente principiante, tal y como algunos han señalado, puede ser un factor que facilite el cambio de las prácticas evaluativas, si esta tiene calidad y relevancia. Pensamos que la formación inicial docente del profesorado universitario, en todos los casos estudiados, es susceptible de ser revisada y ampliada en lo pedagógico, teniendo importantes repercusiones en la enseñanza y la evaluación académica. Es decir, no es fácil implementar modelos alternativos de evaluación cuando la culturización convencional y la tendencia a la reproducción han sido razones para llevar a cabo un tipo de evaluación determinada. De hecho, no existen estudios sobre el impacto de los cursos de formación pedagógica de evaluación formativa en la práctica docente universitaria, más allá de su ocasionalidad e intrascendencia académica.

A manera de conclusión se menciona que transformar la evaluación en los estudios universitarios implica situarse en un proceso incierto y diverso. No basta desear el cambio para que este se produzca, como hemos podido ver en el estudio expuesto, diferentes factores inciden para mostrarnos un panorama tan complejo como dinámico. Como singulares son los docentes que se implican en este reto pedagógico. La evaluación es,

además, antes flexible que ortodoxo y requiere de un persistente esfuerzo reflexivo y práctico que discurre ininterrumpidamente a lo largo de la vida profesional. Se inicia, como vemos, con las primeras experiencias docentes y evoluciona por efecto de la intervención inteligente del profesorado implicado.

El artículo titulado “Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre” del autor Tiburcio Moreno Olivos (2021) plantea como objetivo generar información que permitiera comprender la complejidad del proceso educativo, con la intención de proponer soluciones a problemas fundamentales que afectan el aprendizaje y el logro educativo del alumnado. Las preguntas iniciales que guiaron la investigación fueron: ¿Cómo se desarrolla el proceso de evaluación en las materias de la formación básica? ¿Con qué dispositivos metodológicos se evalúa al alumnado?

Además, se realizó una investigación cualitativa en una universidad pública, la técnica para la recolección de los datos fue la entrevista semiestructurada a profesores que imparten las materias de la formación básica, es por ello que se empleó como diseño metodológico el estudio de casos el cual conlleva un proceso de indagación que se caracteriza por el análisis detallado.

Como parte de sus resultados menciona que, a partir de las metodologías de enseñanza empleadas, así como la naturaleza y el tipo de tareas requeridas, el profesorado expresa sus nociones de lo que considera importante para la formación de los estudiantes y, por ende, a lo que concede valor en la evaluación, aun cuando existan normas institucionales sobre cómo realizar la evaluación, esta, finalmente se juega en las manos del profesor y su grupo. La evaluación parece ser un acto discrecional, lo que revela la concepción que la docente —en este caso—tiene de la evaluación como una práctica idiosincrática y contextualizada, basada en su buen juicio profesional como evaluadora, también el autor comenta que se observó que buena parte del profesorado universitario emplea otros instrumentos para valorar el aprendizaje. No obstante, si sus concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación preservan un carácter conservador, es decir, si en la mentalidad

de los docentes la evaluación sigue entendiéndose como sinónimo de medición o, peor aún, de calificación, aun cuando ellos incorporen metodologías de evaluación “alternativa”.

En el apartado de conclusiones menciona que a partir del análisis de los datos se develaron intentos del profesorado por ampliar y flexibilizar los instrumentos de evaluación del aprendizaje, pero no se apreció un cambio en sus concepciones de evaluación, sigue vigente la idea predominante de una evaluación al servicio de la certificación y la rendición de cuentas, en menoscabo de una evaluación para la comprensión y mejora del aprendizaje, lo que permitiría transitar hacia una evaluación para el aprendizaje. Es evidente la falta de formación docente para la evaluación del aprendizaje y esto es así porque el profesorado universitario, en general, tiene una escasa formación para la docencia. Aunque es justo señalar que, en este caso concreto, se recogieron evidencias de los esfuerzos del profesorado por innovar.

Los trabajos de tesis y artículos expuestos reflejan y evidencian la importancia de la evaluación formativa en el aprendizaje de los estudiantes, principalmente los universitarios pues se habla de que esta es practicada durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de que permite obtener juicios de valor sobre como aprenden y lo que aprenden o no los estudiantes. Asimismo, se mencionan características importantes como lo es la gran influencia que tiene en la dimensión ejecutiva (realización de actividades y tareas), cognitiva, motivación y en el ambiente que se genera para realizar o percibir la tarea, además de que abre la posibilidad de recoger información de los sujetos para valorar el aprendizaje, tomar decisiones conjuntas para fijar una ruta a seguir sirviéndose de la retroalimentación y de este modo, llenar vacíos y buscar la mejora.

Los autores destacan observaciones importantes como lo es la poca relación entre la teoría y la práctica de la evaluación, esto se debe a que se plantea más no se llevan a cabo estrategias y actividades sustentadas en el enfoque formativo de la evaluación, por lo tanto, queda claro que la mayoría de los docentes desconocen lo que implica practicarla y se centran en el uso de instrumentos, pruebas y actividades enfocadas en los resultados

dejando de lado el proceso y la parte cualitativa en la que es necesaria la observación y reflexión para el aprendizaje. Aunado a ello, se afirma que la evaluación es un proceso que genera aprendizaje no solo a estudiantes sino también a los docentes quienes deben reconocer la incidencia de esta en el aprendizaje, autorregulación y desempeño de los estudiantes y, a partir de ello, seleccionar estrategias didácticas más apropiadas, cambiar o hacer ajustes necesarios para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la formación y referentes del docente juegan un papel esencial y, sobre todo, la disposición hacia el cambio pues aunque existen normas y exigencias institucionales, la evaluación de los aprendizajes se juega en las manos de docentes y estudiantes y si se toma la iniciativa de transformar las prácticas sumativas y dejar de lado lo que cultural y socialmente se reproduce se podrá practicar la evaluación formativa y cambiar las concepciones de que la evaluación está al servicio de la certificación y rendición de cuentas y no del aprendizaje y la comprensión.

Finalmente, con la lectura y análisis de las diferentes investigaciones se pudo apreciar que 2 son de tipo cuantitativas, mientras las otras 3 de corte cualitativo, esto significa que, con referencia a las ciencias sociales y el tema en cuestión, los autores han optado más por la investigación cualitativa y la utilización de la entrevista y observación para sus respectivos estudios. Con respecto a los trabajos de corte cuantitativo han sido de gran utilidad para comprender la influencia de la evaluación formativa y de la evaluación sumativa en el desempeño y aprendizaje de los estudiantes.

Como se ha expuesto, existen investigaciones y trabajos dedicados al estudio de la evaluación formativa y sumativa en el nivel universitario, así como de su influencia en el aprendizaje, desempeño, autorregulación o rendimiento de los estudiantes, mismas están centradas en la práctica de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por lo anterior que se decidió que el presente trabajo tendría un corte cualitativo, con la intención de poder observar cómo se está practicando la evaluación en las aulas universitarias y a partir de ello realizar entrevistas para conocer lo que piensan, sienten, como la viven

docentes y estudiantes e indagar más acerca de la configuración histórica y transformación de esta. Asimismo, a partir de los trabajos revisados se decidió que más allá de solo observar se buscaría evidenciar las prácticas que son sumativas y las formativas para analizarlas y poder reafirmar y reflexionar sobre la importancia y el efecto que tiene el enfoque formativo de la evaluación en el desarrollo social y profesional de los sujetos en formación.

### **3.2 Referentes teóricos de la evaluación de los aprendizajes**

Para poder sustentar el presente trabajo de investigación se vuelve necesario contar con fundamentos y referentes teóricos, una perspectiva teórica en la que, según Rojas (2001), se deben “exponer y analizar las teorías, las conceptualizaciones, las investigaciones previas y los antecedentes en general que se consideren válidos para encuadrar el estudio” (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.60). Es por ello que en este apartado se incluyen conceptos, posturas y aportes de diferentes autores que proveen a la presente investigación de elementos teóricos acerca de la evaluación sumativa y la evaluación formativa, mismos que contribuyen al análisis y sistematización de las ideas que emergen del trabajo de campo.

Para discutir el tema de evaluación es necesario conocer cómo surge y se comienza a practicar, uno de los primeros indicios se encuentra en lo que menciona Forrest (1990), donde afirma que “se cita la remota práctica china en el siglo II (a. de C.) para seleccionar funcionarios evitando las influencias de los grupos de presión de la burocracia como el origen de las prácticas selectivas de evaluación oral” (citado en Gimeno y Pérez, 1996, p. 470). Otro hallazgo importante se encuentra en lo que menciona Lemus (2012) sobre “una especie de cuestionario de evaluación fue utilizada por Sócrates y otros maestros de su tiempo en sus prácticas de enseñanza, esto sucedía alrededor del siglo V a.C.” (p. 3).

Asimismo, Gimeno y Pérez (1996) agregan que:

Es la universidad medieval el ámbito donde cristaliza primeramente como práctica educativa (la disputatio: exposición y debate de un alumno con sus profesores). La competitividad que impuso la pedagogía jesuítica sitúa la demostración constante de lo que se aprende, ya por medios escritos, como una de las espinas dorsales del sistema didáctico que tendrá una fuerte impronta en los métodos pedagógicos modernos. (p. 337)

El autor Stufflebeam-Shinlfied (1987), permite tener una idea sobre la consolidación del término evaluación al mencionar que “el término evaluación se establece en los años cuarenta del siglo XX, múltiples prácticas apoyadas en la teoría de la medición, y otras derivadas del sistema de gestión, paulatinamente serán aglutinadas bajo la denominación de evaluación” (citado en Díaz-Barriga, 2023, p. 108). Es con base en el aporte del autor que se puede entender que la evaluación surge como un concepto que permite englobar diversas prácticas relacionadas con la medición y gestión, ambas muy estrechamente ligadas con aspectos administrativos, específicamente con el control pues se mide el alcance de los objetivos y se gestionan los recursos necesarios para alcanzarlos y, de este modo, poder llevar un control de lo que se hace para obtener los mejores resultados. Asimismo, Díaz-Barriga (2023) señala que “Tyler formula, en los años cuarenta del siglo pasado, el término evaluación vinculado a lo que consideró aprendizaje, esto es, al logro de objetivos conductuales en los alumnos” (p.109). Lo anterior, permite tener una idea de cómo surge y se emplea el término evaluación en el ámbito educativo, pues Tyler lo utilizó haciendo alusión al aprendizaje que consideró que se vería reflejado por medio de los alumnos y su comportamiento en relación con el logro de los objetivos propuestos.

A partir de los aportes de Tyler con respecto a la evaluación en el campo educativo se emprende un camino que define la ruta a seguir, menciona Díaz-Barriga (2023) que “la propuesta de Scriven (1967) será determinante para una clasificación de las etapas de evaluación (formativa y sumativa), si bien inicialmente se refería al currículo. Esta última clasificación paulatinamente se ha generalizado como un modelo para la evaluación del

aprendizaje” (p.109). Gracias a los trabajos de Scriven se marcó un punto de partida no solo para clasificar a la evaluación como sumativa y formativa sino también para definir lo que en años posteriores se convertiría en el modelo de evaluación más utilizado y en el que se cimentarían infinidad de prácticas que en la actualidad se siguen llevando a cabo.

### **La evaluación sumativa**

La evaluación sumativa es uno de los enfoques de la evaluación de los aprendizajes que toma gran importancia en el presente estudio por ser bajo el cual se rigen gran cantidad de prácticas realizadas dentro de las aulas universitarias e incluso todo el sistema educativo.

Aunado a lo anterior, Díaz-Barriga (2023) señala lo siguiente:

El término evaluación sumativa corresponde al siglo XX, el conjunto de académicos que abordan este tema busca articular lo cualitativo, con lo cuantitativo, en las acciones para evaluar. La realidad contradice esta intención pues múltiples formas de llevar a cabo la evaluación formativa finalmente son concebidas por docentes y por estudiantes como acciones tendientes a otorgar una calificación. (p. 106)

Queda en evidencia que desde su surgimiento en el siglo XX la evaluación sumativa encerraba un fuerte conflicto por buscar ser la representación tanto de prácticas de tipo cualitativo como cuantitativo, no obstante, terminó por inclinarse a lo sumativo pues la finalidad en cada una de ellas era la asignación de una calificación, situación que desde entonces se ha convertido en la principal insignia de dicho enfoque. Complementa la idea Díaz-Barriga (2023) con la siguiente definición:

La evaluación sumativa es aquella cuyas bases están cimentadas en la asignación de una calificación y que esta ignora por completo los procesos tan importantes como lo son la retroalimentación, esto significa que mientras las prácticas tengan como finalidad la asignación de una calificación serán meramente sumativas aún si en el proceso se busca dar un enfoque cualitativo pues el único fin es calificar. (p. 100)

La evaluación sumativa se caracteriza por tener como finalidad la asignación de calificaciones, significa que todo proceso, sin importar si tiene enfoque cualitativo, se convierte en un producto que terminará resumido en términos numéricos y cuantitativos. Con base en lo anterior y lo que menciona Díaz-Barriga (2023) de que “la calificación se instaure como una necesidad administrativa, como consecuencia de la conformación de los estados nacionales en el siglo XIX” (p.107), es que se puede afirmar que la evaluación sumativa no solo evade por completo el aprendizaje de los sujetos, sino que está al servicio de las exigencias administrativas y del estado, además de ser causante de la confusión en la que se ve a la evaluación como sinónimo de calificación. Es necesario mencionar que, en este punto, la evaluación sumativa adquiere otra característica importante y es el cumplimiento de las exigencias administrativas del sistema educativo (por medio de puntajes y calificaciones), acción que se da de forma escalonada pues los estudiantes cumplen con las exigencias de sus docentes y según Santos (2017), “tratan de acomodarse a las exigencias de la evaluación. Si el profesor aplica pruebas objetivas, el alumno estudiará de forma que pueda obtener un resultado satisfactorio en las pruebas” (p. 17), a su vez, los docentes cumplen con las exigencias administrativas e institucionales (rendición de cuentas) para que, se cumpla con lo que señala Álvarez Méndez (1995), de que “la escuela cumple por la vía de la evaluación una función ideológica del estado” (citado en Santos, 2017, p. 17). En este sentido se puede confirmar lo que advierte Díaz-Barriga (2023):

La calificación y los puntajes se convirtieron en las finalidades a lograr en la educación; así, las necesidades administrativas del sistema educativo y el proceso de industrialización en el que se fue conformando una pedagogía para la eficacia, generaron un proceso de transformación de la escuela. Al convertir el número en el fin básico del trabajo educativo, este proceso pervirtió el sentido del acto pedagógico. (p. 111)

Al afirmar que las calificaciones y puntuaciones se han convertido en el fin básico del trabajo educativo no solo se confirma el hecho de que no importa el aprendizaje, sino que los estudiantes trabajarán para obtener un número y los docentes no se preocuparán por la enseñanza ni el aprendizaje sino por cubrir las exigencias administrativas en la que importan más los resultados. En este sentido la evaluación sumativa tiene como fin único el control por medio de las exigencias y de quien las cumple y quien no, utilizando como medio la calificación y los puntajes, al respecto Montoya et al. (2023) mencionan que:

La evaluación sumativa se fue convirtiendo en un dispositivo de control. Argumentado desde la postura foucaultiana, para que la evaluación sumativa se convierta en dispositivo de control, se hizo necesaria la convergencia de múltiples elementos tales como exámenes, ejercicio de repetición, revisiones, asignación de puntos, sanciones tanto físicas como psicológicas, pruebas objetivas, rúbricas, listas de cotejo, listas de control, ensayos, portafolios de evidencias, indicadores, calificaciones y más calificaciones: lo dicho y lo no dicho. (pp. 32-33)

Para cumplir con el fin de la evaluación sumativa en cada práctica se asigna un valor numérico para poder tener el control de todo lo que se hace e incluso se piensa sirviéndose del proceso de enseñanza-aprendizaje, derivado de ello se convierte en un dispositivo de control pues su fundamento es que cada práctica y elemento de esta tenga un valor y a partir de ello manejar lo que se hace y tener una representación de quien cumple y quien no con las exigencias que emanan de un poder más grande, es decir, la evaluación se convierte en un dispositivo para lograr controlar lo que se hace en el campo educativo y las exigencias planteadas. Es preciso retomar lo que menciona Santos (2017) de que “la evaluación no solo incorpora procesos de medición y de cuantificación sino explicaciones causales sobre las misma” (p. 18), al convertirse en dispositivo de control, la evaluación sumativa pasa a ser un proceso ilusorio mediante el cual se plantea que se busca representar el aprendizaje o que sus elementos son de índole cualitativa, algo que resulta ser falso pues si su finalidad es asignar valores numéricos deja de lado todo el proceso

convirtiéndolo en un producto que adquiere un valor, esto acarrea consigo lo que menciona el autor y es que los estudiantes cumplen con la serie de elementos solicitados por los docentes y estos últimos, al asignar una calificación explican las razones que llevaron a obtener un valor alto o bajo pero centrado única y exclusivamente en el producto calificado e ignoran el proceso que implicó y el aprendizaje que realmente se obtuvo.

Asimismo, Santos (2017) alude a que la evaluación pasa a ser “un elemento de curriculum de extraordinaria importancia porque el conocimiento académico tiene valor de uso (a veces un tanto discutible) y valor de cambio (indiscutible). Si demuestra alguien que lo ha adquirido, se le canjea por una nota” (p. 79). Queda en evidencia que las calificaciones y los puntajes se han convertido en el elemento que rige al sistema educativo y, desde su origen hasta la actualidad, en la característica principal de la evaluación sumativa por medio de la cual se busca controlar quien cumple y no con las exigencias, en el caso de los estudiantes se vuelve un valor de uso y valor de cambio pues si atienden y cumplen con las exigencias de sus docentes se verán beneficiados en el momento en el que se asignen calificaciones, si demuestran saber (sin importar lo que hagan o no) obtendrán un valor alto o un puntaje bajo si demuestran que no han adquirido el conocimiento que se planteó como necesario. Es por lo anterior que, como señala Díaz-Barriga (2023), “los alumnos, conforme avanzan en su escolarización y en particular en la universidad, son muy claros al preguntar al inicio de un curso ¿cómo se va a calificar?, esa suele ser su preocupación central” (p. 106), esto se debe a que tanto explícita como implícitamente se les da a conocer, a lo largo de su escolarización, que todo lo que hagan tendrá un valor asignado y por tanto, va a haber exigencias y elementos a calificar en tiempos establecidos y eso definirá su continuidad y posteriormente, la acreditación y certificación de sus estudios.

### **La evaluación formativa**

Como ya se hizo mención en párrafos anteriores, los trabajos de Scriven fueron de gran importancia para clasificar a la evaluación como sumativa y formativa, no obstante, Díaz-Barriga (2023) agrega que “el término evaluación formativa no tuvo un cuerpo conceptual ni

operativo que le diera claridad, y prácticamente su acción se quedó en una noción vaga de algo que se denominó evaluación permanente” (p. 109). Como consecuencia de la adopción de la evaluación sumativa como el enfoque a utilizar en el sistema educativo se dejó de lado la existencia de la otra alternativa, la evaluación formativa, que se quedó en mero término y no se abordó a fondo. Para definir el término de evaluación formativa Montoya et al. (2023) mencionan lo siguiente:

La evaluación formativa es aquella que se realiza concomitantemente con el proceso enseñanza- aprendizaje, por lo que debe considerarse como una parte reguladora y consustancial del proceso. La finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica. Parte de la idea que debe supervisar el proceso de aprendizaje considerando que ésta es una actividad continua de reestructuraciones producto de la acción del estudiante y de la propuesta pedagógica. (p. 67)

Tomando en cuenta lo que dicen los autores es que se puede comprender la razón de nombrar como evaluación permanente a la evaluación formativa, pues esta menciona en sus planteamientos que busca estar presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza de manera continua tomando en cuenta que cada práctica debe estar cimentada en el aprendizaje, por lo tanto, no importa el producto ni los tiempos establecidos sino el proceso y el aprendizaje, haciendo posible detenerse cuando sea necesario.

La evaluación formativa aparece como una alternativa a la evaluación sumativa pues busca la formación y el aprendizaje del sujeto, a la par del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que, según Travieso y Cortizas (2021), “estudiantes y profesores tienen un rol protagónico, pues ambos tienen una alta responsabilidad en relación con el aprovechamiento del proceso educativo” (p. 9). Para poder practicar la evaluación formativa se vuelve necesario que tanto estudiantes como profesores asuman con responsabilidad su papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto implica que ya no es el profesor quien exige y el estudiante quien únicamente se limita a cumplir, sino que ambos toman un papel protagónico, lo que en palabras de Heritage (2007), se entiende que “los alumnos son

participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar y cómo darlos” (citado en Montoya et al., 2023, p. 154). En este sentido se habla de que las metas deben ser por y para ambos sujetos, debe existir una reflexión continua que permita tomar decisiones, siempre centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no en un producto al que se le asigna una calificación.

Practicar la evaluación formativa significa dejar de lado la calificación y las prácticas que emergen de ella, es una lucha constante no solo contra las prácticas sumativas sino como lo señala Díaz-Barriga (2023):

En este proceso el evaluador lucha contra todo, contra autoridades educativas nacionales y locales, contra sociedad, asociaciones civiles y padres de familia, y más importante, lucha contra los alumnos, porque ellos están acostumbrados a preguntar sobre el puntaje obtenido, no a reflexionar sobre el significado del aprendizaje realizado en una etapa escolar. (p. 112)

Dejar de lado las prácticas sumativas involucra cortar esas redes de poder en el que se ven involucradas las instituciones, autoridades y todo el sistema, pues estos se sirven de la calificación para poder tener un control del proceso educativo y, a su vez, es una lucha contra la misma sociedad, familia y el estudiante quienes ven a la calificación como una necesidad, un fin y una representación del aprendizaje (algo que se queda en mera apariencia) pues como afirman Travieso y Cortizas (2021) “la evaluación de un aprendizaje no tiene límites, ni horarios, ni fin. Ideal sería el logro de un aprendizaje autónomo, a la medida del estudiante” (p. 7). Comprender que los estudiantes tienen necesidades es necesario desde los planteamientos de la evaluación formativa y para lograr un aprendizaje autónomo se hace indispensable la reflexión sobre los progresos y las decisiones que se tienen que tomar, trabajando de manera conjunta con sus profesores.

Cabe mencionar que como lo puntualizan Travieso y Cortizas (2021) “en ocasiones, no son únicamente los estudiantes los que no están preparados para asumir otras formas de

evaluación, sino que es el docente quien no posee las herramientas pedagógicas necesarias” (p. 8). Lo anterior significa que además de la lucha contra los distintos actores educativos y con la sociedad el practicar la evaluación formativa involucra un reto pedagógico pues los docentes deben empaparse de herramientas pedagógicas, replantear el papel que desempeñan como sujetos de enseñanza y, junto con los estudiantes, fijar la ruta a seguir y tomar decisiones cuya finalidad sea el aprendizaje. Es por ello que, como lo menciona Díaz-Barriga (2023), “la distinción entre acciones para una calificación y evaluación formativa es fundamental para el desarrollo del sistema educativo y relevante para que la educación universitaria cumpla con una de sus funciones: la formación de profesionales” (p. 100). La distinción a la que se refiere el autor tiene mucho peso debido a que las prácticas deben dejar de ser sumativas (enfaticando en la obtención de una calificación) y pasar a ser formativas, entendiendo que en el nivel universitario se debe contribuir al aprendizaje y formación de profesionales, esto solo se logra replanteando el quehacer pedagógico, Díaz-Barriga (2023) lo plantea de la siguiente manera:

Desde una dimensión pedagógica que permita a los estudiantes ponderar los procesos que lograron desarrollar en un curso, las razones que lo facilitaron o lo impidieron, desde las personales hasta aquellas que emanan de su contexto y, sobre todo, sobre las que puede actuar. (p. 113)

La tarea del docente en la evaluación formativa consiste en ver al estudiante como un sujeto social y de aprendizaje, esto es entendiendo que su contexto y situaciones personales juegan un papel importante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de ello podrán reflexionar juntos sobre las limitantes o progresos obtenidos y tomar decisiones al respecto.

El autor Santos (1993), considera que para abandonar las prácticas sumativas es necesario que la alternativa de evaluación cumpla con las siguientes funciones:

Diálogo: La evaluación tiene que convertirse en una plataforma de debate entre los diversos agentes de la educación: políticos y profesionales, familias, alumnos y profesores, comunidad escolar y sociedad en general.

Comprensión: La reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de sus repercusiones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efectos.

Mejora: El cambio se promueve desde la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta de los profesionales. La investigación sobre la práctica evaluadora genera la mejora de la racionalidad, de la justicia y de las situaciones en las que se desarrolla la evaluación de los alumnos y de las instituciones educativas. (citado en Díaz-Barriga, 2017, p. 26)

Como ya se había mencionado en párrafos anteriores abandonar las prácticas sumativas significa luchar contra los distintos actores educativos, pero esta lucha debe estar orientada por el diálogo y la comprensión, existiendo una reflexión constante de las prácticas llevadas a cabo y su intencionalidad, asimismo, es importante que exista compromiso de todos los involucrados para lograr la mejora que, en términos de evaluación, se verá reflejada en el aprendizaje de los sujetos. Como complemento de lo anterior se retoma lo que expresan Montoya et al. (2023) haciendo alusión a lo que engloba practicar la evaluación formativa:

Se evalúa con nuestro pensar, sentir y hacer; es decir, con todo nuestro ser. Valiéndonos de técnicas como la observación que permite apropiarse del sujeto mismo y dar cuenta de lo que sucede allí, en el ámbito de enseñanza y aprendizaje; del diálogo como técnica comunicativa que hace posible adentrarse a los sentidos y significados de los sujetos, en tanto práctica que porta y es creadora en sí misma de conocimiento valioso, la cual da cuenta de los horizontes de sentido que construyen los sujetos para percibir y vivir su mundo y, del análisis de productos de aprendizaje que se hace desde la multirreferencialidad para conocer el mundo desde donde el sujeto aprende y no desde un ejercicio de desagregación. (p. 73)

Es por lo anterior que se puede reafirmar que la evaluación no es un producto o un fin sino un proceso en el que se visualiza al estudiante como un sujeto social y que no deja de serlo al momento de ingresar al aula, esto se debe a que tiene consigo necesidades que deben ser atendidas desde el proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo uso del diálogo y la observación, de tal forma que los docentes puedan comprender y visualizar a los sujetos que tienen al frente para que, de forma conjunta, puedan definir la mejor forma de generar aprendizaje. Para generar ese aprendizaje es necesario recurrir a la retroalimentación, que en palabras de Sadler (1989) involucra lo siguiente:

Tenemos lo que el estudiante cree haber aprendido, lo que se espera que aprenda y la retroalimentación, siempre mediados o en torno al objeto de conocimiento. El vacío de aprendizaje que se descubre en este circuito representa aquello que el estudiante debió aprender como parte del objeto de conocimiento. Y, la toma de decisiones se da a partir de ese vacío de conocimiento. (citado en Montoya et al. 2023, p.125)

La retroalimentación juega un papel importante en la evaluación formativa pues es el puente que permitirá tomar decisiones sobre lo que se va a aprender, partiendo de lo que cree haber aprendido y lo que se espera que aprenda el estudiante en torno al objeto de conocimiento, la retroalimentación permite atender el vacío de conocimiento que se genera entre ambos extremos, lo que significa que retroalimentar involucra identificar ese vacío y decidir como atenderlo. Es con base en lo anterior que para practicar la evaluación formativa se vuelven necesarias, en palabras de Montoya et al. (2023), las siguientes técnicas:

La observación registrada en el diario del docente, el diálogo como técnica comunicativa, el análisis de productos de aprendizaje y la retroalimentación...se abre la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas pertinentes para modificar la enseñanza y atender la necesidades e intereses de los estudiantes. (p. 154)

Practicar la evaluación formativa requiere de técnicas como la observación, el diálogo, el análisis de productos de aprendizaje y la retroalimentación, las cuales son necesarias para

tomar decisiones sobre el aprendizaje y, a su vez, la enseñanza, se trata de tomar decisiones que permitan la mejora del proceso y, sobre todo, atiendan las necesidades de los sujetos replanteando el quehacer pedagógico y a la par de la evaluación.

Es con base en lo expuesto anteriormente que se entiende como evaluación sumativa al conjunto de prácticas realizadas al final de un periodo, ciclo o tiempo definido que busca resumir el aprendizaje de los estudiantes en la asignación de una calificación con fines de control, cumplimiento de exigencias y rendición de cuentas necesarias para la certificación y acreditación de los sujetos, esto mediante listas de cotejo, exámenes, rúbricas y actividades que se reducen a un valor numérico, por lo tanto, se puede afirmar que su función no es pedagógica sino ideológica, apegada a las demandas y exigencias de las instituciones y del propio sistema.

Por otro lado, la evaluación formativa se entiende como un proceso continuo en el que mientras se enseña y aprende se evalúa, su finalidad no es asignar calificaciones en tiempos establecidos sino llevar un seguimiento, en todo momento, del aprendizaje de los sujetos y potenciar sus capacidades por medio del diálogo, la observación, la retroalimentación, la reflexión y la toma de decisiones conjunta (entre docentes y estudiantes) que permita trazar una ruta sobre el aprendizaje significativo y relevante de estos. Su función es meramente pedagógica pues se centra en la enseñanza y el aprendizaje, permite la resignificación del proceso y abre la posibilidad de detenerse cuando sea necesario. La importancia de la evaluación formativa radica en que permite visualizar a los estudiantes como sujetos con necesidades y en un contexto social que, desde el campo educativo, debe ser atendido y que determina por mucho su papel como sujetos de aprendizaje, es decir, al ingresar a las aulas no solo son sujetos de aprendizaje sino también sujeto social que tiene una forma de pensar, sentir y aprender.

## Capítulo IV

### Elementos para la Configuración Histórica de la Evaluación

La evaluación de los aprendizajes es una pieza fundamental dentro de la educación, más aún si hablamos del nivel universitario donde los estudiantes están a un paso de integrarse al campo laboral en el que reflejarán y pondrán en práctica las experiencias, contribuciones y formación que han tenido como sujetos sociales y como profesionales en ciencias de la educación a lo largo de su vida universitaria.

En el presente capítulo se abordarán los elementos clave que reflejan y permiten conocer cómo son las prácticas evaluativas en la LCE, además del papel que juegan docentes, alumnos y la influencia que tiene la institución y la misma sociedad.

#### ***4.1 El papel del docente en la evaluación***

##### **Los referentes del docente para construir sus prácticas evaluativas**

La evaluación de los aprendizajes es un proceso complejo y holístico donde se integran todos los actores educativos, uno de ellos el docente, quien al igual que los estudiantes tuvo experiencias universitarias que lo formaron y que ha tomado como referentes para su vida profesional, asimismo es conocedor de diferentes posturas y teorías acerca de la evaluación para retomar aquellas que desde su perspectiva son las más adecuadas.

Por un lado, se encuentran las experiencias que se integran a la vida y formación de los docentes en la cual pudieron observar y vivir la evaluación siendo estudiantes, esto claramente tiene un peso importante pues no solo se formaron profesionalmente si no también como sujetos sociales que construyeron su personalidad con base en las experiencias, valores y normas de esa época. A continuación, se muestra un fragmento de la entrevista realizada a la maestra Araceli en el que narra brevemente su vida como estudiante:

Yo soy una persona fuerte, que mis padres cuando yo crecí y como estudiante ah era así de órale, ¿qué ansiedad?, ¿qué depresión? nada, o sea, no pues decías “es

que no quiero ir a la escuela”, - ¿cómo de que no? te vas a la escuela- ¿no? Entonces, los maestros te jalaban la oreja, te exhibían ahí “miren la burra”, te ponían ahí ¿no? tus orejas de burra, “y te vas a la fila de los burros”, “y acá está la fila de los inteligentes”, a mí me tocó esa escuela donde estabas clasificado por inteligentes, medianitos y los burros y me hice bien fuerte, muy fuerte, a mí que me digan algo, no, nada, no me pasa nada, no me ofenden, no nada.

**01EMGAR200224MHA**

Tal y como se puede apreciar en la experiencia planteada por la maestra Araceli las circunstancias tanto sociales como académicas construyeron su personalidad y fueron parte de su vida como estudiante en la que su familia, en este caso sus padres, ejercían presión sobre ella pues no permitían excusa alguna para que no asistiera a la escuela, es evidente que la exigencia estaba por encima de la flexibilidad. Al mismo tiempo se puede apreciar el rigor que existía dentro del aula con los docentes donde sus prácticas y el uso de la evaluación servían como medio para clasificar a los alumnos desde el que era considerado el más inteligente hasta el menos inteligente. Esta experiencia refleja que tanto la sociedad y las instituciones contribuyen en la formación de los estudiantes como sujetos sociales y es con base en esas vivencias que estos van construyendo no solo social si no también profesionalmente.

Es preciso mencionar que no se da por hecho que existe una reproducción de ideales, personalidades o valores si no que existe una influencia de las experiencias con respecto a la evaluación y que es a partir de estas mismas que se retoman o se discrimina entre aquellas que si se quieren seguir reproduciendo y las que no. Asimismo, se hace evidente la relación que guardan lo social y lo escolar pues en este caso la familia influye para que exista un cumplimiento y asistencia de la alumna con lo escolar y en la escuela por la exigencia y poca flexibilidad existente la alumna formó su carácter y personalidad que actualmente son parte de ella quien ya es una profesional y ejerce como maestra.

Como se mencionó anteriormente existe una enorme influencia de aquellos que son partícipes de la formación profesional (docentes) hacia los estudiantes, en este caso,

siguiendo bajo la línea de cuando los actuales docentes eran alumnos, se retoma el siguiente fragmento de entrevista del maestro Miguel:

Creo que las personas que nos han formado en el transcurso de nuestra vida siempre nos dejan una marca, sea buena o sea mala ¿no? de alguna manera influyen en nosotros para generar nosotros nuestras propias prácticas entonces sí claro, yo recordaba muchos maestros que decía “ay es que tales maestros trabajaban así” y yo creo que son como estrategias que puedo implementar para poder lograr un aprendizaje significativo ¿no? pero también puedo distinguir que había maestros que decía “no yo no quiero ser como ese maestro”.

**03EMAEM050324MHA**

El maestro Miguel, de acuerdo a sus experiencias considera que todas las personas que son parte de la formación de los sujetos influyen dejando una marca que puede ser buena o mala, con esto se refiere a aspectos de personalidad y aquellos que tienen que ver con la forma de trabajo entre los cuales él decidía los que sería pertinentes retomar y los que no y que además le podían servir para generar su propia práctica como profesional. La respuesta del docente, por ser hacia un cuestionamiento enfocado al espacio universitario, deja evidencia de que en este se comparten experiencias y prácticas que van desde lo académico hasta lo social y que son estas las que contribuyen al desarrollo profesional de los sujetos.

Es con base en lo anteriormente explicado que también se considera como un referente a los docentes formadores de quienes hoy desempeñan esa misma función, esto debido a que al ingresar a un campo laboral llevan consigo un conjunto de vivencias universitarias y necesitan tener un punto de partida para desenvolverse profesionalmente donde el primero y más cercano son aquellos que los formaron, así como algunas de sus prácticas de evaluación, actitudes, valores e ideales.

Al hablar de referentes también se incluyen otros aspectos que contribuyen a la formación de los actuales docentes como la teoría de la que se apropian y los modelos educativos propuestos, ejemplo de ello se encuentra en la respuesta del maestro Alfredo que se muestra a continuación:

Empecé dando clases en 1987, todavía se trabajaba con el modelo tradicionalista y a los alumnos se le pedían trabajos apegados a ello y con criterios de autores y no de subjetivación y examen como lo dice el autor.

#### **02EMMLBS050324MHA**

El maestro Alfredo comenta que cuando se insertó al campo laboral la educación todavía se regía bajo un modelo tradicionalista y da por hecho que era su referente pues agrega que a los alumnos no se les permitía la subjetivación, dando a entender con este término que el estudiante no podía dar una interpretación de las posturas ni mucho menos pensar o razonar más allá de ellas sino más bien reproducir las ya existentes en los trabajos solicitados, aunado a ello la aplicación de exámenes era necesaria más como una exigencia y como reproducción de la postura de los autores tradicionalistas que como una búsqueda de aprendizaje en los estudiantes.

Los modelos que se proponen en las diversas épocas también ocupan un papel importante al ejercer la profesión y son referente para los sujetos que se insertan al campo laboral pues tienen que tomar posturas de acuerdo a ello y sus prácticas evaluativas se deben fundamentar en el mismo, en el caso del maestro Alfredo hace énfasis en que su forma de trabajo y de ejercer están en razón de lo que dice el autor, esa fue su primera experiencia profesional y desde luego que una referencia sobre su labor como docente y en materia de evaluación.

Claro está que conforme han pasado los años se han propuesto diferentes modelos educativos que permiten mirar a la evaluación de los aprendizajes desde otros ángulos. En el caso de los actuales docentes, han sufrido y vivido dichos cambios desde su papel como estudiantes y ejerciendo la profesión con experiencias como las mencionadas en párrafos anteriores, esto a su vez ha hecho posible que ellos puedan tomar una postura y referentes teóricos al respecto, saber lo que implica y el peso que tiene en la formación de los profesionales de la educación. La maestra Araceli plantea uno de los principales referentes que ella utiliza:

Yo estoy usando todo, toda la tipología de la evaluación de María Antonia Casanova, la de su libro de evaluación educativa, me encantó ese libro porque fue uno de los primeros libros que me dieron pauta para la evaluación y me aprendí la tipología porque si no la aprendía yo dije ah, o sea, un profesor que no domina la evaluación pues imagínate entonces yo hago a la evaluación por sus agentes ¿no? la hetero, la coe, la auto, por su temporalidad, al inicio, hago la evaluación diagnóstica, la procesual y la final.

#### **01EMGAR200224MHA**

La maestra Araceli comenta que su principal referente teórico en materia de evaluación es el libro de María Antonia Casanova, cabe mencionar que fue uno de los primeros autores de los que tomó parte para sus prácticas evaluativas y que en la actualidad sigue utilizando, de ahí deriva el que ella utilice la evaluación por sus agentes y por su temporalidad, esto significa que con base en sus experiencias como estudiante y posteriormente como profesional de la educación vio necesario recurrir a la teoría de dicha autora, siendo para ella algo relevante que debió aprenderse y dominar. Con lo anterior se puede deducir que no basta con las experiencias y vivencias que se van teniendo a lo largo de la vida como estudiante o profesional, sino que al ejercer la profesión es necesario tomar referentes teóricos, apropiarse de su teoría y tomar decisiones que permitan encausar el camino a seguir con respecto a la evaluación. Como complemento a lo mencionado la maestra Araceli comenta:

Creo que sí necesitamos confrontar nuestras prácticas evaluativas con un marco teórico, eh no importa que marco teórico sea, que tan nuevo sea, que tan novedoso, que tan tradicional pero que si sepas que ese marco teórico es tu referente de tu práctica evaluativa y por qué estás haciendo eso ¿Ajá? ¿por qué lo estás haciendo? eso sin duda lo tenemos que hacer los profesores en la universidad porque si no lo tienes claro hacemos cosas tan extrañas y tan bizarras como las que te digo, dices “bueno ¿eso de dónde?” -ah pues es que un profesor así le hacía- oh “¿ese es tu referente?”, la experiencia de otro profesor y que este profesor ni siquiera sabemos por qué lo hacía ¿no?

#### **01EMGAR200224MHA**

Con base en el fragmento anterior se puede apreciar que la maestra Araceli comparte la idea de que todos los profesores deben tener un referente teórico y que no basta con las vivencias propias o de otros profesores. Esto significa que cada uno debe tomar partida de las prácticas evaluativas y confrontarlas con teóricos que aborden el tema, aunado a ello se

debe entender por qué se están llevando a cabo de una u otra manera y que resultados se están obteniendo para no caer en el desconocimiento total de lo que se practica.

Cada docente tuvo una formación diferente, tuvo experiencias de tipo social y académicas que contribuyeron a su formación profesional, mismas que desde luego influyeron y son parte de lo que hoy es y el cómo desempeña la profesión, pero no basta con experiencias sino que es necesario, por la mismas exigencias de la profesión, apegarse al modelo educativo de la época y sobre todo apropiarse de un marco teórico que le permita sustentar sus prácticas evaluativas, esos son sus referentes, pero también conforman lo que será el referente de los futuros profesionales de la educación pues el nivel universitario se convierte en un puente en el que se comparten y construyen conocimientos, actitudes, formas de trabajo, experiencias pero sobre todo, una forma de ser como profesional.

### **La libertad de cátedra, una alternativa para entender y practicar la evaluación**

Dentro del contexto educativo existen determinantes que, sin duda alguna, le dan al docente la posibilidad de ver y tomar partida de la evaluación de los aprendizajes de una u otra manera. En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en específico en la LCE, las y los docentes juegan un papel crucial al contar con una libertad de cátedra para ejercer la profesión, lo que significa que tienen en sus manos la oportunidad de tomar decisiones y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje según lo que consideren pertinente y necesario a fin de contribuir a la formación profesional de los estudiantes. La maestra Araceli expresa su pensar acerca de la libertad de cátedra de la siguiente manera:

Afortunadamente dentro de un espacio de cuatro paredes pues hay una libertad, hay un libre albedrío ¿no? entonces yo no me confronto, no creo en las cuadraturas tampoco, creo en la flexibilidad, creo que soy una persona pensante, consciente y entonces en ese sentido bueno, pues tengo libertad para hacer en el aula lo que yo considero prudente ¿no? finalmente sale a la luz ¿no? o sea, sí pasa aquí en este espacio cerrado pero finalmente sale ¿no? y los comentarios se saben y demás y se dice, y uno tiene su reputación dentro de la licenciatura y demás ¿no? entonces pues sí tengo ese, esta capacidad de ser leal ¿no? de seguir la línea que hay que seguir eh, pero también de mediar entre ese libre albedrío y esta posibilidad que este, es la libre cátedra o de bueno poder hacer algunas pues, eh modificar.

**01EMGAR200224MHA**

Por un lado, la maestra Araceli confirma que cuenta con libertad de cátedra dentro del aula y está consciente de que esto implica la posibilidad de poder tomar decisiones con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje como ella lo considere prudente, así como de fijar una postura con respecto a la forma en la que lleva a cabo el proceso de evaluación, en el caso de ella decide ser más flexible pues menciona que es una persona consciente y pensante, lo cual le permite sacar provecho del libre albedrío con el que cuenta. Por otro lado, menciona que sabe lo que implica la libre cátedra y que todo lo que haga dentro del aula puede recaer en su reputación como docente, además de que debe contar con la capacidad de ser leal a la institución de tal manera que esta no se vea rebasada por el ejercicio de la libertad con la que cuenta.

Con lo anterior, queda claramente establecido que los docentes cuentan con una libertad de cátedra que les permite involucrarse y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación como mejor lo consideren, no obstante, el mismo docente debe tomar en cuenta que tiene una reputación como profesional, que es parte de una institución bajo la cual debe seguir una línea de trabajo y rendir cuentas según lo establezcan los principios de la misma, es decir, debe saber mediar entre esa libre cátedra, su labor y reputación como profesional y la lealtad institucional. Es a partir de estos planteamientos que cada docente toma una postura con respecto a la libertad con la que cuentan dentro del aula y las prácticas evaluativas, en el caso del maestro Miguel es la siguiente:

En esa autonomía es donde nosotros tenemos esa posibilidad de decir “ah pues este la hacemos más formativas o la hacemos sumativa”, o sea, entonces te digo ya va a ir de acuerdo a cada condición que el profesor implemente, pero utilizando de esa posibilidad que la, te decía, que el sistema la Universidad nos dispone.

**03EMAEM050324MHA**

Es con base en el fragmento anterior que se puede visualizar que el maestro Miguel ve dentro de la libertad de cátedra una autonomía con la cual se le permite a los docentes decidir el tipo de evaluación que desea implementar, ya sea formativa o sumativa y es así como se aprovecharía esa posibilidad que da la universidad. Queda en evidencia que dentro de esa libertad de cátedra que proporciona la universidad se queda abierta la posibilidad de

que los docentes desarrollen prácticas evaluativas sumativas o formativas y es este mismo el que toma la decisión y traza la ruta a seguir tanto por él como por los estudiantes.

Es preciso mencionar que al hablar de la libertad de cátedra se está haciendo alusión a lo que pasa dentro del aula, la praxis educativa en sí misma, donde el docente debe ser crítico sobre su quehacer cotidiano, tomar decisiones de impacto para la formación de los estudiantes y cumplir la enmienda más importante que es trazar la ruta que se sigue en materia de evaluación. Hasta este punto es evidente que los docentes juegan un papel fundamental dentro de la evaluación pues son estos quienes tienen en la libertad de cátedra la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas evaluativas que se ejecutan dentro del aula y hacer cambios que consideren pertinentes y que vean necesarios, sin embargo, esto debe estar mediado con los principios y exigencias de la universidad, lo cual implica apearse a un modelo educativo, el rendimiento de cuentas y el cumplimiento de los requerimientos administrativos.

### **El establecimiento de metas como propuesta diferente a los objetivos**

Para tener claro lo que se quiere lograr en el día a día dentro del aula se hace necesario un establecimiento de metas, esto permite al docente definir a donde se llegará y que tendrán que hacer tanto él como los estudiantes para lograrlo. La maestra Araceli, quien trabaja planteando metas diarias comenta lo siguiente:

Lo que implementé ya hace algunos años es la evaluación formativa, la que tuviste oportunidad de observar, que son estrategias que permiten durante el proceso ir haciendo valoraciones de mi desempeño con relación a una meta, o sea, ahí está la clave, la clave yo la he encontrado que la evaluación formativa, es ¿qué voy a aprender hoy? que ya sea inductiva o deductivamente, no importa cómo llegues el objetivo del día, de la clase pero que llegues a un punto, con claridad que puede ser esto deductivo, “ah tengo que llegar allá o allá el día de hoy, ah en dos horas tengo que llegar allá” o inductivamente “hum sin pensarlo, sin nada llegué acá y ay sí aprendí ¿no? entonces eso a mí me queda claro que debe haber un objetivo para el profesor para que tú no te pierdas como profesor y en ese sentido tus alumnos lleguen a un punto porque si no, no llegas a nada y se te va el tiempo, se te van las horas porque pues no tienes claridad de que tenemos que llegar allá en dos horas y entonces muévele, apúrate ¿no? vamos fum, vamos a llegar.

**01EMGAR200224MHA**

Como se puede leer en el fragmento de entrevista anterior, la maestra Araceli afirma que el establecimiento de metas es parte de la evaluación formativa pues es una estrategia que sirve como guía para que el docente en todo momento y durante el proceso tenga claro y evidente lo que quiere lograr y aprender, por consecuente, lo que se quiere lograr con los estudiantes. También menciona que el cumplimiento de estas metas puede darse de manera deductiva o inductiva, en el primer caso sería a razón de que los logros obtenidos son los que se habían planteado previamente y en el segundo caso sería lo contrario, los logros obtenidos no habían sido planteados previamente. El tener metas planteadas es una estrategia que resulta de gran importancia, pues además de permitir aprovechar el tiempo asignado para las sesiones de clase trabajando en lo que se quiere alcanzar, deja abierta la posibilidad de obtener logros que no se tenían contemplados, esto significa que también considera el hecho de que los estudiantes tienen características diferentes lo que puede marcar una línea y rumbo diferente en el logro de esa meta. La maestra Araceli complementa lo siguiente sobre el establecimiento de metas:

Esta estrategia tan simple y digamos, tan tradicional porque tú recordarás que el currículum tradicional está basado en objetivos: el objetivo general, el objetivo específico, específico, específico y que muchas veces los satanizamos “ay los objetivos” pues sí, los objetivos nos hacen que no perdamos el tiempo, nos hacen que tengamos un enfoque en algo, en que quiero aprender, que valga la pena el día de hoy, “ah hoy si aprendí esto ¿no?”. Entonces eh, yo tenía mis, así como que ay, mis dudas: pero esto es así como muy cuadrado, muy tradicional pero no, ya cuando lo miré y le quité la palabra objetivo y le puse meta, meta del día, ay ya sonaba distinto ¿no? entonces meta del día, hoy qué vamos a hacer ¿no?, hay un verbo que es una acción y entonces tienes que accionar sobre eso y les preguntas a los alumnos ¿crees que lo podemos lograr? “sí, no, quizá sí” lo logramos, al final llegas y lo logramos, no lo logramos, este pequeño verbo que aquí estuvo: analizar, reflexionar, elaborar, escribir, leer, lo que sea ¿no?

**01EMGAR200224MHA**

Retomando el fragmento de entrevista anterior donde la maestra Araceli menciona que el establecimiento de objetivos hace que no se pierda el tiempo se puede identificar que ella ve en esto una estrategia para tener un enfoque sobre lo que se quiere aprender día con día, además de que consideró pertinente el cambio de la palabra “objetivo” por “meta” pues tenía claro que si se habla de objetivos se puede confundir con el currículum tradicional.

Entendiendo el objetivo como las acciones a ejecutar, que se pueden medir y son muy específicas y la meta como el punto al que se quiere llegar, el cambio realizado por la maestra le dio un vuelco distinto a lo que se quiere lograr pues esto estaría en función de un verbo que lo indica y no siendo tan riguroso como con los objetivos donde incluso se debe plantear los criterios de ejecución aceptable que hace referencia a cómo va a evaluar el docente el logro de la actividad que se realiza. Ahora bien, si el docente tiene claro a donde se va a llegar en cada sesión de clases y los logros que quiere obtener puede o no hacerlos del conocimiento de los estudiantes, es decir, las metas pueden estar planteadas para los estudiantes explícita o implícitamente, el caso de la maestra Araceli pudo ser observado y registrado de la siguiente manera:

A continuación, la docente dicta la meta del día y la escribe en el pizarrón “emplear y analizar APA7”.

**02CAAAGAR231123MHA01**

De acuerdo con el registro de observación anterior la maestra Araceli plantea de manera explícita a los estudiantes la meta del día pues además de escribirla en el pizarrón se las dicta para que la escriban en sus libretas. Por un lado, se puede apreciar que la meta del día está en función del contenido que se quiere abordar, en este caso el “APA7”, por otro lado, se confirma el hecho de que realmente existe una meta diaria y que todo lo que se haga durante el proceso será en función de los verbos “emplear y analizar”.

Es por lo anterior que se puede confirmar que la finalidad de tener establecidas metas diarias y plantearlas explícitamente es que el docente y los estudiantes tengan presente durante todo el proceso a que van a llegar y que quieren lograr, asimismo, el hecho de tener solo los verbos, el contenido a abordar y ser escrita en el aula permite entender que es una meta que se trabajará tanto por el docente como por los estudiantes y que se busca llegar a ese logro no obligándolos a cumplir con una actividad específica con la que serán evaluados y en las que se les asignará una calificación, atendiendo con ello también el hecho de que puede haber diferentes logros. Un claro ejemplo de que los estudiantes

pueden tener diferentes formas de ejecutar la meta del día se ve representado en el fragmento de guía de observación donde se registró la clase de la maestra Araceli:

Finaliza la actividad y la maestra pide que en sus “pizarritas” representen el logro de la meta del día, se da un momento y se solicita que levanten las pizarras y se ve escrito en ellas “10/10”, “8/10”, “nos faltó aprender” y “si aprendimos”.

**01EMGAR200224MHA**

Como seguimiento de lo que comprende el establecimiento de metas la maestra Araceli, al finalizar la clase, solicitó a los estudiantes representar el logro de la misma con lo cual obtuvo respuestas variadas en las que algunos consideran que faltó aprender y otros que aprendieron lo necesario, con ello queda claro que la meta permite tener presente lo que se va a trabajar y que es lo que se quiere lograr con la actividad realizada, sin embargo, la meta pasa a ser parte de un control en el que se predispone la actividad más que el aprendizaje a lograr, esto por ser una meta y actividad planteada por la docente, además de que al final se obtienen las valoraciones de los estudiantes, mismas que están en función de lo que plantea la docente(meta y actividad) y no de su aprendizaje en sí.

Es necesario detenerse a analizar que al representar el logro de meta los estudiantes plantean desde su perspectiva cuanto aprendieron con base en ella y proyectan, de una manera muy general, que existen necesidades, algo que es de gran utilidad para ellos mismos pues identifican lo que les faltó aprender o alcanzar con base en la meta y al mismo tiempo, es útil para la docente quien puede visualizar la existencia necesidades y si es el caso, atenderlas.

En el planteamiento establecer metas pueden visualizarse como una alternativa diferente a los objetivos pues de primera mano permite cambiar la perspectiva que se tiene sobre el planteamiento de los logros. En el caso de los objetivos, además de que son únicamente para los estudiantes, son muy específicos y rigurosos con la acción, la actividad que se realiza y la forma de medir el logro, mientras que la meta busca solo tener establecido lo que se logrará para poder accionar sobre ello en todo momento y no perder de vista a que punto llegarán tanto docentes como estudiantes pues son ambos quienes deben ejecutar

las acciones sin establecer una forma o actividad de medir el logro. Sin embargo, en la práctica ocurre lo contrario pues, aunque se plantee la meta buscando ser diferente a los objetivos, esta también es medible y prueba de ello se refleja cuando se solicita a los estudiantes que representen el logro misma, acción que hace evidente que son metas de la docente para los estudiantes, es decir, las dispone ella para que sean ejecutadas más por los estudiantes que por ambos y aunque se afirme que permiten al docente y estudiante accionar sobre los verbos establecidos no sucede así. Partiendo de esta idea es que se puede abordar el tema del aprendizaje de los estudiantes pues, al ser la docente quien bajo sus propios criterios y fundamentos plantea en forma de metas lo que se va a aprender, se evade por completo lo significativo que puede llegar a ser para cada sujeto lo que se realice, esto por no existir previamente una reflexión conjunta en la que se planteen sus necesidades, se escuche y se contemple la realidad de cada uno para, a partir de ello tomar decisiones y plantear actividades o metas que busquen generar un aprendizaje significativo y no como garantía de un control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **La participación del docente para promover el aprendizaje**

Dentro de las prácticas evaluativas que se llevan a cabo dentro del aula la participación que tiene el docente es fundamental pues influye directamente en el desarrollo de las actividades, trabajos, técnicas, etc., y de manera general, en cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo de cómo es participe el maestro Miguel se plantea en el siguiente fragmento de una observación realizada:

Termina la exposición y reparten cuestionarios con preguntas acerca del contenido de las diapositivas que presentaron, el docente pregunta a una alumna sobre el tema y después permite que los voluntarios respondan y complementen la respuesta, continúa haciendo preguntas a los alumnos que están distraídos y seguido de eso él da las respuestas y explica detalladamente. Pide participaciones de voluntarios para que comenten qué es lo que más les llamó la atención de la exposición y a partir de ello refuerza las participaciones y utiliza ejemplos, cabe mencionar que también resuelve las dudas de algunos alumnos acerca del tema en general.

**03EMAEM050324MHA**

El maestro Miguel toma partida hasta que finaliza la exposición de los estudiantes y su participación dentro de las actividades consta de hacer cuestionamientos principalmente a aquellos que nota distraídos y cede la palabra a quienes desean dar aportaciones de manera voluntaria, además de que complementa las respuestas recibidas y las explica con mayor detalle haciendo uso de ejemplos. También dentro de sus participaciones resuelve dudas no solo de la exposición sino del tema en general. En el caso del maestro 1 se puede apreciar que no es participe durante la exposición realizada por los estudiantes y que sus intervenciones las realiza al final haciendo evidente el hecho de que no se incluye en las actividades sino hasta que finalizan.

En el caso del maestro Alfredo, se pudo observar cómo es participe en las simulaciones de asesorías que se realizan los estudiantes como proyecto dentro de su materia-optativa, obteniendo como registro lo siguiente:

El asesor reparte papelitos y se presenta al mismo tiempo. También comenta que los papelitos tienen una imagen con la que formará parejas, estas deberán platicar sobre su nombre, gustos y sobre lo que hacen para resolver algún problema que se les presente en la vida cotidiana, esta información la darán a conocer al resto del grupo, el docente también se incluye a la actividad en la que todos participaron y estuvieron tranquilos.

**02EMMLBS050324MHA**

Tal y como se tiene registrado en el párrafo anterior, el docente supervisa cómo se llevan a cabo las asesorías y las participaciones de los estudiantes, cuándo es el momento de realizar alguna actividad o técnica se incluye como un compañero más dentro del grupo. Lo anterior, define en gran medida cómo será la participación de los estudiantes debido a que saben que el docente está atento en todo momento de lo que hacen y aportan, así como de lo que hace el estudiante que ejecuta el papel de asesor. Al momento de tener al docente como un estudiante más y, sobre todo, al participar en las actividades, se está dando pauta para que todos participen y tenga noción de cómo debería ser su aportación, lo cual permite generar un ambiente en el que todos participan y muestran compromiso con la actividad que se realiza, es por ello que después de que se notara que el docente se incluyó todos

quisieron realizar aportaciones de manera tranquila y ordenada. Caso similar al anterior sucede con la maestra Araceli, de la cual se tiene el siguiente registro de la observación realizada en su sesión de clase:

Por medio de los “palitos con nombre” va seleccionando a estudiantes para que, en el texto proyectado en la pantalla, apliquen lo que se indica según el formato APA7 y expliquen el por qué es de una o determinada manera...Después de varias participaciones se dan cuenta que el formato solo lo aplicaron a unos párrafos del texto para lo cual la maestra lo aplica a todo, al mismo tiempo los alumnos van aplicando el formato a sus trabajos. Los estudiantes siguen pasando al frente a participar y cuando hay alguna equivocación la docente corrige y explica, también hace caso a las observaciones de los estudiantes con respecto a correcciones.

#### **01EMGAR200224MHA**

Como se puede apreciar y al estar centrado este apartado únicamente a la participación del docente, la maestra Araceli se incluye en la actividad a realizar y a su vez, solicita a los estudiantes de manera aleatoria que realicen aportes. El hecho de tener un texto proyectado al frente y que todos lo puedan observar posibilita y enriquece las participaciones pues todos pueden opinar, hacer correcciones o comentarios al respecto, en este caso la docente era quien modificaba lo que fuera necesario según las correcciones que señalaban los alumnos.

Es importante señalar, que al mismo tiempo que se trabajaba con un texto proyectado los alumnos iban aplicando el formato a sus trabajos, con lo cual tomaban más fuerza las correcciones, observaciones y explicaciones de la maestra Araceli pues estas eran claramente identificadas y señaladas.

Si la participación del docente es mínima o incluso nula durante el desarrollo de las actividades esto se convertirá en una limitante para el aprendizaje pues no se podrán hacer correcciones en el momento, causando que lo que se realiza se vea más como un producto que como un proceso que se ha ido construyendo, asimismo los estudiantes perderán el interés de lo que se expone o elabora al no ver ser participe al docente quien solo podrá reforzar, hacer observaciones o cuestionamientos al final, lo que traerá como consecuencia que no podrá hacer correcciones de algo que ya se realizó.

Es a raíz de lo anterior que se da sentido a la participación del docente quien no solo debe desempeñar el papel de guía sino también ser un referente y sujeto de aprendizaje dentro de las actividades que se realizan, pues si él se incluye en ellas y las ejecuta junto con los estudiantes, estos últimos tendrán mayor interés y comprensión sobre lo que deben realizar, cómo deben hacerlo y por qué lo están haciendo de una u otra manera, además de que se pueden identificar áreas de oportunidad y trabajar sobre ellas en el momento, generando y promoviendo un entorno de aprendizaje que sea realmente significativo tanto para estudiantes como para el docente en el que las actividades, proyectos y el día a día dentro del aula se verán como un proceso continuo más que como el cumplimiento con un producto.

### **El juicio del docente en el ejercicio de la evaluación**

El docente universitario es una pieza fundamental de la evaluación y esto es debido a que dentro de ella se ve inmiscuido su juicio con respecto al desempeño y aprendizaje de los estudiantes que él ve reflejado en las actividades que realizan como tareas, proyectos, trabajo en clase o participaciones, lo cual le otorga la posibilidad de evaluar según sus propios criterios y forma de trabajo. Es por lo anterior que la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo pone a su disposición una heteroevaluación que, si bien refleja una valoración numérica, esta es definida en gran medida por los puntos de vista del docente y, sobre todo, por los criterios que él considera pertinentes retomar, valiéndose también de su libertad de cátedra. La maestra Araceli confirma lo anterior en el siguiente fragmento de entrevista:

Porque la heteroevaluación es tu punto de vista como profesor, no está a discusión, si les tienes que decir, a ver esta este es mi punto de vista este es mi valoración que hago, es el juicio que hago sobre el del producto que tu entregaste y se respeta, no está a negociación y ahí hay un vicio “ay maestra, pero es que quién sabe que” esa es mi, esta es mi oportunidad de evaluarte o evaluar el proceso o el producto o lo que se esté evaluando.

**01EMGAR200224MHA**

La maestra Araceli da por hecho que la heteroevaluación está definida por los juicios del docente y es la oportunidad que tiene para evaluar un producto o bien, el proceso. También deja firmemente dicho que no está a discusión, ni mucho menos es negociable entre docente y estudiante, pues este último debe respetar la valoración planteada y no querer que exista una modificación. El fragmento retomado es importante porque también se hace mención del contraste que existe entre los juicios de los docentes y los de los estudiantes que llevan consigo un vicio que consiste en buscar argumentos bajo los cuales quieren que se modifique la calificación ya que no ven esto desde la perspectiva del docente sino bajo la de sí mismos, ignorando por completo que la heteroevaluación está a razón del punto de vista del docente. Es el maestro Miguel quien bajo esta misma línea plantea lo siguiente en el fragmento de entrevista recuperado:

Disponemos de un 85% de heteroevaluación y un 15% para coe y auto ¿no? entonces ese 85% de nosotros como profesores, ahí es donde entra nuestra autonomía, podemos decir el 85% del examen ¿no? un solo examen y con ese evaluamos ¿ajá? pero te digo va de acuerdo a esa posibilidad que cada profesor implemente ¿no? y habrá profesores que digan “no, vamos a dar un 20% tareas, un 20% participación, un 20% a este a reportes, un 20% de exposición”, no sé, distribuirlo entonces creo que esa autonomía que nos deja que nos dejan a nosotros este creo que es adecuada, creo que es adecuada para que nosotros podamos este pues dar un resultado.

**03EMAEM050324MHA**

Con base en el párrafo anterior es que se puede entender que la heteroevaluación es vista por los docentes como una disposición que les es otorgada y que, el maestro Miguel complementa, es donde entra la autonomía que les permite a ellos elegir bajo qué criterios estará conformada. Cabe mencionar que se puede identificar la presencia del juicio del docente en dos partes, la primera es al decidir bajo qué criterios se conformará ese 85% que corresponde a la heteroevaluación pues nadie más que él es responsable de la elección de los mismos y el valor que tendrán, y la segunda, al dar al estudiante una valoración correspondiente a cada criterio con base en su punto de vista, es decir, el puntaje o valor obtenido en cada apartado estará dado por lo que según su apreciación se merece cada

estudiante. Un ejemplo que sirve como complemento de la idea anterior se presenta el siguiente fragmento de la entrevista realizada al maestro Alfredo:

Al final de cuentas el peso está más en la interpretación y la facilidad que tenga de la información teórica, es más fácil copiar y más difícil hacer interpretación y esa interpretación debe basarse en la claridad, precisión y relación que tenga y que se base directamente en la información cuantitativa, a lo que los autores establecen de la temática y entre más desvío tenga en la explicación es ahí donde existe una modificación en la calificación.

**02EMMLBS050324MHA**

El maestro Alfredo hace evidente su postura con respecto a la calificación que reciben los estudiantes en la heteroevaluación pues explica el peso que tiene para él que el alumno haga una interpretación de su trabajo y no solo se quede con la investigación o copia de información, valiéndolo todo el 85%. Su juicio está presente en el momento en el que decide que los estudiantes hagan una interpretación de la información con la que cuentan (planteada como cuantitativa) y a su vez, al momento de modificar la calificación de ese criterio con base en la claridad, precisión y relación que, desde su perspectiva, tenga el estudiante al interpretar, dando entender (al final) que si nota desvío de la información la calificación disminuye. En el caso del maestro Alfredo solo tiene un criterio que conforma el total de la heteroevaluación caso diferente al de otros docentes como el maestro Miguel que plantea lo siguiente al respecto:

Uno de mis criterios de evaluación es actitudes y valores, actitudes con C, ¿ajá? porque también me parece, en este criterio es donde trato de incluir qué tan comprometidos, qué tan responsabilizados están con su trabajo ¿no? este eh y trato, es como criterio cualitativo, que si lo demás es cuantitativo ese me permite como ajustar ¿no? este entonces yo a veces les digo “ah no te preocupes te fue mal en el examen pero es que estás muy dedicado” sé que en un examen pues es muy subjetivo ¿no? porque puedes tener todo el conocimiento pero en un examen se te van las respuestas es por una u otra situación ¿no? o no te aprendiste así de manera memorística un concepto, algo falló ¿no? entonces en un examen puedes sacar, reprobalo ¿no? sacar 5 o 6 y este pero eres muy bueno entonces es cuando le digo “okey, mira se va a compensar con tus resultados de ese criterio porque las actitudes y valores te voy a poner 10 porque eres responsable, porque asistes, porque estás muy atento, porque cumples y todo lo demás está bien”

**03EMAEM050324MHA**

Con base en el párrafo recuperado se puede identificar que el maestro Miguel incluye como parte de la heteroevaluación las actitudes, valores y un examen. Además, se hace evidente la presencia de su juicio pues asume que al tener criterios de tipo cuantitativos como el examen puede haber fallas como el no recordar las respuestas, no aprenderse de manera memorística conceptos y por consecuencia, reprobar, él decide buscar un equilibrio con algunos que sean de tipo cualitativos como las actitudes y valores, permitiendo así tener un ajuste en el resultado obtenido, no obstante, se puede apreciar que para el maestro Miguel el aprendizaje es un sinónimo de sumisión y obediencia debido a que, si el estudiante asiste, cumple y muestra atención con todo lo que el docente solicita, tendrá una alta calificación en el criterio que corresponde a la heteroevaluación, siendo esta el espacio en el docente asigna valor a los aprendizajes de los estudiantes con bases a su propio juicio. Es con base en su percepción acerca de la responsabilidad, asistencia, atención y cumplimiento de los estudiantes que forma un juicio de valor reflejado en número, mismo que promediado con el examen dará el resultado correspondiente a la heteroevaluación.

Lo anterior confirma que cada docente bajo su propio juicio va a elegir los criterios que conformarán la heteroevaluación, así como el valor de cada uno y las pautas que lo disminuyen según su percepción hacia el desempeño y aprendizaje de los estudiantes ante el producto o proceso involucrado. Es en este punto donde puede existir un contraste entre lo que el docente considera que el estudiante sabe y lo que este considera saber pues si no se siente satisfecho con la calificación asignada querrá negociarla o discutirla y esto es derivado también de las prácticas evaluativas con las que estaba familiarizado en niveles anteriores donde no se plantea como tal una heteroevaluación en la que las valoraciones son únicamente bajo la percepción y autonomía del docente y los estudiantes por medio de diversos argumentos encuentran que su calificación si puede ser negociable.

### **La renovación de saberes para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Ante los constantes cambios respecto a las necesidades y demandas que merecen ser atendidas en el contexto universitario, así como en los modelos educativos que se proponen

para seguir una línea de trabajo, los docentes se hacen acreedores de una gran responsabilidad en materia de evaluación misma que pueden afrontar a través de la renovación de saberes que consiste en una actualización y reflexión constante sobre cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo, el impacto que se quiere tener en los sujetos en formación, vistos como futuros profesionales. En palabras de la maestra Araceli la renovación de saberes se da de la siguiente manera:

Esta manera de renovar los saberes bueno, yo creo que llega justo porque tienes un propósito de buscar cómo enseñar lo mejor posible ¿no? y desde pues la innovación en la educación, o sea, que es lo nuevo en la educación ¿no? y aunque mis asignaturas que yo tengo son eh, ya las tengo desde hace mucho tiempo pues ahí, digamos, ya esos espacios ya son míos , eh todos los semestres trato de hacerlo diferente tanto por mí, para no aburrirme ¿no? y porque la verdad es que a mí si algo no me gusta es aburrirme y la otra también por los estudiantes.

**01EMGAR200224MHA**

Bajo lo que plantea la maestra Araceli se entiende que la renovación de saberes hace posible la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje recurriendo a lo que sea nuevo en materia educativa y que, aunque sea una misma asignatura la que se imparte se pueda abordar de manera diferente cada semestre para que resulte de interés para los estudiantes y para sí misma, dejando claro también que una pauta importante para llevarlo a cabo es la iniciativa de los docentes. La maestra Araceli, dentro de la entrevista que le fue realizada complementa la idea anterior, con base en lo dicho en el párrafo que se muestra a continuación:

La Universidad creo que esa es su cualidad que no te permite estar estático tanto en la parte administrativa como en la parte académica, entonces cuando uno evoluciona en una cosa paralelamente evolucionas en la otra, esto que tenemos la oportunidad en la Universidad de tener cursos de actualización por lo menos 2 veces al año pues también te va guiando de algún modo a ir renovando saberes. Por otro lado, la licenciatura en sí por ser ciencias de la educación y la educación por ser un área importante en el ser humano, o sea, no puedes estancarte, o sea, sin duda yo creo que, bueno esa y muchas otras ¿no?, pero en particular esta que es la base para otras este otras áreas de conocimiento pues no hay posibilidades de quedarte estancado, entonces tanto la actualización, la renovación de saberes, la formación permanente bueno, pues es un asunto sí de la Universidad ¿no?, que te orilla, te lleva a ver áreas en las que te capacitas pero también es un asunto personal, es un asunto personal, una convicción personal de renovar saberes y de autoformarte, autogestionar tu propia formación.

**01EMGAR200224MHA**

Con lo que comenta la maestra Araceli se puede apreciar que si hay un cambio, nueva propuesta o evolución en la parte administrativa que busque la mejora, automáticamente va a dar solución a algún problema dentro de la práctica educativa y viceversa, esto significa que tanto lo administrativo como la práctica docente están estrechamente relacionados por lo que las constantes actualizaciones y modificaciones, en una de estas dos áreas, que busquen dar respuesta a las demandas, necesidades y problemáticas del campo educativo van a dar solución en la otra, es por ello que la maestra afirma que los trabajadores de la educación no se pueden quedar estáticos con lo que ya saben.

Es importante rescatar que la licenciatura por ser en educación, parte importante de las ciencias sociales, es un área del conocimiento que, así como permite la existencia de otras áreas involucra directamente al ser humano y la atención de sus necesidades desde el campo educativo, mismas que constantemente cambian. También toma gran peso la posibilidad que la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo les otorga a los docentes para acceder por lo menos a dos cursos de actualización al año, siendo esta un proceso mediante el cual el docente replantea aquellos conocimientos y referentes de los que hace uso en su práctica con base en los nuevos modelos propuestos y los cambios que surgen en materia educativa y social. La actualización de saberes es una oportunidad que le permite a los docentes universitarios mantenerse en una constante renovación, sin embargo, esta no significa una transformación de las prácticas de enseñanza y de evaluación pues actualizarse y empaparse tanto de conocimientos teóricos como prácticos no es suficiente para transitar hacia una evaluación formativa, hace falta llevar estos al aula y que a su vez, permitan una reflexión entre docente y estudiante sobre lo que se va a aprender partiendo de la atención de sus necesidades como sujeto social y de aprendizaje para, tomar decisiones que le contribuyan y formen como un sujeto profesional.

Es de suma importancia mencionar que todos los puntos anteriores solo son posibles si se tiene el factor más importante que es la iniciativa del docente y es que esta no solo engloba que por decisión propia decida renovar lo que sabe, sino que es ahí en donde todas la

propuestas y decisiones administrativas o institucionales tienen sentido pues tal y como lo dice la maestra Araceli, son aspectos que orillan al docente a capacitarse pero finalmente, es un asunto personal en el que este autogestiona su propia formación y que busca hacerse participe de la respuesta a las problemáticas actuales.

### **La reflexión colegiada para marcar un nuevo rumbo en materia de evaluación**

En el espacio universitario más que nunca debe estar abierta la posibilidad de pensar y reflexionar sobre lo que se realiza cotidianamente en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende, en materia de evaluación, pero esta reflexión no solo debe darse entre los estudiantes y el docente, sino que este último lo debe llevar a discusión con sus colegas para tomar decisiones trascendentales sobre la ruta que se sigue y de la que se debe tomar partida en lo que respecta a las prácticas evaluativas. El maestro Miguel comenta lo siguiente sobre la reflexión colegiada en la universidad:

De que tenemos que reflexionar en este nivel sobre la evaluación, si no lo hacemos en este nivel ¿dónde?, ¿no? o sea, tendremos que aquí en este nivel educativo tenemos que repensar cómo estamos utilizando la evaluación y cómo podríamos mejorarla ¿no? entonces creo que sí es necesario.

**03EMAEM050324MHA**

El maestro Miguel considera que es de gran importancia reflexionar en este nivel educativo, pues esta es la última oportunidad que se presenta para cambiar el rumbo que los estudiantes han seguido con respecto a las prácticas evaluativas empleadas durante el transcurso de su formación académica y por ser, en caso de no estudiar posgrados, el último contacto que tienen para formarse profesionalmente e iniciar su vida laboral. Asimismo, el maestro Miguel agrega que dicha reflexión es necesaria y debe estar orientada hacia como están utilizando la evaluación todos y cada uno de los docentes, así como lo que podrían hacer para mejorarla, esto con la finalidad de llegar a puntos medulares que permitan tomar una ruta que impacte positivamente en el desarrollo profesional de los estudiantes. La maestra Araceli plantea en el siguiente párrafo su perspectiva acerca de lo antes mencionado:

Yo pienso que tendría que ser esas dos cosas: confrontarla de manera individual pero también con el colectivo porque el colectivo ayuda mucho, ayuda mucho a que fortalezcas algunas ideas, siempre hay un profesor que tiene otras ideas más creativas que otro o que tiene marcos de referencia que a la mejor son compatibles contigo ¿no? y que tú no los conoces entonces creo que sí, este, es necesario llevarlo a lo colectivo.

#### **01EMGAR200224MHA**

Desde la perspectiva de la maestra Araceli el primer paso a considerar es confrontar las prácticas de manera individual, es decir, los docentes deben tener claro lo que hacen, por qué y para qué hacerlo de una u otra manera y tener muy consolidados sus fundamentos desde sus referentes para, posteriormente llevarlo al colectivo con la intención de fortalecer ideas, compartirlas o en su caso, mirar desde otro ángulo y otros referentes abiertos a la posibilidad de que los colegas pueden aportar algo, desde ideas más creativas, marcos de referencia, argumentos sobre la forma de trabajo o resultados que han obtenido. La reflexión entre docentes es necesaria y la maestra Araceli deja evidencia de ello en el siguiente fragmento de la entrevista que se le realizó:

Con los colegas, hablar de la evaluación de nuestros alumnos: ¿cómo le estamos haciendo?, ¿qué resultados tienen contigo y conmigo?, si hay una diferencia ¿no?, ¿en dónde está?, ¿por qué?, ¿de qué depende que los resultados? Yo por ejemplo veo profesores que reprueban, ah les encanta yo digo y hay otros ah puro 10, 10, 10 y yo creo que esos extremos no está algo bien, ahí no hay algo bien por qué, este estricto que reprueba a todo el grupo y ya hay otros que aprueban ¿no? entonces como dijéramos “ah como si esto es fácil y esto es difícil”, o sea, la investigación es difícil, todos reprueban en inglés, y lo fácil es la historia, la pedagogía, eso es fácil ¿no? la psicología, políticas ¿no? todos pasan, algo pasa ahí, algo pasa ¿por qué?, ¿qué tiene que ver con estos extremos de que todos saquen 10 y acá todos reprueben? Entonces bueno, tendríamos que hacer ahí un análisis ¿no?, de que depende ¿no?, ¿de verdad hay áreas de conocimiento más fáciles que otras? o ¿tienen que ver con lo teórico?, ¿tienen que ver con lo práctico? con qué tienen que ver ¿no?

#### **01EMGAR200224MHA**

Como se puede apreciar es de suma importancia y necesario llevar al colectivo el tema de la evaluación para reflexionar acerca del cómo se están llevando a cabo las prácticas dentro del aula argumentando las razones y los referentes que empujan a cada docente a hacerlo

de dicha manera para después, detenerse a mirar los resultados que han obtenido bajo esa línea de trabajo, mirar si hay contrastes y analizar aquellas razones que hacen la diferencia.

Es indudable el hecho de que habrá enormes diferencias y la maestra Araceli lo afirma al comentar que ella ha visto a profesores con los que existe un gran índice de reprobación, mientras que esos mismos alumnos aprueban con altas calificaciones otras asignaturas, esto deja en evidencia que hay factores que necesitan ser analizados para comprender que es lo que determina dichos resultados y ver con que están relacionados teniendo como punto de partida las prácticas evaluativas, así como la forma de abordar el conocimiento teórico, el práctico o incluso el área de conocimiento en general. Es necesario hacer un análisis profundo con el colectivo para tomar decisiones de manera conjunta que recaigan en el aprendizaje y formación de los estudiantes sin llegar a extremos en donde este se deje de lado. Como complemento de la idea anterior se muestra el fragmento de la entrevista realizada al maestro Alfredo a continuación:

Yo soy de la idea que si todos los profesores de todos los niveles y grados y turnos si conocemos el modelo de competencias todos deberían ir a favor de combinar lo cualitativo y lo cuantitativo y si todos lo hacen no debería haber un choque en las formas de evaluar. Todos debemos abogar por ese equilibrio donde todos los alumnos se debieran sentir en una situación donde ellos, si no están empleándola, al menos van a saber que todos vamos en una misma línea de evaluación.

**02EMMLBS050324MHA**

En la postura del maestro Alfredo se da por entendido que no debería haber un choque entre las formas de evaluar pues desde la misma institución se plantea un modelo de competencias con la que todos los docentes deben combinar lo cualitativo con lo cuantitativo, esto desde su perspectiva. Lo anterior, es un punto de partida para entender que si hay choques es porque no se está siguiendo una misma línea de evaluación, lo cual hace aún más necesario el hecho de llevar el tema a una reflexión colegiada, de tal manera que, así como el maestro Alfredo todos los demás docentes planteen sus ideas y formas de trabajo y se busque tener un equilibrio con el que los estudiantes tengan noción de cómo se está llevando a cabo la evaluación dentro de la licenciatura. En la entrevista realizada al maestro Miguel, cuyo fragmento se muestra a continuación, plantea lo siguiente:

De que tenemos que reflexionar sí y sí se hace en conjunto te digo creo que estaría bien que fuera dirigido por expertos en la materia ¿no? para que así se pueda, así como sensibilizar a quienes no tenemos como esa esa misma idea ¿no? entonces siempre el trabajo conjunto da buenos resultados.

### **03EMAEM050324MHA**

El maestro Miguel está completamente convencido de que se debe llevar a cabo una reflexión colegiada pues el trabajo en conjunto siempre da buenos resultados, pero tomando en cuenta que cada docente tiene diferentes posturas, referentes, formas de ver y llevar a la práctica la evaluación, considera pertinente que esta sea mediada por expertos en la en el tema, de tal manera que se pueda sensibilizar a todos y cada uno de los docentes que no comparten las mismas posturas que sus colegas.

La reflexión colegiada es un paso importante que los docentes deben dar para analizar el tema de la evaluación, este análisis debe estar centrado en las prácticas evaluativas dentro del aula, pues se tiene que entender cómo se llevan a cabo, que resultados se obtienen y trabajar sobre los contrastes existentes. Aunado a ello, el constante cambio en los modelos y las nuevas propuestas que surgen en el campo educativo, así como las demandas y necesidades de los estudiantes que deben ser atendidas hacen necesaria una reflexión que permita tomar decisiones con respecto a la forma de evaluar lo que permitirá dar mayor significado a lo que se enseña y lo que se aprende en el aula para impactar directamente en la formación profesional.

Es importante señalar que los ideales y argumentos sobre las prácticas evaluativas de los docentes pueden ser diferentes, por lo tanto, el colectivo deberá estar mediado por expertos en el tema que puedan retomar los puntos clave y bajo una postura neutra y profesional planteen la ruta a seguir y que esta abogue por un equilibrio en el que todos los docentes desempeñen su papel siguiendo una misma línea de evaluación.

#### ***4.2 Exigencias de la profesión***

##### **Las exigencias sociales y su influencia en la evaluación**

Las necesidades y demandas que surgen dentro de la sociedad, así como la cultura de la misma influyen directamente en la formación académica y profesional de los estudiantes quienes buscan dar respuesta a estas y a su vez, conforman un constructo social en el que la evaluación toma un significado y tiene una finalidad para cada sujeto. El maestro Miguel comenta lo siguiente acerca de la evaluación y la relación que guarda con la sociedad:

Creo que nos hace falta socialmente, culturalmente hablando eh reflexionar sobre la evaluación y es que te digo pues es como muy ilusorio ¿no? los fines de la evaluación son muy ilusorios porque siempre en el proceso se corrompe, o sea, o evalúas para obtener un resultado o evalúas para obtener un beneficio o evalúas para conseguir un, no sé, conseguir algo, no sé, entonces te digo este, te digo, las mismas instituciones, la misma dinámica social nos ha llevado por esos caminos.

**03EMAEM050324MHA**

El maestro Miguel ve necesaria una reflexión desde una perspectiva social y con la sociedad misma pues considera que esta corrompe los fines de la evaluación y el propio proceso al utilizarla más como un medio para conseguir un beneficio, un resultado, que como un proceso en el que se abogue por la mejora. Además, agrega que las instituciones y la dinámica social son causantes de que la evaluación y sus fines se distorsionen de tal manera. La sociedad y la cultura son dos aspectos que se relacionan estrechamente con los procesos de evaluación pues estos últimos en muchas ocasiones se ven más como un medio para cumplir con lo que se exige socialmente o con lo que se cree, culturalmente, que tiene valor y es lo importante lo que termina causando que los procesos de evaluación se vean más como un producto que será utilizado para obtener un beneficio y, por ende, se deja de lado la importancia del aprendizaje y la mejora. Siguiendo bajo esta misma perspectiva se presenta a continuación el fragmento de la entrevista realizada a la maestra Araceli:

Entonces la ven como un fin, lo que quiero es aprobar, no quiero aprender quiero aprobar y no quiero saber más nada, ósea, lo que yo quiero es tener una buena calificación para mi beca o para que mis papás estén contentos o para yo sentirme que sé ¿no? satisfecho, este, para presumirla, o sea, para muchas cosas ¿no? pero no para aprender.

**01EMGAR200224MHA**

Como se puede apreciar, la maestra Araceli habla acerca de que los estudiantes ven la evaluación como un fin en el que ya no se trata de aprender sino de aprobar, obtener un resultado con el que se busca la consecución de algo como la obtención de una beca, satisfacción propia o de los padres de familia. Con los ejemplos de los que hace mención la maestra Araceli se vuelve evidente el hecho de que la finalidad de evaluación toma otro sentido derivado de las exigencias sociales, así como de lo que culturalmente se cree que es importante, pues si desde el seno familiar se inculca que la alta calificación y la aprobación son algo necesario dentro de la formación académica se crecerá bajo ese constructo, además de que influirá durante el proceso el cual terminará siendo ignorado a causa de la obtención de un producto o resultado. En la entrevista realizada al maestro Miguel enfatiza en lo que respecta a la familia y sus exigencias de la siguiente manera:

En casa ocurre lo mismo, o sea, los papás te exigen ¿no? que tengas la más alta calificación -no es que yo quiero 10- incluso al, yo he observado ¿no? que a los niños les dicen “ah sacaste 10 pues premio” ¿no?, “premio porque sacaste 10” ¿no? y si sacaste baja calificación pues castigo ¿no? o reprobaste castigo pero te digo eh no van más allá de lo que implica obtener esos resultados entonces te digo, creo que sí, nuestras instituciones, la misma sociedad es la que promueve esa cultura ¿ajá? que tengamos una preocupación más por una calificación y te digo, la gran mayoría este así somos.

### **03EMAEM050324MHA**

El maestro Miguel comparte un ejemplo desde su experiencia pues él ha observado como a los niños les exigen altas calificaciones y cuando cumplen con ello los premian, caso contrario a la reprobación donde hasta incluso los castigan, pero sin analizar de fondo cuales son las razones que llevaron a obtener dicho resultado. También, señala que la sociedad promueve esa cultura de preocupación por la calificación más que por el aprendizaje en la que la mayoría de los estudiantes la adoptan.

Lo anterior reafirma que, la sociedad y la familia como parte de la misma, dan pauta a que los estudiantes desde pequeños bajo ese condicionamiento de premio o castigo según el resultado que obtengan, adopten la preocupación y le den mayor importancia a una alta calificación más que a su aprendizaje.

Es incuestionable el hecho de que desde la familia se promueve una cultura de preocupación por la calificación sabiendo que los buenos resultados traerán consigo beneficios y, por lo tanto, esto se vuelve una exigencia social con la que los estudiantes ven necesario cumplir por medio de altas calificaciones que difícilmente serán reflexionadas y con las que la evaluación se convierte en un resultado o producto para favorecerse ya sea para la obtención de una beca, satisfacción propia, cumplimiento con las padres o simplemente porque es algo que para la sociedad y culturalmente significa excelencia, perturbando por completo el proceso y la busca de la mejora a partir del mismo.

### **El impacto de las prácticas en el sujeto social**

Al hablar del nivel universitario se está haciendo alusión también a un momento importante en la vida del estudiante, esto se debe a que tiene un enorme impacto en la formación no solo profesional, como licenciado en ciencias de la educación, sino también en la que el estudiante adquiere características que lo construyen y que le aportan como sujeto social, que en su día a día, dentro del aula obtiene experiencias relacionadas con las prácticas evaluativas llevadas a cabo en el proceso enseñanza-aprendizaje de las cuales puede aprender o bien, las puede aprehender para ser parte de su propio constructo y personalidad. La maestra Araceli comenta como se da ese impacto en los sujetos sociales en el siguiente fragmento retomado de la entrevista que se le realizó:

Si entonces yo quiero que seas responsable pues la responsabilidad empieza por mí, entonces esa es la mejor manera que he encontrado de ser un modelo para mis alumnos, sin decir, sin presumir sino más bien que se vea, que sea evidente “oh creo que la maestra sí sabe ¿no?” o “creo que la maestra sí le, se ve, se aprecia que escribe” ¿no? eh “qué es responsable”, “qué es puntual” ajá, entonces los profesores definitivamente sí tenemos que tener así como muy claro que somos un ejemplo en todos los sentidos, eh desde el moral hasta el ético ¿no? y que si somos un ejemplo y que en esta parte de la formación, de la actualización, de la renovación de saberes también debemos demostrar que estamos pues en esta en esta carrera de la creatividad ¿no? o sea, hacer cosas distintas entonces, eh hújole, es un compromiso, es un compromiso porque ¿sabes qué pasa? que no dejas de ser profesor cuando ya vas al estacionamiento.

**01EMGAR200224MHA**

Tal y como la maestra Araceli lo plantea, por un lado, para tener un impacto en los estudiantes es necesario tomar en cuenta que los docentes serán su modelo o referente tanto moral como ético, siendo lo moral una concepción desde la perspectiva social en la que también se ve al docente como un sujeto que es parte de una sociedad y su actuar puede ser juzgado desde ese ángulo como bueno o malo y lo ético haciendo referencia a lo que el docente desde su perspectiva y concepción individual como profesional sabe y considera que es lo correcto, lo bueno y con lo que se puede contribuir al estudiante por lo que, si quieren que estos sean puntuales o responsables deberán demostrar que ellos poseen dichas características de tal manera que los alumnos lo vean, lo vivan en su día a día y no solo se quede en el discurso, por otro lado, se encuentra el hecho de que el docente por sí mismo se vea como un sujeto social y que refrende ese compromiso tan grande que tiene de ser un ejemplo en todo momento para los estudiantes y que, aun encontrándose externamente a la institución lo seguirá siendo. En el caso del maestro Miguel, comenta la forma en que él busca hacer conciencia del impacto que tiene la formación universitaria como sujetos sociales en el fragmento que se rescata a continuación:

Algo que les comento a los estudiantes es que todo lo que hagan va a recalcar en su formación integral, les digo "la formación integral es todo, no nada más es venir a la escuela y aprender conceptos de administración, conceptos de educación comparada o hacer un proyecto" les digo, "todo ello este, tiene que estar inducido o influido por otras cuestiones" ¿no? lo que hagas allá afuera ¿ajá? o sea, con lo que hagas con tu familia, en los diferentes círculos donde te desenvuelvas.

**03EMAEM050324MHA**

El maestro Miguel busca hacer conciencia en los estudiantes al comentarles que todo lo que vivan en la universidad va a tomar parte de su formación integral, misma que no solo se orienta hacia lo profesional, sino que también influirá en cómo se desenvuelven externamente con la familia o demás círculos sociales. Esto significa que, en el espacio universitario, al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y realizar las actividades, tareas o proyectos también se refuerzan y se influye directamente con aspectos sociales y de la personalidad del estudiante como capacidades, aptitudes y conductas que le permiten realizar y ejecutar antes mencionado. Desde la perspectiva del

maestro Alfredo, el impacto como sujeto social en el estudiante se da de la siguiente manera:

Cuando se ejerce presión para que se desenvuelva y haga portaciones es cuando me doy cuenta que realmente sí aprovechó los contenidos del currículum y esto permite salir del tradicionalismo y que el alumno a través de proyectos refleje capacidad de pensar. Esta contribución que el alumno hace lo enriquece como una persona que adquiere conocimientos, los pone en práctica y los comparte con los demás, refleja los pilares.

#### **02EMMLBS050324MHA**

El maestro Alfredo, haciendo alusión a los cuestionamientos que hace hacia los estudiantes, menciona que es el momento en el que él se da cuenta de que aprovecharon los contenidos, pero también que demuestran su capacidad de pensar pues más allá de ser sujeto de aprendizaje es una persona que adquiere conocimientos, los pone en práctica y los comparte con los demás. Con lo que menciona el maestro Alfredo queda clara la relación y el impacto que tiene el proceso de evaluación con el estudiante como sujeto social pues al momento de realizar las actividades y abordar los contenidos este conoce acerca de los mismos, realiza lo solicitado y con base en los cuestionamientos socializa lo que sabe y lo que aprendió con sus compañeros para, finalmente apropiarse no solo del conocimiento teórico sino también de la experiencia que implicó la práctica y que lo construyen como un ser social y pensante que toma decisiones de peso para su formación y que le servirán externamente a lo académico, como persona. Siguiendo bajo esta línea se les preguntó a los estudiantes los aportes que se llevan de las prácticas evaluativas por parte del docente y que les han contribuido como sujetos sociales, en el caso del alumno Héctor se recupera la siguiente respuesta:

Me formó como una persona más responsable y una persona pues con más compromiso, una persona este incluso hasta puedo decir que una persona más segura.

#### **08EAKRB070324MHA**

Las prácticas evaluativas, en este caso los cuestionamientos constantes, evidencian que al hacer preguntas acerca del contenido de lo que los estudiantes realizan no solo se refleja los conocimientos de los que se han apropiado sino que se refuerzan aspectos de su

personalidad como el compromiso, el sentido de responsabilidad y la seguridad con la que se expresan frente a los demás, lo que les permite desenvolverse con facilidad dentro de cualquier círculo o contexto social partiendo de lo que viven dentro del aula. Asimismo, la alumna Andrea aporta, en este mismo sentido, lo que se presenta a continuación:

Creo que el tener una interacción con los alumnos, el crear ese ambiente de confianza, creo que también entraría dentro de las competencias ¿no?, el saber este tener, crear ese ambiente de confianza, de relación, todo eso me lo llevo porque el profe era como pues siempre tenía la actitud, la disposición y te compartía como esa actitud que tenía entonces creo que eso me quedo el que siempre tengas una buena actitud frente a lo que estés haciendo.

#### **05EASNGL050324MHA**

Con base en la aportación de la alumna Andrea se puede consolidar la idea de que los docentes también son sujetos sociales que poseen características que servirán como ejemplo o referente de tal modo que, si propicia un ambiente de interacción, confianza y una actitud de disposición para y con los estudiantes estos se llevarán dicha experiencia, misma que en muchos casos será aprehendida y formará parte del estudiante.

En lo que respecta al impacto como sujetos sociales que tienen los estudiantes de las prácticas evaluativas se puede mirar desde dos perspectivas, ambas igual de importantes; la una es en la que el docente se visualiza a sí mismo como un sujeto social que al ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje va a influir en los estudiantes quienes podrán apreciar sus actitudes y características personales de las que también se pueden apropiar, para ello es importante tomar en cuenta que el docente en todo momento, dentro y fuera del aula, es un ejemplo y referente para sus alumnos; la otra, se da al momento en el que los docentes plantean actividades y realizan prácticas en las que se le proporciona al estudiante la posibilidad de reflexionar, tomar decisiones y socializar lo que sabe, permitiendo apreciar su sentido de compromiso y responsabilidad consigo mismo y con su entorno, con lo que además se refuerzan aspectos personales que lo llevarán poder desenvolverse en cualquier contexto social en el que se encuentre.

#### **El impacto de las prácticas en el sujeto profesional**

La universidad es un espacio y un momento en el que se marca el rumbo que los estudiantes van seguir para ejercer como profesionales en ciencias de la educación, es por ello cada práctica evaluativa que se desarrolle y lleve a cabo dentro del aula debe estar orientada hacia la búsqueda de la profesionalización de los estudiantes en la que ellos, así como los docentes, accionen y reflexionen acerca del impacto que todas y cada una de estas tendrán en un contexto profesional. El maestro Miguel aborda el tema del impacto en lo profesional desde sus prácticas evaluativas, de la siguiente manera:

Yo creo que lo que solicitamos acá de cierta forma les va a influir ¿no? ya sea, no sé, fomentar la creatividad ¿no? por ejemplo ¿no? el que seamos creativos y desarrollemos este no sé, desarrollemos algo en mi situación profesional, eh situación laboral, que tengamos cuidado con la ortografía, que te digo a fin de cuentas todo eso se refleja ¿sí? en la manera de expresarnos, en la forma de hablar ¿ajá? que tengamos pues como que ese capital cultural ¿no? para poder incidir en los diferentes escenarios, como tú lo dices, no sabemos en dónde se van a insertar ¿no? a lo mejor como profesores, a lo mejor como directivos, administrativos, a lo mejor en alguna empresa ¿no? a lo mejor en otro ámbito pero que te decía, esas cosas que desarrollamos en el aula de cierta manera puedan influir para pues para ser más competentes ¿no? en esos espacios.

### **03EMAEM050324MHA**

Como se puede apreciar, el maestro Miguel está convencido de que todo lo que se realice dentro del aula se verá reflejado en lo profesional, de tal manera que la formación que los estudiantes tienen con respecto a los aportes de cada asignatura y las prácticas evaluativas influirán al momento en que este se desenvuelva profesionalmente y aunque los contenidos de las diferentes asignaturas no se vean explícitamente al momento de ejercer se puede tener influencia de las competencias que se desarrollaron dentro de ellas día con día, por ejemplo: la de comunicación oral y escrita, la comunicación asertiva, el pensamiento crítico y creativo, entre otras que son necesarias en diversos espacios y áreas de la educación. Con base en lo anterior, el maestro Miguel complementa con lo que se presenta a continuación:

Si tienen un buen constructo entonces la parte de las presentaciones es como pues aventarlos al ruedo ¿no? y siempre les he dicho “chicos en algún momento les va a tocar estar del otro lado del escritorio” ¿no? y entonces ahí es donde pues tenemos que ejercitar esa parte de este de hablar en público, de dirigirnos, conducirnos con los demás ¿no? entonces tenemos que perder el miedo entonces las presentaciones te digo tienen esa finalidad de que este pues así como que ensayemos ¿qué nos

espera? y les digo “aquí pues estamos en confianza” les digo “ahora nos podemos equivocarnos aquí ¿ajá? en el salón” y tenemos esa posibilidad de corregir.

### **03EMAEM050324MHA**

El maestro Miguel, quien dentro de sus prácticas evaluativas retoma las presentaciones por parte de los estudiantes, menciona que si estos tienen un buen constructo dicha actividad será un parteaguas para ejercitar la comunicación oral y del mismo modo sirve como un ensayo en el que puede haber equivocaciones y la posibilidad de corregir. Con lo anterior, se puede apreciar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes pueden recurrir a diversas prácticas que permitan generar un impacto de tipo profesional en los estudiantes, así como desarrollar competencias dando apertura a que las áreas de oportunidad puedan ser trabajadas y predisponiendo que al ejercer en un campo laboral puedan desenvolverse óptimamente. Por otro lado, la maestra Araceli comenta con respecto al impacto en lo profesional lo siguiente:

Sí, sí hay impacto, si hay impacto y lo sé porque me lo han dicho no porque como dices yo no los sigo, pero si me lo han dicho, o sea, ya después cuando egresan dicen “ay maestro qué razón tenía usted en tal cosa”, “ay cómo he aplicado tal cosa que nos enseñó en tal curso”.

### **01EMGAR200224MHA**

La experiencia de la maestra Araceli permite visualizar que en algunos casos los propios estudiantes, ya egresados y ejerciendo, pueden hacer del conocimiento de sus docentes que lo que hicieron y elaboraron en sus asignaturas les ha sido de gran utilidad y si ha tenido impacto de tipo profesional pues al encontrarse laborando retoman lo que vivieron y aprendieron durante el proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad. En el caso de la alumna Miriam, describe el impacto en lo profesional como se muestra a continuación:

En mi caso pues yo me quiero dedicar a la docencia entonces estar practicando con diferentes presentaciones te da esa seguridad que necesitas a lo mejor para ya tu campo profesional ¿no? En este caso nosotros ya estamos en prácticas y pues ya tienes como en sí esa práctica para pues presentarle a los niños o adultos dependiendo del lugar donde te quieras como enfocar.

### **04EABRG050324MHA**

En el caso de la alumna Miriam que se quiere dedicar a la docencia comenta que le resulta de gran utilidad realizar presentaciones y le dan esa seguridad que es necesaria para ejercer la profesión, con ello se refuerza la idea de que más allá de los contenidos de las asignaturas la importancia radica en que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se retomen prácticas que les permitan a los estudiantes prepararse para un entorno profesional y desarrollar las competencias necesarias.

El impacto que las prácticas evaluativas tienen en la formación profesional de los estudiantes se refleja al momento en que estos realizan y ejecutan lo que se plantea desde las mismas, de tal modo que estas les contribuyan, teniendo claro que van más allá de solo apropiarse de los contenidos de la asignatura pues con estas también se hace posible el desarrollo de competencias que les permitirán desenvolverse futuramente al ejercer como profesionales de la educación. Es necesario que el docente tenga claro lo que quiere lograr con cada práctica y como quiere que estas incidan en la formación profesional de sus estudiantes quienes del mismo modo deben ser críticos en todo momento para apropiarse de ello y trabajar en aquellas que se presenten como áreas de oportunidad. Otra forma de ver reflejado el impacto es cuando los anteriormente estudiantes ya se encuentran laborando como profesionales de la educación y recurren a lo que llevaron a cabo durante su vida universitaria y lo que saben les permitirá el óptimo ejercicio de la profesión, de tal manera que es el momento en el que toma una gran importancia cada práctica y esto lo hacen del conocimiento de los que fueron sus docentes haciendo posible que estos últimos sepan como impactó todo lo realizado en sus asignaturas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Los juicios del estudiante universitario acerca de la evaluación**

Con base en las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en todos los niveles educativos que anteceden a la universidad, el alumno forma su propio juicio sobre la evaluación y es hasta el espacio universitario donde se le da la posibilidad de reflexionar sobre su aprendizaje y del mismo modo, asignarle un valor de acuerdo a su propio criterio. Ejemplo

de los juicios que forman los estudiantes se retoma de la entrevista realizada a la maestra Araceli quien lo explica de la siguiente manera:

Yo veo esos vicios, esos vicios que traen de la preparatoria o que ya traen, no sé, probablemente de la educación básica y entonces uno tiene que estar reforzado todo el tiempo que es la evaluación y la oportunidad que nos da la universidad de tener una evaluación democrática pero que se tiene que hacer con la finalidad de mejorar y de seguir aprendiendo porque si no, no tiene sentido, nos amamos tanto que todos nos ponemos 10 y entonces no hay esa posibilidad de crecer.

**01EMGAR200224MHA**

En palabras de la maestra Araceli, ella puede ver que los estudiantes traen vicios consigo desde niveles que anteceden a la universidad, esto significa que la forma en que se lleva a cabo la evaluación con los estudiantes en el nivel básico y medio superior los predispone a tener una forma de pensar, ver y vivir el proceso debido a que formulan juicios al respecto y es hasta el nivel superior, particularmente en el contexto de la licenciatura, en el que se da la oportunidad de reflexionar al respecto y se le permite como sujeto de aprendizaje tomar decisiones que le permitan crecer académica, profesional y socialmente siendo participe de una evaluación democrática. No obstante, es una tarea difícil pues significa desterrar esos juicios que ya tienen arraigados en la búsqueda de siempre favorecerse y favorecer a sus pares, por ello se tiene que reforzar constantemente el hecho de que la evaluación es una oportunidad que proporciona la universidad para mejorar y seguir aprendiendo día con día. Como complemento y ejemplo de lo anterior se encuentra el siguiente fragmento de la entrevista realizada al maestro Miguel:

Difícilmente un estudiante reflexiona sobre una autoevaluación, por ejemplo, o sobre el resultado que le puede asignar a un compañero ¿no? te digo es muy subjetivo, demasiado subjetivo donde la mayoría de ellos pues dicen “no pues necesito favorecerme” y te decía hace ratito ¿no? la patología de la evaluación donde decimos este “no pues es que en 10 refiere mayores beneficios ¿no? y entonces pues me voy a poner 10 aunque no me lo merezco me voy a poner 10” pero es autoevaluación entonces ¿cómo lo cuestionas si es auto?

**03EMAEM050324MHA**

Con base en lo que ejemplifica el maestro Miguel se puede entender que los juicios con los que ingresan los estudiantes a la universidad dificultan el ejercicio de la autoevaluación y

coevaluación de manera reflexionada y crítica pues estos no la llevan a cabo de esa manera al querer solamente obtener beneficios y favorecerse a sí mismo y a sus pares.

Es a razón de lo anterior que el estudiante confunde la evaluación con calificación pues esta última termina siendo representación de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, además de pensar que estos 3 tipos de evaluación son un reflejo de su aprendizaje, es decir, como consecuencia de las prácticas sumativas el estudiante sabe que en cada periodo establecido va a hacerse acreedor de calificaciones por medio de una valoración numérica, pero no se valora su aprendizaje sino su respuesta a las exigencias institucionales y a las del propio docente, la confusión surge ahí pues piensa que está siendo valorado su aprendizaje y es donde iguala el concepto de evaluación con calificación, de ello deriva que piense que será evaluado cuando en realidad se asignará una calificación y este aprovechará la autoevaluación para asignarse la calificación más alta, así como en la coevaluación se las asignara a sus pares teniendo en un entendido que son espacios exclusivamente para él y en el que el docente tiene poca o nula participación.

Si bien es cierto que la autoevaluación es una oportunidad otorgada a los estudiantes para valorar su aprendizaje y la heteroevaluación permite la valoración entre pares, se da el caso en el que los docentes buscan que exista realmente una reflexión, ejemplo de ello es el maestro Alfredo quien establece criterios con base en los cuales el alumno Héctor comenta lo siguiente:

Hice mi autoevaluación de una forma muy objetiva ya que nos pedía tanto el escolar, tanto las actitudes que habíamos tenido y pues nuestra asistencia, o sea, considero varias cosas y ese sí fue un acto, autoevaluación que yo hice de una manera muy objetiva y pues si no, no es como en las demás que me ponía un 10, esta si me ponía un 8 o una calificación que sí era más acorde a mí y las coevaluaciones las llevaba pues de forma grupal.

**08EAKRB070324MHA**

Con el ejemplo anterior se puede apreciar el peso que tiene para los estudiantes el hecho de que los docentes establezcan criterios como el desempeño, actitudes y asistencia para que se asignen una calificación como parte del ejercicio de autoevaluación y coevaluación.

No obstante, es necesario entender que tanto la autoevaluación como la coevaluación son espacios en los que el estudiante debe asignarse un valor en el que desde su perspectiva se estaría englobando su aprendizaje, cabe mencionar que esta valoración se da de forma muy superficial pues el estudiante en todo momento está aprendiendo y en muchas ocasiones se busca que se asigne un valor con base en un producto realizado, aunado a ello el hecho de que el docente establezca criterios demuestra la imposición de lo que este quiere calificar y la sumisión como parte de la asignación de calificaciones en las que el juicio del estudiante se da en función de lo que solicita el docente.

Los juicios de los estudiantes se van conformando de acuerdo a las experiencias que tienen durante su formación académica y su paso por los diferentes niveles educativos, en materia de evaluación influyen enormemente las prácticas que se desarrollan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje con las cuales los estudiantes construyen formas de pensarla, verla y vivirla y, al momento de encontrarse con una autoevaluación y coevaluación no verán una posibilidad de reflexionar sobre su aprendizaje sino una forma de favorecerse a sí mismo y a sus pares tomando más a la evaluación como un resultado o producto que como un proceso necesario para mejorar. Para el docente es una tarea difícil pues tiene que hacer hincapié en todo momento con los estudiantes de que la evaluación es un proceso en el que debe existir una constante reflexión y aunque, en el caso de la licenciatura, se tengan momentos establecidos para realizar una valoración numérica esta debe hacerse de manera crítica y aprovechar al máximo las posibilidades que hay de una evaluación democrática en la que tanto docentes y estudiantes reflexionen y tomen decisiones enfocadas en el aprendizaje y no en la asignación de un número, de tal manera que se pueda trazar una ruta hacia la evaluación formativa.

En este mismo sentido es necesario tomar en cuenta que algunos docentes pueden optar por el planteamiento de criterios para que los estudiantes se evalúen a sí mismos y a sus pares con lo que se incentiva el sentido de reflexión y crítico de estos últimos quienes harán una valoración en función de dichos criterios, no obstante, es una tarea difícil pues así como

permite una mayor objetividad implica no tomar en cuenta el sentido democrático de la evaluación al ser el docente quien establece los criterios de la autoevaluación y, aunque el valor lo termine asignando el estudiante, estará en función de los criterios planteados previamente por el docente.

### **4.3 Implicaciones administrativas**

#### **Las exigencias administrativas y su relación con la calificación y la evaluación**

Formar parte de una institución, en este caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, como licenciados en ciencias de la educación se hace necesario cumplir con determinados lineamientos que se exigen administrativamente y que, como institución, tienen un valor e influyen en gran medida en los que sucede dentro de las aulas y en la formación profesional y social de los estudiantes. En este caso el promedio derivado de la suma de las calificaciones es la principal exigencia con la que los estudiantes ven necesario cumplir por una diversidad de razones, en el caso de la alumna Andrea lo plantea de la siguiente manera:

Siento que sí es importante y sí te ayuda al momento también de ya entrar al ámbito laboral porque muchas, pues, ya escuelas pues se van también por el promedio que tú tengas, por este, también por las modalidades de la titulación, hay una modalidad que es por promedio entonces igual allí es como que te pone adentro de, la escuela, te pone a competir no pues tengo que aumentar mi promedio para titularme de esa manera aunque no aprenda o no sé, entonces siento que de cierta manera pues sí influye mucho.

**05EASNGL050324MHA**

Partiendo de lo que comenta la alumna Andrea queda en manifiesto que los estudiantes ven necesario obtener buenas calificaciones, que en suma darán un promedio alto, al tener la idea de que esto abre mayor oportunidad laboral en diversas instituciones, asimismo el hecho de que la universidad tenga como propuesta la titulación por promedio a partir de 9.5 genera un sentido de competitividad entre los estudiantes quienes a su vez, buscan obtener las más altas calificaciones ignorando por completo el aprendizaje que obtienen. La alumna Julieta refuerza la idea anterior en el párrafo que se recupera a continuación de la entrevista que se le realizó:

Ahorita ya todos están como que viendo si alcanzan el promedio para poderse titular con la nueva, con la nueva modalidad de titulación, entonces sí te preocupa más como entregar los trabajos para poder no sé, tener un 10 en una materia y ya te suba tu promedio.

#### **06EALRP050324MHA**

Tal y como se aprecia en la aportación de la alumna Julieta, con la modalidad de titulación por promedio se fortalece en los estudiantes la idea de que las calificaciones son algo necesario, además de que esta es una exigencia que predispone lo que pasa dentro de las aulas donde ya no se aboga por el aprendizaje sino por los resultados obtenidos buscando en todo momento y actividad tener una alta calificación para beneficiarse. La alumna Andrea comparte en el siguiente fragmento un ejemplo más de las exigencias que se dan administrativamente

Pero aquí en el ámbito de la universidad si es importante en el hecho de que, por ejemplo, ya para hacer las prácticas si le dan prioridad al promedio, si tienen cierto peso en el ámbito de la institución el que tú tengas un buen promedio eh y creo que a veces algunos se van por esa parte del promedio porque de hecho, o sea, muchas veces no nos enfocamos tanto en adquirir un conocimiento sino en cumplir con la tarea para subir el promedio, entonces siento que como la institución a veces si te exige eso nosotros nos enfocamos en la calificación y ya no tanto en los conocimientos y siento que eso le pasa a muchos.

#### **05EASNGL050324MHA**

La alumna Andrea reafirma la idea de que el promedio es una de las exigencias administrativas que tienen mucho peso dentro de la institución y ejemplo de ello se da al momento en el que se eligen y asignan los lugares para hacer prácticas profesionales dando prioridad a los de mayor promedio. Las circunstancias que enfrentan los estudiantes en el contexto universitario y, a razón de los requerimientos necesarios institucionalmente, se ignoran por completo los conocimientos de los que se pueden apropiarse centrándose únicamente en las calificaciones.

Las exigencias administrativas que son planteadas desde la universidad, son aspectos que como institución predisponen a que los estudiantes, al momento de ser partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, cumplan con todo lo que se les solicite, más para favorecerse con las calificaciones que para reflexionar sobre cómo está siendo su

aprendizaje y si realmente se están apropiando de los conocimientos que les serán necesarios como sujetos sociales y profesionales. Algunos ejemplos en los que se ven inmiscuidas las exigencias administrativas es el hecho de que para titularse se tenga la opción del promedio, el cual también es necesario para la asignación de un lugar en el que los estudiantes puedan realizar sus prácticas profesionales, dando como resultado un sentido de competencia entre los estudiantes, así como la clasificación de los mismos a partir de sus trabajos y calificaciones.

### **Las limitantes administrativas en el ejercicio de la evaluación**

Si bien es cierto que dentro de las disposiciones que la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo brinda a los docentes se encuentra la libertad de cátedra y la oportunidad de realizar una evaluación con carácter democrático, estas a su vez se ven limitadas administrativamente pues se deben cumplir y respetar lineamientos y tiempos específicos. Es a raíz de lo anterior que los docentes deben cumplir con los requerimientos que se le solicitan administrativamente, en el caso del maestro Miguel menciona como vive el proceso de evaluación en el siguiente fragmento de la entrevista que se le realizó:

Al final, pues sí es el tiempo limitado porque pues tenemos que sacar resultados, evaluar y registrar calificaciones entonces pues incluso los mismos sistemas de la universidad pues también nos corretean.

**03EMAEM050324MHA**

Tomando como punto de partida lo que comenta el maestro Miguel los tiempos establecidos por la universidad son una limitante y del mismo modo, un requerimiento necesario con el que el docente debe cumplir pues, aunque la libertad de cátedra le permita llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde sus referentes y como mejor lo considere, se le exige entregar resultados en un momento ya establecido y registrarlos como parte de la evaluación que evidentemente es de carácter sumativo. Un ejemplo de lo anterior se muestra en la declaración de la maestra Araceli donde plantea lo siguiente:

Hago la sumativa porque es, administrativamente estoy obligada a hacerla.

**01EMGAR200224MHA**

La libertad de cátedra abre la posibilidad de que los docentes tracen una ruta diferente y reflexionada consigo mismos y con los estudiantes en materia de evaluación, pero esto resulta ser un proceso complicado cuando administrativamente se les exige solo dar resultados con los que se puede interpretar como el fin y no un momento para pensar sobre el aprendizaje, es entonces donde se entiende que si los docentes trabajan sobre un modelo sumativo es más por la obligación que tienen con la institución que por elección propia. Es importante mencionar que las exigencias administrativas son también una limitante para las prácticas de evaluación formativa, pues estas buscan brindar una atención de necesidades y una retroalimentación en la que se trabaje sobre las áreas de oportunidad para mejorar, sin embargo, los tiempos cortos aunados a la entrega de resultados impiden llevarlas a cabo. El alumno Héctor, cuando se le preguntó si se trabajó sobre las áreas de oportunidad que se detectaron a partir de los cuestionamientos y la heteroevaluación planteada por parte del docente y si conoce las razones respondió lo siguiente:

Pues siento que por el tiempo ya no, no se pudo dar eso porque si ya, o sea, únicamente nos dio la retroalimentación y quedó así porque teníamos que darle espacio a nuestro siguiente compañero.

**08EAKRB070324MHA**

Con lo que comenta el alumno Héctor queda demostrado lo que se exige administrativamente, en gran medida las prácticas evaluativas que se llevan a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje distorsionan los motivos que los estudiantes tienen para estar en la Universidad, pues los tiempos cortos establecidos institucionalmente para evaluar y entregar resultados de todos impiden realizar una retroalimentación completa, así como la atención de las necesidades de los estudiantes quienes a su vez, formarán conceptos distorsionados de lo que es retroalimentar entendiéndolo que consiste en solo dar observaciones y recordar lo que se abordó en sesiones anteriores cuando claramente no es así pues la retroalimentación es un proceso que se lleva a cabo con la intención de reflexionar sobre lo que el estudiante posee, se observan y dialogan las necesidades

existentes entre lo que este sabe, lo que ha aprendido y lo que se espera que aprenda en relación con el objeto de conocimiento.

El alto promedio y la obtención de calificaciones aprobatorias son necesarias como parte de las exigencias de la Universidad y se considera una limitante administrativa debido a que el docente puede optar por practicar la evaluación formativa buscando atender y escuchar las necesidades de los estudiantes, retroalimentar y buscar la mejora, no obstante, al tener que registrar y entregar resultados en un tiempo corto y ya establecido haciendo uso de valoraciones numéricas, lo realizado durante el proceso pierde sentido y se convierte en un número. Asimismo, las limitantes llegan a tal grado de distorsionar el proceso que involucra la evaluación formativa pues no permiten el ejercicio correcto de la retroalimentación, la atención de necesidades y la toma de decisiones con base en el aprendizaje que obtuvieron o no los estudiantes.

### **Limitantes de los docentes para confrontar las prácticas evaluativas**

La reflexión colegiada se vuelve una necesidad cada vez más obligatoria por atender en la que los docentes juegan un papel fundamental, sin embargo, si este no tiene la disposición para confrontar sus prácticas evaluativas y la apertura necesaria para cambiarlas en caso de ser necesario es muy probable que se tenga un estancamiento y no se logra fijar una nueva ruta en la que la principal limitante sea el propio docente. La maestra Araceli, comenta una experiencia en la que observan aquellas limitantes por parte de los docentes en el párrafo que se retoma a continuación:

Pero no se dejan, no se dejan, hace un año si no mal recuerdo, en el colegiado que hacemos al principio del semestre se dijo que había problemas con la evaluación, que los estudiantes se quejaban mucho, mucho, mucho de la evaluación de los profesores y que teníamos que revisar eso y entonces yo alcé la mano y les dije "wow que padre, tenemos una oportunidad ¿qué les parece si tallereamos el tema? yo podría empezar" -oh sí maestra gracias y de seguro ha de estar ahí en un acta eh, que ahí se escribió, -si maestra, genial idea- pues estoy esperando a que se dé la oportunidad de tallerear el tema de la evaluación, imagínate, entonces ah, o sea, no, no, no, no, no queremos socializar, no queremos tratar el tema entre los colegas, no queremos confrontar nuestras prácticas, queremos quedarnos así con nuestra

evaluación y esta es la mejor y esta es la que yo hago ¿no? y la hago por esto y aquello, o no digo: este es mi secreto y no lo digo ¿no?

#### **01EMGAR200224MHA**

La maestra Araceli comparte la experiencia que vivió en un colegiado a principios de semestre en el que se planteó como problema la forma en la que los docentes llevan a cabo las prácticas evaluativas, algo que de primer momento deja entrever que los estudiantes consideran necesario, cambiar el rumbo que se está siguiendo respecto a la evaluación y que hay inconformidades en ese sentido. Por parte del docente, se tiene que de primer momento hay una supuesta disposición para revisar el tema y dar solución y eso se visualiza cuando la maestra Araceli, propuso que se realice un taller al respecto contando con apoyo de sus colegas a tal grado de elaborar un acta en la que se plasmó y firmó la propuesta, sin embargo, solo en papel quedó. Esta situación refleja que como docentes no tienen la apertura y disposición para mirar cómo están practicando la evaluación y compartir sus argumentos, evidencias y resultados al respecto, no quieren llevarlo a discusión con sus colegas y la razón principal es porque desde su zona de confort lo que hacen es lo correcto y no ven la necesidad o razón para cambiarlo. El maestro Miguel, explica otra de las razones en el siguiente párrafo que se retoma de la entrevista que se le realizó:

A veces es complicado ponerse de acuerdo ¿ajá? porque a veces incluso empieza la lucha de egos ¿no? de que quién sabe más sobre evaluación, quién tiene más experiencia ajá ¿no? y entonces sí, o sea, sí este te digo es como muy buena estrategia el pensar que haya una reflexión conjunta ¿sí? sobre cómo se aplican los procesos evaluativos y cómo se podrían mejorar, pero te digo direccionados con expertos en evaluación.

#### **03EMAEM050324MHA**

El maestro Miguel plantea que una limitante de los docentes consiste en la lucha de egos, esto significa que al momento de llevar a discusión un tema, en este caso la evaluación, no se tiene la suficiente disposición para escuchar a los demás, entender lo que comparten y tomar de ellos lo que sea de utilidad. Todo lo anterior está en función de que a algunos de ellos los avala la experiencia que tienen como docentes y a otros lo empapados que estén del tema, lo cual indica que difícilmente van a cambiar su postura pues bajo su criterio están

evaluando de la mejor manera y el tener una trayectoria practicando de determinada manera la evaluación, así como el respaldo de sus marcos de referencia y que no están dispuestos a tomar en cuenta lo que los demás puedan aportarles. El maestro Alfredo, comenta lo siguiente como complemento a las limitantes:

Si vamos bajo un modelo de competencias es ir por lo formativo ya todos deberían estar siguiendo la evaluación formativa y quien no lo siga seguirá bajo el modelo tradicionalista porque no cumple con el desarrollo de competencias.

#### **02EMMLBS050324MHA**

El maestro Alfredo comenta que, al no seguir el modelo de competencias, se interpone una barrera para practicar la evaluación formativa, pues seguir ese modelo hace posible no solo salir de lo tradicionalista sino también el desarrollo de competencias que permite darle a la evaluación un rumbo formativo y es a causa de ello que los docentes, por seguir en una zona de confort respecto a las prácticas y por no salir de esta, imposibilitan la transición de un modelo a otro. Sirva lo anterior únicamente para ejemplificar las limitantes que existen entre los docentes para transitar hacia la evaluación formativa y no como un fundamento que iguala el enfoque por competencias con la evaluación formativa pues esta última, en lugar de predisponer a los estudiantes a cubrir ciertas competencias ya definidas en virtud de las instituciones y exigencias administrativas, busca ser un proceso en el que se potencien las capacidades de cada sujeto, en el que la práctica este cimentada en las necesidades y el aprendizaje del estudiante (entendiendo que es un sujeto social y futuro profesional en formación) en relación con el objeto de conocimiento, no estandariza el aprendizaje y lo aprendido está en virtud de los sujetos, lo que saben, lo que sienten y lo que poseen.

Es innegable el hecho de que los colegiados entre docentes permiten mirar desde diversas perspectivas lo que el otro hace y los argumentos que sustentan su actuar, en el tema de la evaluación, pero para ello es necesario que todos los docentes muestren disposición y vean el cambio como una oportunidad para ellos mismos, como para los estudiantes en la que se atenderían las necesidades de estos últimos y se reforzaría la renovación de saberes del

primero. Las limitantes por parte del docente se dan al momento de no querer salir de su zona de confort sobre las prácticas que realiza, al no querer compartirlas con el resto y llevarlas a discusión por el simple hecho de creer que lo que hace es lo correcto y la mejor manera de hacerlo pues desde sus referentes teóricos y experiencia así lo visualiza, es por causa de lo anterior que no se practica la evaluación formativa en la que todos los docentes sigan bajo una misma línea, pues si no todos están de acuerdo para llevar a cabo una reflexión colegiada esta no podrá consolidarse ni mucho menos se podrán tomar decisiones que den pauta al cambio y mejora de las prácticas.

## Capítulo V

### La Evaluación Sumativa en la Universidad

En la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se plantea usar un modelo de evaluación de carácter democrático, pues se da la posibilidad de que tanto alumnos en la coevaluación y la autoevaluación como docentes en la heteroevaluación formen parte de ésta, no obstante, la democracia planteada se fundamenta solo en la participación de los sujetos de enseñanza-aprendizaje con la que todo pierde sentido al ser la heteroevaluación, la asignación de un valor del docente al alumno, la que tiene el mayor valor (85%) y en la que radica el poder de decisión sobre el aprendizaje del alumno reflejado en una calificación.

En este capítulo se recopilan las experiencias, consideraciones y prácticas que dejan en evidencia que, partiendo desde los requerimientos de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo hasta el día a día en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la LCE, se tiene enorme influencia de la evaluación sumativa y de las prácticas que esta promueve teniendo como uno de los principales medios el control y el condicionamiento para poder asignar calificaciones a los estudiantes.

#### ***5.1 El Papel de la Calificación***

##### **Asignación de calificaciones, un acto cotidiano en el aula**

La asignación de calificaciones se ha convertido en un acto cotidiano dentro de las aulas y una exigencia del propio sistema educativo, es decir, la calificación es la pieza fundamental que permite el control dentro de todo lo que comprende el sistema educativo, la rendición de cuentas de las instituciones, así como de docentes hacia estas últimas y que busca representar el aprendizaje de los estudiantes con un valor numérico. Para sustentar lo anterior se hace necesario retomar lo que menciona Díaz-Barriga (2023) acerca de que “el origen de la calificación en el siglo XIX, fue el resultado de una necesidad administrativa de los sistemas educativos, ante la conformación del Estado Nacional, y de la asunción de la educación como una responsabilidad del mismo, que por lo tanto no emerge de un

desarrollo del pensamiento didáctico” (p. 100). Es entonces la calificación la respuesta a lo administrativo más no a lo didáctico, desde su surgimiento no ha tenido nada que ver con lo que sucede en las aulas ni mucho menos con el aprendizaje de los estudiantes, sino que emerge de la necesidad de los sistemas educativos por llevar el control hasta lo más recóndito de estos mismos, por permitir la certificación y la acreditación facilitando los procesos administrativos que esto implica, no obstante, se plantea falsa y erróneamente que con la asignación de un valor numérico se puede reconocer y enmarcar el aprendizaje de los sujetos.

En la actualidad, la asignación de calificaciones se puede destacar como una de las principales características de la evaluación sumativa, así como la existencia de valores cuantitativos para todo lo que se realiza desde actividades en clase, proyectos o tareas, estos en sumatoria buscan definir el aprendizaje del estudiante en tiempos establecidos y reflejado en un solo valor numérico. Como ejemplo de lo anterior se retoma un fragmento de la observación que se realizó al maestro Miguel y se muestra a continuación:

El docente continúa revisando trabajos, pone la calificación al reverso con base en una lista de cotejo, además de agregar observaciones y calificación final.

**01CECAEM221123MHA01**

En el caso del maestro Miguel se puede apreciar que solicita trabajos de manera digital para, sobre estos mismos agregar observaciones y puntaje obtenido en cada indicación según lo establecido en una lista de cotejo, mismos que en sumatoria dan la calificación final del trabajo.

La evaluación sumativa está presente en el momento en que se hace una lista de cotejo con la finalidad de obtener un resultado final y asignar un puntaje por cada indicación que se acató y la que no, esto significa que los docentes califican un producto partiendo de algo ya planteado previamente y es sobre estos planteamientos que en ocasiones escriben o dan observaciones con las cuales podría pensarse que se está implementando una evaluación formativa al creer que se plantean áreas de mejora, algo que es completamente

erróneo y esto se debe a que las observaciones son planteadas con base en un producto ya elaborado y que tan distante está de lo que se solicitó, ignorando por completo el proceso que pasó el estudiante para elaborarlo y sobre todo la injerencia que puede tener su interpretación, su contexto y su forma de pensar. Como complemento de lo anterior se encuentra el fragmento de la entrevista realizada al maestro Miguel que se muestra a continuación:

Ya para los trabajos finales, para el trabajo final sí les digo “a ver chicos necesito este formato ¿sale?” y especificado hasta el tipo de letra ¿no?, les digo “debe de contener esto y venir en este formato ¿sale?” y de ahí quienes se salen de esas características, por ejemplo, de formato, de contenido este, es donde pues ya les voy reduciendo, este, algunos puntos en la evaluación y ya se los justifico ¿no? ya cuando nos sentamos en la revisión les digo “pues mira, dice que debería de venir justificado y tu trabajo está todo alineado a la izquierda, entonces son aspectos de formalidad ¿sale? por eso por eso obtuviste este 8 o este 7.

**03EMAEM050324MHA**

A partir de lo que comenta el maestro Miguel se puede confirmar que en muchas ocasiones el uso de las listas de cotejo es más para poder asignar una calificación de manera sencilla comparando lo solicitado previamente con lo que se obtuvo o elaboró, que para poder retroalimentar, aunado a ello se tiene un resultado y observaciones que están centradas en el contenido y formato del producto sin tomar en cuenta el proceso, por ejemplo, cuando el maestro Miguel dice que el trabajo no está justificado se refiere al producto ya entregado y comenta que al momento de revisarlos y dar los resultados a los estudiantes les explica las razones de la calificación, es decir, da las observaciones pero estas en ningún momento son para buscar la mejora sino para señalar los aspectos que les faltaron cumplir de acuerdo con lo solicitado. Por otro lado, al momento de preguntarle al maestro Alfredo sobre cómo se refleja la evaluación sumativa en su práctica respondió lo siguiente:

En función de la calificación que se obtiene al sumar estos dos elementos cuantitativos y cualitativos, o bien, la suma de la información que se obtiene y la interpretación de la misma. Los parámetros para la calificación son resultado de la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. La heteroevaluación es un resultado que se obtiene a través de un proyecto que involucra información cuantitativa y cualitativa, de tal forma que eso sumado a la exposición del proyecto, de ahí resulta que exista dominio de información cuantitativa y dominio de la

información cualitativa para que se obtenga una evaluación lo más próxima a la realidad.

**02EMMLBS050324MHA**

En el caso del maestro Alfredo menciona que trabaja con proyectos que involucran información cualitativa y cuantitativa, tomando a la primera como la interpretación del alumno y la segunda lo que dicen los autores y teóricos del tema la cual él toma como referencia para la exposición que hacen los estudiantes y a partir de ello poderles asignar una calificación a la que él se refiere como “una evaluación más próxima a la realidad”. Si la calificación asignada está a razón de la exposición del estudiante tomando como punto de referencia lo que dicen los autores significa que el peso sustancial estará en estos últimos puesto que el docente al conocer la teoría y escuchar lo que se interpreta asignará una calificación de acuerdo a lo que desde su consideración este más apegado a la realidad siendo esta para él lo que establecen los autores de tal manera que, se da mayor importancia a lo cuantitativo y las prácticas se turnan a ser de tipo sumativo debido a que la exposición es un momento final con la que, de manera implícita, se califica el logro alcanzado para retomar lo que plantean los autores más que la interpretación en sí misma y la forma de pensar del estudiante.

Es importante mencionar que lo anterior es lo que corresponde a la heteroevaluación con un valor del 85% del total de la calificación y es derivado de esto que la decisión radica en la consideración del docente dejando un 5% a criterio del estudiante en la autoevaluación y a sus compañeros un 10% en la coevaluación. Como se mencionó anteriormente, la asignación de la calificación corresponde más al dominio de la teoría y los autores más que de la interpretación y el alumno Héctor lo confirma en el fragmento que se retoma a continuación:

Sí, durante la exposición nos iba diciendo “un punto menos, esto, esto” conforme veía que no lo dominábamos completamente.

**08EAKRB070324MHA**

El alumno Héctor permite la apreciación de dos aspectos importantes, el primero de ellos es respecto a las exposiciones que realizaban pues comenta que el docente advertía de la disminución de puntos con lo que deja en manifiesto que su actuar inmediato era contra la calificación y no con la interpretación o las razones que llevaron al estudiante a tomar dicha postura, el segundo es sobre la razón por la que se disminuía la calificación haciendo alusión al dominio del tema pues al haber falta de este la calificación era menor confirmando que la importancia radica en retomar lo que los autores o teóricos dicen del tema. Siguiendo sobre la misma línea se retoma el siguiente fragmento de la entrevista realizada a la alumna Alondra:

Pues estás desarrollando una actividad, lógicamente él tiene sus criterios de evaluación y pues este con base en eso tiene que realizar sus observaciones y además tú ya sabes que tienes que recibir una calificación de la, pues sí, del ejercicio que realices.

**07EACMO070324MHA**

Es con base en el fragmento anterior que se puede apreciar cómo ven los estudiantes la asignación de calificaciones al momento de desarrollar una actividad pues lo ven como el final, un producto del cual van a obtener un resultado y ejemplo de ello es cuando la alumna afirma que ya se debe saber que con cada ejercicio que se realice se obtendrá una calificación y que el docente ya tiene los criterios a tomar en cuenta para evaluar las actividades que se realizan.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollan prácticas que en el discurso pueden parecer ir orientadas hacia la evaluación formativa, no obstante, al ejecutarlas el rumbo a seguir se distorsiona a causa de la asignación de calificaciones pues en el caso del docente termina dando un resultado a una actividad en la que probablemente pudo valorar el proceso, observarlo y ser parte del mismo, sin embargo, la calificación se centra en el producto final que puede ser una exposición, un proyecto, actividad de clase o tarea y no en aquello que implicó su elaboración, lo mismo pasa con el estudiante quien sabe que obtendrá una calificación de cualquier actividad realizada sin importar el proceso sino el

producto que se entrega o realiza y que tan apegado está a lo que se solicitó por parte del docente.

Del mismo modo, en la elaboración o realización de las actividades anteriormente mencionadas se puede aludir a la evaluación formativa por el hecho de que con estas se busca desarrollar un pensamiento crítico mediante el cual los estudiantes puedan reflexionar e interpretar la información teórica existente, el problema se presenta al momento en el que el docente asigne la calificación pues estará a razón de qué tanto se retoma o domina de los autores más que de lo que se interpreta y por ser él un conocedor de la teoría puede notar la falta de esta y por tanto, disminuir la calificación de los estudiantes dejando por un lado las características particulares de cada uno que pudieron influir en que las actividades se realizaran o fueran de una u otra manera.

### **La exposición oral como actividad para el cumplimiento**

Dentro del aula cada docente solicita a los alumnos realizar determinadas actividades y es mediante estas que se puede apreciar tanto el papel que desempeña el docente como la ruta que se sigue en materia de evaluación. Un ejemplo de estas actividades es la exposición oral que no es más que la presentación de un tema por parte de los estudiantes. En el caso del maestro Miguel, quien tiene como característica principal de sus clases la exposición oral de los alumnos, se recupera un fragmento de la observación que se realizó a una de sus sesiones:

Mientras tanto, los expositores están leyendo en sus celulares, tratando de memorizar su parte de la exposición. El profesor indica que comience la exposición. La exposición de los estudiantes comienza con la presentación de los integrantes del equipo, una técnica de grupo en la que en un primer momento solicitan voluntarios y al no obtener respuesta cambian la indicación para que sea uno de cada equipo. A la par de que los expositores hacen la técnica el docente revisa trabajos que tenía guardados y por breves momentos observa lo que hacen los estudiantes.

**01CECAEM221123MHA01**

El fragmento de observación anterior permite tener un contexto de cómo son llevadas a cabo las exposiciones orales dentro del aula pues los estudiantes son los que se encargan de desarrollar toda la actividad y es evidente que el docente no se incluye en ningún momento, otro factor importante es que hacen una técnica de grupo para iniciar sin obtener respuesta por parte de compañeros voluntarios y el hecho de que los expositores no se apropian de los contenidos para poder dar una interpretación, sino que, incluso antes de que sea su turno para exponer, miran sus celulares tratando de memorizarlos. Se podría pensar que con esta actividad se está llevando a cabo lo que se conoce como metodología de aula invertida en la que se le da a los estudiantes esa posibilidad de tomar el papel de sujetos de enseñanza, sin embargo, no es así y esto se debe a la poca o nula participación del docente quien solo se mantiene observando por instantes, situación que propicia que no exista una participación activa por parte de los compañeros, aunado a ello se puede identificar la preocupación de los estudiantes por memorizar información, esto se debe a que buscan cumplir con lo que se les solicitó previamente por el docente y no ven exposición oral como actividad de aprendizaje tal y como se evidenciará en párrafos y ejemplos siguientes. Teniendo en cuenta el contexto anterior se complementa con el siguiente fragmento de observación de otra exposición:

Da inicio la exposición y los presentadores comentan que los compañeros tendrán 5 minutos para resolver la sopa de letras, se extiende 10 minutos, para la siguiente actividad se solicita la participación de 8 compañeros voluntarios (se ponen de pie 8) con los cuales se formarán 2 equipos de cuatro. Comienza la exposición y el docente da la observación de que falta un integrante y de qué los 4 primeros en entregar la sopa de letras tendrán puntos de regalo, para lo cual les dará una firma. 3 de los estudiantes presentadores utilizan las diapositivas para darle lectura al contenido, otra alumna lee las diapositivas y explica un poco al final, mientras que la última comienza explicando un poco pero después leer el contenido de las diapositivas por lo que se nota que trató de memorizar, pero al no recordar lo que seguía en su idea inicial optó por leer. Los demás estudiantes toman nota en sus libretas y algunos toman fotos a las diapositivas.

**04CECAEM291123MHA02**

El párrafo recuperado permite visualizar que las exposiciones tienen como factores en común la presentación, el uso de diapositivas y técnicas grupales o actividades de inicio. A diferencia del ejemplo anterior, en este sí se tiene intervención del docente incluso para

mencionar que falta un integrante del equipo, además de que se tuvo la participación de voluntarios en la actividad de inicio dejando en manifiesto que cuando el docente toma parte de las exposiciones, los alumnos muestran más disposición para participar y se incluyen en las actividades, pero esto también se debe a que se genera un sentido de competitividad por querer obtener la firma que vale puntos y de la que el docente menciona que se harán acreedores los primeros cuatro en acabar la actividad que compartieron los expositores turnando a ser a estas un ejercicio de condicionamiento, sin intervención didáctica, más que una actividad de aprendizaje .

Es importante mencionar que en las presentaciones realizadas se nota en un gran porcentaje el intento de los estudiantes por lograr la memorización de contenidos y que, al no ser posible, ya sea por medio de las diapositivas proyectadas o sus celulares, optan por darles lectura y con eso se dificulta el poder compartir opiniones, discutir o debatir los temas con sus pares quienes se limitan a tomar notas o sacar fotos sobre el contenido de las diapositivas. Mucho de lo anterior se debe a lo que el docente solicita a los estudiantes previo a las exposiciones sobre cómo deben estar estructuradas y el contenido de las mismas, con lo que estos buscan cumplir más allá de comprender e interpretar el tema y eso es evidente al momento en el que solo leen las diapositivas como alternativa de no poder memorizar, asimismo, se ve limitada la participación de sus compañeros debido a que se centran y muestran mucho interés en rescatar los contenidos ignorando por completo a los presentadores y lo que estos puedan o no decir dejando muestra de que buscan cumplir con alguna actividad solicitada con la que van a requerir de dicha información. Se rescata a continuación otro fragmento que da muestra del por qué los estudiantes tienen mayor interés por la información presentada que por lo que puedan explicar sus propios compañeros:

El docente comenta que se expondrán otros textos en las siguientes sesiones, él asigna números conforme están sentados los estudiantes y los que coincidan en el número serán equipo. Da indicaciones sobre el orden de las exposiciones, dice que todos deben elaborar un reporte individual sobre dichos textos y que los equipos expositores deberán entregar un cuestionario con un mínimo de 10 preguntas del

tema para que el resto del grupo lo responda y finaliza diciendo que “el cuestionario va a contar como evaluación”.

### **01CECAEM221123MHA01**

En este ejemplo se refuerza la idea de que las exposiciones orales son una de las actividades principales llevadas a cabo dentro del aula y solicitadas por este docente, además de que permite visualizar el papel que juega este, así como los estudiantes. Por un lado, se puede identificar una práctica de imposición por el hecho de que es el docente quien asigna los equipos de trabajo, así como el orden en que irán pasando a presentar y, por otro lado, se puede apreciar un ejemplo de condicionamiento pues el docente solicita que todos los equipos elaboren un cuestionario con un mínimo de 10 preguntas para que los demás compañeros los respondan, siendo este un trabajo a considerar en la evaluación. Es evidente que la imposición y el condicionamiento siguen siendo parte de las prácticas dentro del aula y la exposición oral se da como resultado de estas y para garantizar el cumplimiento de los estudiantes sirviéndose no solo de la calificación sino también de la evaluación.

Con base en las observaciones se puede entender por qué los estudiantes se enfocan en presentar y dar lectura a las diapositivas pues cuando los docentes les solicitan cubrir determinados requisitos estos se centran en ellos más allá del aprendizaje que implica la actividad y el estar frente a sus compañeros quienes a su vez buscan obtener la información únicamente para cumplir con lo solicitado, en este caso un cuestionario mismo que aunado a lo anterior sirven para ver la evaluación como un fin y un producto para entregar y con el cual cumplir.

Las exposiciones orales permiten que los estudiantes tengan la posibilidad de compartir los temas e interpretar los contenidos para y con sus compañeros y docente, de tal manera que toman parte tanto del papel de sujeto de enseñanza como de aprendizaje, sin embargo, en este caso se ha evidenciado que durante la práctica todo se corrompe debido a la falta de involucramiento del docente que de cierto modo causa que los estudiantes no muestren

interés y compromiso por la actividad y se enfocan en cumplir con lo que se solicita como la presentación y el contenido en el caso de los expositores o bien, con las evidencias y actividades requeridas por parte de los compañeros interlocutores.

La exposición oral pasa a ser más una lectura y presentación para lograr un fin basado en el cumplimiento y en la reproducción de los contenidos para obtener un resultado al momento de ser calificada, quedando así en lo sumativo más que en una metodología de aula invertida inclinada hacia lo formativo.

### **La justificación de calificaciones entrampada en un producto**

En la evaluación sumativa las calificaciones juegan un papel fundamental pues es el puntaje asignado al aprendizaje o al logro del objetivo planteado por parte del estudiante, es decir, es el resultado obtenido con base en un producto. En este caso se justifican las calificaciones a partir del producto y las mejoras planteadas están a razón del mismo, dejando de lado el proceso que involucró su elaboración y las necesidades del sujeto que hace falta atender. El maestro Miguel, en un fragmento de la entrevista que se le realizó, plantea lo siguiente:

Yo a veces les digo “pues es que a veces con entregar no es suficiente” ¿ajá? Este -pero sí merece 8 ¿no? o sí merece 9 ¿ajá?- y les digo ¿con base en qué? y es donde revisamos ¿no? o sea, revisemos el contenido ¿ajá? o sea, esta tarea solamente la copiaste ¿no? está copiada de Internet y este y te faltó ciertos aspectos ¿no? y te digo, hacerlos conscientes de puedes hacerlo mejor, puedes hacer más, ahora ¿quieres 10? pues entonces esfuérazte lo necesario para poder sacar un 10 ¿no?

**03EMAEM050324MHA**

Es cierto que en muchas ocasiones los docentes llevan a cabo con los estudiantes una reflexión con la cual buscan que éste mejore, tal y como el maestro Miguel explica, sin embargo, esta es más como una justificación de las calificaciones que el estudiante obtiene pues si no se hizo acreedor de la máxima, el docente le menciona qué aspectos del contenido del trabajo no lo hicieron merecedor y los que debe tomar en cuenta para poder llegar a ella por lo que las reflexiones y la búsqueda de la mejora giran en torno a la calificación obtenida y a aquellos aspectos del producto entregado a trabajar para obtener

una mejor calificación y no en las dificultades que existieron, los logros que se tuvieron al desarrollarlo o las necesidades que hace falta atender. Acerca de la justificación de las calificaciones y las reflexiones a partir de esta, la maestra Araceli afirma lo siguiente:

Se tiene que hacer con la finalidad de mejorar y de seguir aprendiendo porque si no, no tiene sentido, nos amamos tanto que todos nos ponemos 10 y entonces no hay esa posibilidad de crecer ¿no? porque entonces dices “ah si tengo 10, sí pero porque desarrollé tal y tal y tal y tal y tal ¿no? sí conseguí llegar a tal punto” y entonces, ah bueno pues sí, “creo que la calificación máxima a mi esfuerzo, a mi dedicación, al producto, a las cualidades del producto y demás es 10”, ah perfecto, pero siempre y cuando esté justificado, creo que la evaluación si se tiene que justificar en este punto pero no negociar, no negociar y tampoco verla como el fin ¿no? el fin, “ah pero ¿la evaluación cómo va a ser?, ¿pero se va a calificar?” te preguntan, “ah es que yo se lo entregué pero no me calificó” entonces la ven como un fin, lo que quiero es aprobar, no quiero aprender quiero aprobar y no quiero saber más nada.

**01EMGAR200224MHA**

Siguiendo bajo lo que comenta la maestra Araceli, deben existir reflexiones que vayan más allá de solo establecer una calificación y justificarlas con base tanto en el contenido como en el producto en sí. Se debe optar por una reflexión que deje de lado la evaluación sumativa en la que solo hay justificación de calificaciones basada en lo que previamente pudo solicitar el docente, siendo este mismo quien plantea las actividades y quien justifica las calificaciones apegado a un producto, prácticas que son respuesta a las exigencias administrativas e institucionales más que a las necesidades de aprendizaje existentes, esto termina acarreado como consecuencia que los estudiantes vean a la evaluación como un fin pues todo se queda en el logro y la puntuación de un producto al cual el docente siempre le va a asignar un valor numérico por periodos establecidos, así como a la mayoría de actividades que el estudiante realiza, terminando por ignorar lo que la maestra Araceli plantea como todo el proceso que involucró, lo que el estudiante desarrolló y las dificultades que presentó identificando con ello las necesidades a atender en busca de una mejora, siguiendo la ruta de la evaluación formativa. En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a la alumna Miriam se puede apreciar su consideración acerca de la justificación de las calificaciones:

Pues puede ser el valor que tiene como tu trabajo ¿no? o sea, es decir, si con la lista de cotejo pues cumpliste como la mayoría de los rubros pues sabes que tu trabajo va a tener una buena calificación, siento que sí es importante porque pues tú más que nada te das cuenta si vas bien o vas mal y si mejoras en esos aspectos.

#### **04EABRG050324MHA**

Con base en la perspectiva de la alumna Miriam se puede tener noción sobre cómo viven los estudiantes la justificación de las calificaciones, en este caso se hace alusión a una lista de cotejo para explicar que si se cumple con los requerimientos previamente planteados la calificación será alta y a partir de ello se puede tomar una decisión sobre si se mejora o no en esos aspectos. Gracias a lo anterior es posible visualizar como los estudiantes por medio de una calificación obtenida pueden tener la disposición de mejorar o no hacerlo, es decir, partiendo resultado final y al producto entregado es que se pueden identificar áreas de oportunidad lo cual significa que efectivamente ven a la evaluación como el fin y hasta tener un valor numérico y la justificación del mismo es que toman decisiones pero enfocadas al producto y no en el proceso ni mucho menos en el aprendizaje que obtuvieron. Lo anterior se atribuye mayormente a como han vivido su paso por los niveles que anteceden a la universidad y a esta misma pues son parte de prácticas en las que deben cumplir con todos los requerimientos planteados por el docente para hacerse acreedores de una calificación en tiempos establecidos la cual busca dar respuesta a las exigencias administrativas e institucionales, es decir, se vuelve un proceso escalonado en el que los estudiantes cumplen con lo que el docente solicita para poder asignarles una calificación, el docente sirve a la institución para cumplir con lo que se exige administrativamente y las instituciones son parte de un sistema en el que debe existir una rendición de cuentas más que una preocupación por el aprendizaje, es entonces la calificación la que permite el control de dichas exigencias con la que los estudiantes ven posible un resultado que les permita la acreditación y quedando entrampados en las mismas pues terminan enfocándose en los resultados que van obteniendo y no en el aprendizaje que van construyendo.

La justificación de calificaciones se usa como referencia a una práctica de tipo sumativa en la que los docentes solicitan un producto que incluya determinados requerimientos y a partir de su entrega poder argumentar a los estudiantes lo que les faltó y las razones del resultado obtenido, en este punto se puede llevar a cabo una reflexión pero basada únicamente en el mismo con el que se justifica el contenido o lo que se aprecia de manera muy superficial y con base en esto se pueden plantear recomendaciones o tomar decisiones que claramente ignoran la presencia de un proceso, de las dificultades que existieron y sobre todo, de necesidades a atender. Al ver la evaluación como un fin tanto estudiantes como docentes se hacen partícipes de prácticas de tipo sumativo en las que el primero busca cumplir con un producto, espera obtener su calificación y las observaciones del mismo para tomar decisiones y sobre si mejora o no y, el segundo, que solicita que los productos cumplan con determinados requerimientos, establece calificaciones que están en función del cumplimiento y a partir del puntaje obtenido y los aspectos faltantes da observaciones y recomendaciones que el estudiante podría tomar en cuenta para obtener una alta calificación.

### **El condicionamiento y su efecto en la calificación**

Dentro de las prácticas que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje existen algunas que predisponen al estudiante a cumplir más que a aprender, tal es el caso del condicionamiento que es utilizado en diversas ocasiones con la finalidad de que los estudiantes se vean obligados más que responsabilizados sabiendo que lo que hagan influirá en su calificación. Un ejemplo de condicionamiento es el que se rescata a continuación y que forma parte de una observación realizada en una sesión de clase:

Dice que todos deben elaborar un reporte individual sobre dichos textos y que los equipos expositores deberán entregar un cuestionario con un mínimo de 10 preguntas del tema para que el resto del grupo lo responda y finaliza diciendo que “el cuestionario va a contar como evaluación”.

**01CECAEM221123MHA01**

En el párrafo anterior se tiene evidencia de cómo el condicionamiento es parte de las prácticas evaluativas en el aula pues para garantizar que los estudiantes cumplan con la actividad el docente menciona que será parte de la evaluación. Por un lado, se condiciona a los estudiantes a poner atención a la información presentada por sus compañeros para responder el cuestionario y, por otro lado, el hecho de mencionar que formará parte de la evaluación los obliga a darle respuesta pues saben que es un criterio que formará parte de su evaluación. El condicionamiento es un factor clave que da cuenta de que las prácticas son meramente sumativas pues se utiliza con la intención de que los estudiantes vean las actividades, trabajos, proyectos o tareas como una obligación necesaria para la obtención de una calificación, de ahí el hecho de que a esta última se le tome como un concepto semejante al de evaluación. En el siguiente párrafo que se recupera de la entrevista realizada al maestro Miguel, se deja evidencia de como él en sus prácticas cotidianas recurre al condicionamiento:

Y les digo “chicos contemplen que son estudiantes de nivel universitario y que no pueden entregar cualquier trabajo ¿ajá? porque sus trabajos serán valorados, sale, serán evaluados en una escala de 0 a 10” entonces como que los responsabilizo de ello ¿ajá?, ¿si me entiendes? el hecho de decirles, este bueno, vas a entregar una tarea, este y pues lo que les voy a evaluar más es el contenido ¿ajá? me fijo más en el contenido.

### **03EMAEM050324MHA**

Es indiscutible el hecho de que la calificación está presente dentro del condicionamiento y es el factor principal por el que los estudiantes más que ver las actividades como una oportunidad de crecer, aprender, con compromiso y responsabilidad, lo ven como una obligación. Sin duda alguna, en el planteamiento se puede buscar que exista más responsabilidad como lo expresa el maestro Miguel, sin embargo, en la práctica y al hacer énfasis en que a toda actividad se le asignará un valor numérico cambia por completo el rumbo que siguen los estudiantes quienes se ven obligados a cumplir y cubrir los requerimientos que establece el docente para obtener una alta calificación. Siguiendo bajo la línea del condicionamiento la alumna Andrea, en la entrevista que se le realizó, aporta lo siguiente:

Siento que al poner como ya porcentajes y cuánto vale cada cosa como que te limita tu conducta, ¿no?, te dicen, te meten como en normas de tu conducta de que tienes que cumplir con esto si no repruebas, entonces cuando no te ponen esas normas, esas limitantes como que, bueno, siento que ya tomas una actitud diferente y si influye mucho.

#### **05EASNGL050324MHA**

Tal y como lo afirma la alumna Andrea, al existir un condicionamiento sustentado en las calificaciones o valor para cada actividad que se realiza, se limita la conducta de los estudiantes pues sus acciones estarán enfocadas en el cumplimiento y por no llegar al punto de la reprobación o la obtención de un bajo resultado se ven obligados a entregar todo lo requerido, siendo este condicionamiento una limitante para el aprendizaje y una buena práctica para el cumplimiento.

A raíz de lo anterior es que se puede entender el peso que tienen las prácticas evaluativas pues al ser planteadas como condicionantes, el estudiante se ve obligado a cumplir sabiendo que debe entregar un producto y que este garantiza su favorecimiento en cuestión de calificación sin darle importancia a lo que aprende y a aquello que puede aprender a partir de su experiencia durante el proceso. En el caso de los docentes que llevan a cabo las prácticas de condicionamiento quizá lo vean como un reforzamiento del sentido de responsabilidad y compromiso del estudiante, cuestión que en la práctica está muy alejada de la realidad, pues con ello toda actividad se turna a ser una obligación y se limita a ver a la evaluación como el final.

#### **La desaprobación de la calificación por evadir el aprendizaje**

La calificación juega un papel importante dentro de la evaluación en la universidad pues es una exigencia institucional con la que se lleva un control y se hacen posibles diversos procesos administrativos, no obstante, implica una limitante para el proceso de evaluación con enfoque formativo y, por ende, para el aprendizaje de los futuros profesionales en ciencias de la educación pues la retroalimentación, la atención de necesidades y la búsqueda de una mejora continua se ven perturbadas por dar mayor importancia a los

resultados y la calificación obtenida en cada periodo establecido. La maestra Araceli comparte su postura con respecto a la calificación en el párrafo que se muestra a continuación:

Todo nuestro sistema educativo tendría que cambiar porque no es la calificación sino más bien es el mérito, o sea, que tú vayas viendo que tu alumno sabe resolver problemas, se mueve bien socialmente ahí con el grupo, tiene una motivación, tiene una acción que se le nota ¿no?, sí participa, hace esto, aquello, que más bien se le vea, se vea, sea notorio y ya con eso, o sea, pues para que quieren saber, ay es que la maestra ella es dura y me puso 10, o sea, si ella dijo que yo tengo 10 es porque ah no, no, no es cierto, te puedes equivocar, o sea, es muy relativo porque aunque hay criterios.

#### **01EMGAR200224MHA**

La maestra Araceli muestra su desacuerdo con la calificación y sugiere que todo el sistema educativo tendría que cambiar por no ser esta una garantía del aprendizaje sino el mérito de cada estudiante. La calificación se plantea desde la perspectiva sumativa como un criterio con objetividad con el que se puede valorar el logro o alcance de los objetivos que se establecen para el aprendizaje, sin embargo, una característica propia de esta es que su asignación es muy superficial y se basa solo en lo observable de un producto además de que turna a ver la evaluación como un final o un resultado que se vuelve muy subjetivo e incluso poco representativo de lo que los estudiantes han aprendido y del proceso que implicó para cada uno de ellos realizar las actividades. La alumna Julieta, al preguntarle sobre lo que piensa de la calificación en el espacio universitario, respondió lo siguiente:

Yo siento y tengo como que mi perspectiva de que no te define como persona, que a lo mejor no sé, tuviste ciertas dificultades para entregar un trabajo, x cosa y pues hizo que te bajara, pero eso no mide como que tu conocimiento, o sea, lo que tú tienes y como te enfrentas más que nada al mundo laboral y a lo demás.

#### **06EALRP050324MHA**

Tal y como hace mención la alumna Julieta, las calificaciones no tienen la cualidad de definir a los estudiantes como personas pues se centra en lo fácilmente observable de un producto ignorando por completo las implicaciones que tuvo el llegar a éste, la influencia que tiene el contexto de cada uno, el aprendizaje obtenido durante el proceso y que no está explícito, así como las necesidades que se deben atender más allá de lo que se obtiene comparando

lo entregado con lo solicitado y que permitirían la mejora en beneficio del sujeto social y profesional que se está formando. La alumna Cecilia, desde su experiencia con la calificación plantea la siguiente postura:

Si he aprendido muchas cosas pero, por ejemplo, yo veo compañeros de que como que saben un poquito más y tal vez tienen como que menor promedio entonces si como que es un poco incongruente pero pues sí, o bueno también luego yo siento que, por ejemplo, en la materia de inglés eso sí se me hizo como que sabes muy injusto porque yo saqué apenas de que 7 así para casi reprobar y otros compañeros que, por ejemplo, no entregaban nada, ni entraban sacaron 8 y así entonces como que dije no pues ahí donde está la congruencia ¿no? pero ajá como que varía.

**09EAJBC070324MHA**

Los estudiantes comparten un tiempo y un espacio dentro del aula y es debido a ello que pueden observar las características propias de sus compañeros, cómo se desenvuelven académica, socialmente y la relación que tiene lo ya mencionado con sus calificaciones. Es en este punto donde aparece la incongruencia que la alumna Cecilia expresa pues por ser muy superficial el resultado y basarse solo en productos elaborados, ignora aspectos importantes del proceso y las implicaciones que involucró el mismo por lo que la calificación termina siendo poco representativa y muy lejana de la realidad que vive cada sujeto, además de que se puede considerar injusta al no otorgar a los estudiantes lo que realmente merecen y de lo que se hacen acreedores dejando un gran vacío en su aprendizaje. Es como complemento de lo anterior que la alumna Andrea afirma lo que se rescata a continuación:

Si es importante detenerse en los aprendizajes, en el proceso, yo le doy más peso a la evaluación formativa que el ya tener un producto y ese producto ya evaluarlo como toda una calificación, entonces para mi opinión sería más importante una evaluación formativa en donde se centre más en el aprendizaje que en la calificación.

**05EASNGL050324MHA**

La alumna Andrea considera que es importante detenerse en el proceso tal y como lo plantea la evaluación formativa, esto para poder desprenderse de las prácticas sumativas que asignan un valor a un producto y con ello buscan representar el aprendizaje de los sujetos. Las prácticas centradas en la asignación de una calificación limitan el aprendizaje de los sujetos y la búsqueda de la mejora para crecer y aprender con cada una de ellas

además de que impiden detenerse a escuchar y reflexionar acerca de cómo se está sintiendo durante el proceso, no atiende sus necesidades.

La desaprobación de la calificación se plantea como consecuencia de las experiencias que tienen tanto estudiantes como docentes pues al ser partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las prácticas evaluativas aprecian las incongruencias, las injusticias y la falta de objetividad que se tiene para asignarlas. Calificar y establecer resultados numéricos le quita mérito a los estudiantes, ignoran su realidad, así como el aprendizaje que van obteniendo y terminan por ser poco representativos de lo que cada sujeto es y sabe. Es por lo anterior, que se vuelve una necesidad reflexionar al respecto y pensar en el papel que juegan tanto la calificación como el aprendizaje y darle prioridad a este último, de tal manera que se contribuya más a la formación de los futuros profesionales de ciencias de la educación que a las exigencias administrativas y de este modo, la evaluación se vea como una oportunidad para mejorar y no como el final con el que basta con cumplir con la entrega de un producto para hacerse acreedor de una calificación y favorecerse por medio de los resultados.

## ***5.2 El Control como Medio para Calificar***

### **El control, una práctica cotidiana mediada por las calificaciones**

El control como práctica dentro de lo educativo se refiere al protagonismo que tienen las instituciones y el propio sistema en los sujetos que se están formando, pues no se da énfasis en su aprendizaje sino en cumplir con lo que se exige desde estas mismas siendo el docente una pieza que facilita dicho ejercicio, es decir, se habla de un protagonismo de las instituciones pues por responder a sus exigencias se pierde de vista que los sujetos en formación tienen necesidades sociales y de aprendizaje y el docente se convierte en una pieza facilitadora que cumple y rinde cuentas, esto porque está al servicio de las instituciones y estas últimas al servicio de un sistema en el que se busca tener dominio de principio a fin lo que hacen y piensan los sujetos, sirviéndose de valores numéricos y de la calificación dentro del aula por tiempos establecidos y para gran parte de las actividades

que se realizan, asimismo el control se ve reflejado en prácticas en las que los estudiantes tienen un nulo protagonismo como el condicionamiento y la imposición.

El control forma parte de las prácticas sumativas que se viven dentro del aula mediante las cuales el docente toma un papel de protagonismo para la toma de decisiones de lo que se hace, dice y se lleva a cabo, así como con lo que los alumnos cumplen o no, esto siempre haciendo uso de la evaluación. Un ejemplo de control que se pudo apreciar en un fragmento de observación y se muestra a continuación:

A las 10:10 a.m. el profesor da la indicación para comenzar y antes de cerrar la puerta verifica si ya no se acercan más alumnos para ingresar.

**01CECAEM221123MHA01**

En el caso del ejemplo anterior se evidencia como el control está presente en acciones del día a día en el aula, en este caso el docente es el que toma la decisión de cerrar la puerta para comenzar la clase y, por lo tanto, saber quiénes entran o querrán entrar posteriormente. El control es una práctica mediante la cual el docente hace notar que su figura y que sus decisiones son importantes, además es utilizada en muchos casos para dejar prueba y marcar que existe una diferencia entre los que se acoplan a sus decisiones y los que no, en este caso quienes lo hacen tienen derecho a escuchar la clase desde que comienza y los que no, saben que ya comenzó y que por llegar tarde ya no tuvieron acceso a dicha información. Otro ejemplo de control se da en el fragmento de observación siguiente:

Hay alumnos hablando mientras el profesor explica y decide pausar su discurso para continuar hasta que se percibe un completo silencio. Solicita a unos alumnos que pongan atención.

**01CECAEM221123MHA01**

El ejemplo anterior, permite tener idea de cómo el docente quiere controlar quien habla y quien no y es que en acciones como la ejemplificada se lleva implícito un fin, en este caso que los estudiantes sepan que cuando el docente habla nadie más lo puede hacer, que este no va a hablar hasta que guarden un completo silencio y sobre todo que le deben prestar atención en todo momento. Es por medio del control que los docentes buscan regular

conductas y dejar en manifiesto que el estudiante debe actuar conforme a lo que este disponga, además de acoplarse a lo que decida y haga y no al revés. Asimismo, el control puede ser utilizado como se muestra a continuación:

Pide participaciones y le pregunta a quienes nota distraídos.

**01CECAEM221123MHA01**

Una forma de tener controlados a los estudiantes es como se muestra en el ejemplo anterior, pues si estos se encuentran distraídos y no prestan atención a la actividad que se está realizando el docente recurre al cuestionamiento con el que busca dejar proyectado que no están atentos y, por lo tanto, dejar evidencia con sus pares de que los va a cuestionar en caso de verlos distraídos de tal manera que pueda tener a todos disciplinados y en silencio aunque esto no garantice el aprendizaje y concentración sobre lo que se realiza. Otra forma de ejercer control sobre los estudiantes es con respecto al cumplimiento del que la alumna Andrea comenta en el siguiente párrafo:

Solamente era una revisión de tarea, cumpliste y ya, eh adquiriste a lo mejor el aprendizaje de acuerdo a como tú se te facilite y ya, o sea, no... no era específicamente un una calificación o una evaluación como tal numérica.

**05EASNGL050324MHA**

En la experiencia de la alumna Andrea se puede apreciar como la revisión de tareas es utilizado como un medio para llevar el control de quien cumple y quien no. Revisar las tareas es parte de una práctica que frecuencia se puede observar dentro del aula, sin embargo, no siempre tiene la misma finalidad pues en algunos casos se hace más para tener evidencia de aquellos que si cumplen con lo que el docente solicita y predisponer a los estudiantes a que lo realicen tomando en cuenta que habrá una revisión con la que el docente se percatará de quien cumple y quien no.

El control es una práctica que recae en lo sumativo debido a que busca que los estudiantes cumplan con lo que el docente plantea y exige tanto en actividades como en cuestión de participaciones y conductas, de tal forma que los estudiantes puedan atender a las mismas

tomando en cuenta que el no hacerlo trae consigo una consecuencia que en diversas ocasiones puede verse reflejada en la asignación de calificaciones.

Con esta práctica la evaluación se mira más como un dispositivo de control que busca dar respuesta a las exigencias administrativas y que influye ya no solo en los estudiantes como sujetos de aprendizaje en el aula, sino que va hacia el extremo del sujeto social, busca controlar conductas sociales y eso se aprecia al momento de no permitir que nadie más hable cuando el docente lo hace. La revisión de trabajos también se hace con fines de control, para saber quién cumple y quien no y, al momento de llegar la fecha de evaluación establecida, poder cuantificar y asignar calificaciones con base en cumplimiento. Es con lo anterior que se evidencia el papel dominante y protagonista que tiene el docente pues él es quien busca llevar el control en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez, dar respuesta a un poder más grande que es la institución y sus exigencias, las instituciones son parte de un sistema en el que parece indispensable tener una forma de llegar hasta lo más recóndito de los sujetos y controlar lo que hacen o dejan de hacer, lo que cumplen o incumplen, valiéndose de un número que permite no solo la aprobación, la acreditación y la certificación sino que también busca definir a estos como profesionales al momento de insertarse al campo laboral.

### **La imposición como práctica del control en el aula**

Una práctica que se relaciona estrechamente con el control es la imposición pues esta es la que le permite al docente tener un papel dominante dentro del aula estableciendo y solicitando actividades, participaciones y la regulación de conductas con base en una postura que le permita controlar lo que pasa y lo que no, siendo él quien decide mucho de lo que sucede durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como complemento de lo anterior se encuentra el siguiente fragmento de la observación realizada a una sesión de clase:

Y él es quien elige quien va a participar entre los alumnos que ve distraídos o platicando con sus pares.

**01CECAEM221123MHA01**

Tal y como se aprecia y se mencionó anteriormente el control y la imposición son prácticas que guardan una relación pues para que el docente pueda controlar debe establecer un papel de dominio sobre los estudiantes con acciones en las que se refleja la imposición de su voluntad.

Para controlar a los estudiantes y la atención que prestan a las actividades, así como a los cuestionamientos que el docente plantea, él elige a los participantes según su criterio el cual está a razón de aquellos que note distraídos o platicando con sus pares. La imposición se ve al momento en el que él selecciona a los estudiantes que van a participar porque desde su criterio no están atentos y con ello busca evidenciarlos y dejar claro, implícitamente, que a aquellos que note distraídos les preguntará. Es a raíz de lo anterior, que la participación para los estudiantes se vuelve una obligación más que una actividad de aprendizaje y para compartir conocimientos o experiencias con los demás y para el docente, una forma de imponer su autoridad y voluntad. El maestro Miguel deja evidencia en el siguiente fragmento de entrevista sobre otro aspecto en el que se practica la imposición:

Y de la parte de los trabajos, ahí ¿qué crees? que sí, en su mayoría son dispuestos por mí, o sea, yo les digo “chicos necesito un reporte de lectura de esto” ¿no? lo que trato de hacer a veces es dejarles abierto, cuando es un reporte de lectura les digo “libre” ¿no? puede ser un resumen, un mapa, un cuadro, una infografía les digo.

**03EMAEM050324MHA**

En diversas ocasiones los docentes son los que imponen las actividades y trabajos que los estudiantes deben realizar, estas no están a discusión y son planteadas desde lo que el docente cree será un reflejo del aprendizaje. Se habla de imponer porque en ningún momento se pregunta o se consulta con los estudiantes que tan factible, que tanta relevancia tendrá para ellos y en qué medida aprenderán a partir de ésta, sino que es el

docente el que determina la actividad y la finalidad con la que se entrega, elabora o será utilizada.

Incluso al momento en el que solicita que se haga un reporte de lectura hay imposición, aunque se diga que el estudiante es libre de elegir el organizador gráfico que mejor le parezca y esto se debe a que la finalidad de la actividad es evidenciar que se realizó la lectura por medio de un reporte, mismo que solicitó el docente de acuerdo a sus propios criterios y fundamentos. La figura del docente y la perspectiva que los estudiantes tienen de este también puede dejar claro en qué medida hay imposición y como la viven dentro del aula, un ejemplo de ello se muestra a continuación en el fragmento de la entrevista realizada a la alumna Cecilia:

No es así como otros profes que digas “ay sí es amable, pero pues te lo llevas de bajada” y así y él como que no, o sea, si pues es respetuoso y todo, pero como que sí hay como pues cierto límite ¿no? como que sí impone, así como que “no pues yo soy el maestro y así se hacen las cosas” entonces pues yo creo que eso, sí.

**09EAJBC070324MHA**

La imposición, al no tomar en cuenta más que la voluntad del que ejerce el dominio, se ve como una obligación, en el caso de los docentes se percibe por ser él quien elige las actividades que se realizan y en general, el cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje pues además de ser el encargado de enseñar solicita las actividades que desde su perspectiva reflejarán el aprendizaje de los estudiantes. El argumento al que recurren en muchas ocasiones es afirmar que por ser el docente él decide como se hacen las cosas dejando de lado que está llevando a cabo un proceso en donde no solo se enseña sino también se aprende y garantizar o defender la autoridad, así como las decisiones que toma el que enseña no son garantía de que se respeta el papel, de que se toman en cuenta las decisiones y de que se atiendan las necesidades del sujeto de aprendizaje.

La imposición puede llegar a percibirse con normalidad y como una práctica necesaria para el control y para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que da pauta para la existencia de respeto entre todos los sujetos participantes sin quitar mérito al que

enseña, no obstante, es una característica que da evidencia no solo de que se sigue trabajando con apego a una evaluación sumativa sino también al tradicionalismo en el que el docente tiene un protagonismo indiscutible y es quien ejerce dominio hacia el grupo, además de tomar decisiones sobre quién participa, en qué momento se participa, qué actividades se realizan y la finalidad de éstas.

El problema de la imposición radica en que definitivamente hay un sujeto que obliga y otro que es obligado siendo este último el estudiante quien pocas veces será contemplado para las actividades que reflejen su aprendizaje, no hay toma de decisiones conjunta, no hay atención de necesidades pues mucho de lo que sucede en el proceso está en función de lo que piensa, plantea y solicita el docente, es decir, hace ejercicio de su voluntad según lo que crea correcto y con base en sus fundamentos.

### **La memorización de contenidos como alternativa para el cumplimiento**

Como respuesta a las exigencias del docente, así como ante los trabajos, proyectos, actividades y tareas solicitadas, los estudiantes recurren a la memorización de contenidos con la que buscan reflejar que se apropiaron de estos y que realmente están aprendiendo, una idea que es totalmente falsa pues todo lo que digan o hagan estará a razón del cumplimiento con un producto y jamás del aprendizaje. En las observaciones realizadas donde se abordaban los contenidos por medio de exposiciones de los estudiantes se pudo rescatar un factor común entre los presentadores tal y como se muestra a continuación:

Mientras tanto, los expositores están leyendo en sus celulares, tratando de memorizar su parte de la exposición.

**01CECAEM221123MHA01**

De acuerdo con lo presentado anteriormente es necesario recapitular que las exposiciones que se llevan a cabo son realizadas únicamente por los estudiantes, que entre los criterios solicitados se encuentra el contenido de las mismas y aunado a ello que existe poca o nula participación e intervención del docente quien solo se limita a observar y escuchar por momentos y retoma el tema hasta que finaliza la presentación. El cúmulo de las

características anteriormente mencionadas dan como resultado que los estudiantes cumplan con la exposición como un producto que será parte de su evaluación, de tal forma que buscarán cubrir los requerimientos más que marcar una ruta de aprendizaje para ellos mismos y para sus interlocutores. En el ejemplo se puede apreciar como los expositores, mientras sus compañeros de equipo presentan lo que les corresponde, aprovechan para mirar sus celulares tratando de memorizar los contenidos de las diapositivas que ellos deberían explicar y compartir. Del mismo modo, al incluir una actividad final en sus exposiciones, buscan que sus interlocutores recurran a la memorización, como se rescata en el fragmento siguiente:

Al final los expositores realizan preguntas sobre el tema, preguntan significados y autores.

**01CECAEM221123MHA01**

La memorización está presente no solo en los expositores sino también al momento de realizar preguntas a sus compañeros en las que buscan obtener significados y autores en lugar de solicitar reflexiones y opiniones acerca de los planteamientos de los autores y diapositivas que presentaron. Hacer uso de la memorización, en estos casos, obstaculiza el aprendizaje debido a que se hace con fines de cumplimiento a las exigencias del docente en cuanto al contenido y la actividad en sí, limitando por completo que se pueda reflexionar y aprender con base en lo que se presenta.

Memorizar no es una tarea fácil debido a que no todos pueden retener los contenidos de la misma manera y al no haber reflexión se da un estancamiento en las ideas con el simple hecho de olvidar una palabra, muestra de ello quedó registrada en el siguiente fragmento de una observación:

3 de los estudiantes presentadores utilizan las diapositivas para darle lectura al contenido, otra alumna lee las diapositivas y explica un poco al final, mientras que la última comienza explicando un poco para después leer el contenido de las diapositivas por lo que se nota que trató de memorizar, pero al no recordar lo que seguía en su idea inicial optó por leer.

**04CECAEM291123MHA02**

Derivado de la memorización de contenidos y la poca reflexión de los mismos es que sucede lo del ejemplo anterior en el que se hizo evidente la repetición de la información incluida en las diapositivas y aunque la alumna quiso hacer el intento de explicarlo, no resultó debido a que la explicación estaba en función de memorizar lo cual se hizo evidente cuando perdió por completo la idea y mejor recurrió a la lectura, tal y como sus demás compañeros. Sin duda alguna tener como condicionante el cumplimiento orilla a los estudiantes a trazar un rumbo diferente al del aprendizaje, en este caso recurren a la memorización o la simple lectura de los contenidos tal cual se plantean en una diapositiva sin reflexión individual ni conjunta.

La memorización de los contenidos se da como respuesta a las exigencias que plantea el docente, en el caso de las exposiciones se califica el contenido, sin embargo, este no es reflexionado ni visto como una pauta para el aprendizaje sino una mera repetición de información que guarda la memoria o que contienen las diapositivas presentadas. El docente solicita determinados requerimientos en las actividades con la finalidad de poder controlar lo que se hace y a partir de ello asignar una calificación a los estudiantes quienes, a su vez, ven en cada actividad un resultado con el cual buscarán favorecerse y, es en este punto, en el que buscan cubrir y cumplir con lo solicitado sin importar que esto implique reproducción o repetición de contenidos.

## Capítulo VI

### Construyendo el Camino de la Evaluación Formativa

La universidad, al ocupar un tiempo y un espacio importante en la vida de los estudiantes, debe permitir la reflexión sobre la ruta que se ha seguido en las prácticas evaluativas ejecutadas en niveles que la anteceden y al mismo tiempo, hacer posible una toma de decisiones cuya finalidad sea el crecimiento y formación del sujeto profesional y social, su aprendizaje y la atención de sus necesidades, es decir, escucharlo y ponerse en su lugar para entender su realidad y a partir de ello contribuirle, sentando las bases que permitan construir el camino de la evaluación formativa.

En el presente capítulo se integran observaciones, consideraciones y prácticas que, en la LCE, permiten la construcción y transición por el camino de la evaluación formativa en la que tanto docentes y estudiantes son partícipes y piezas importantes dentro del proceso, además de generar un ambiente de intervención activa, atención de necesidades y, en general, de contribución hacia los futuros profesionales de la educación.

#### ***6.1 Retroalimentar para decidir y transformar***

##### **La retroalimentación como pieza fundamental de la evaluación formativa**

La retroalimentación es una de las prácticas que permiten el ejercicio de la evaluación formativa, esto se debe a que en ella y durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se pone énfasis en la observación, el diálogo y la reflexión entre los sujetos participantes con la finalidad de identificar y atender las necesidades que hay entre lo que se quiere que el estudiante aprenda, lo que posee y ha aprendido para que, junto con el docente, tomen decisiones que fijen el rumbo a seguir en busca de mejora y a su vez, de un aprendizaje significativo. En lo que respecta a la retroalimentación, se recupera a continuación un fragmento de la observación realizada a una de las sesiones de clase:

Con base en un texto que les mandó a los estudiantes días antes de la clase comienza a hacer preguntas en las que los estudiantes deben anotar en su “pizarrita”

si es falso o verdadero el planteamiento y le pregunta aleatoriamente a un alumno para que explique su respuesta y la maestra complementa las respuestas

**02CAAPGAR231123MHA01**

Un punto importante en la retroalimentación es tomar en cuenta los conocimientos con los que el estudiante cuenta para llegar a lo que se quiere que aprenda. En el caso de la observación se puede identificar que la docente les envió previamente un texto para que ellos le dieran lectura, pudieran apropiarse de los contenidos y en el aula poder retomarlos de manera grupal. Sin duda alguna la práctica observada es un punto de partida para practicar la retroalimentación, claro, todo depende de la intención, pues esta es posible si el texto enviado es utilizado con la finalidad de que los estudiantes se apropien de contenidos relacionándolos con lo que ya conocen y en el aula los comparten de tal manera que el docente pueda observar y escuchar lo que ya saben y a partir de esto pueda complementar respuestas, explicar el tema y generar actividades. Sin embargo, es necesario llevar a la reflexión los contenidos que se abordan, así como una toma de decisiones juntos, partiendo de lo que sabe el estudiante y lo que posee para, de esa manera, seguir una ruta que permita que éste obtenga el mayor aprendizaje posible y que sea significativo. En otra observación realizada a una sesión de clase en la que un estudiante desempeña el papel de asesor y sus compañeros de asesorado, se pudo observar lo siguiente:

El docente interviene para dar observaciones a la asesora, además de que puntualiza en el actuar de los alumnos pues no concuerda lo que dicen con lo que hacen, es decir, no se meten totalmente al papel que deben desarrollar. Comenta que la asesora no podría detectar el problema si los compañeros no actúan de acuerdo a lo que dicen, puntualiza en que la actitud es muy importante y de ejemplos de cómo debían actuar.

**03CAEIEMLRBS281123MHA01**

En el párrafo anterior se aprecia que el docente pausa lo que se está realizando para dar observaciones y recomendaciones a los estudiantes sobre cómo deben realizar sus participaciones. Cabe mencionar que no es un ejemplo de retroalimentación, pero es una de las prácticas que más se realizan en el aula y en diversas ocasiones es confundida con la misma por llevar consigo un momento en el que se realizan observaciones, se puntualiza

en lo que se hace mal y se complementan las participaciones. Sin embargo, retroalimentar va más allá de ello, no se queda solo en lo que el docente observa, sino que va a las causas de los sujetos para comprender por qué lo hicieron de dicha manera, no enfatiza en los errores y, sobre todo, ve cada momento como una oportunidad de aprovechar lo que posee el estudiante con la finalidad de potenciar sus capacidades. Un aspecto importante para poder llevar a cabo la retroalimentación es la consideración y definición que los docentes tengan de la misma, en el caso del maestro Miguel plantea lo siguiente:

Por ejemplo, de la retroalimentación justo el diario para eso nos sirve: para retroalimentar lo que estuvimos trabajando en la sesión anterior y como que poder conectarnos ¿no? te digo ya en el diario ya los estudiantes dicen “ah bueno pues es que la sesión inició de esta manera, trabajamos estos contenidos, hicimos esto y concluimos así” y este y entonces la sesión inicia justamente con la lectura del diario ¿no? y entonces ya redactan los estudiantes y ya leen lo que redactaron.

**03EMAEM050324MHA**

El maestro Miguel ve la retroalimentación como sinónimo de recordar, lo cual resulta ser erróneo pero muy útil como punto de partida para tener noción sobre lo que significa para los docentes retroalimentar, pues en este caso se piensa que al leer un diario se regresa a los contenidos abordados y si hay duda sobre ellos se resuelven y se puede dar paso al siguiente tema o actividad, pero tal y como la definición la práctica está muy alejada de la realidad pues más que el aprendizaje se busca reforzar la memorización de contenidos así como la imposición del docente de lo que se aprende evadiendo por completo los intereses y necesidades de sus estudiantes. Por otro lado, lo comentado por el docente da muestra de que si es posible entablar un diálogo entre este y los estudiantes en donde se escucha, comparte y comprende desde la perspectiva del que redacta para abrir discusión partiendo de ello. Para que se logre la retroalimentación hace falta llevar ese diálogo a un nivel más amplio donde exista reflexión y se proyecte la realidad de cada estudiante fuera de lo escolar, como llega a vincular los contenidos con esta y, con un sentido crítico, se establezcan las contribuciones que obtendrán de estos tanto profesional como socialmente, es decir, el diálogo es pieza clave para la retroalimentación pues gracias a este se pueden tomar decisiones conjuntas que le den significado al aprendizaje de los estudiantes. Es

sobre esta misma línea que se recupera el siguiente fragmento de entrevista realizada a la alumna Miriam:

Primero pues lo revisaba y ya después nos daba la calificación, si nos daba una calificación numérica y después llevaba como una retroalimentación para darnos observaciones, en que estábamos mal y que podíamos corregir para mejorar nuestro trabajo.

**04EABRG050324MHA**

Del mismo modo que los docentes, los estudiantes tienen una concepción errónea de la retroalimentación pues solo ven encerrado en ella un momento en el que se dan observaciones, se puntualiza en las fallas y en mejoras basadas en un producto. Es indiscutible el hecho de que se llevan reflexiones, pero apegadas a un producto y para dar un resultado, se busca cumplir con las exigencias sociales o institucionales más que con los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Las reflexiones deberían estar más apegadas a lo que el docente y estudiante observan y viven durante el proceso, que implicó para cada uno elaborar un producto y replantear si es esta la mejor forma de lograr aprendizaje, no se trata de corregir un trabajo sino de reflexionar sobre su importancia y la relevancia social, profesional y escolar que tendrá para cada estudiante. Del mismo modo, cuando se le preguntó a la alumna Alondra en qué momentos veía la retroalimentación, respondió lo siguiente:

La retroalimentación si las realizo, si no era este por medio de las preguntas en clase bueno en el momento en el mismo día era el siguiente día, le preguntaba a alguien “¿qué vimos la clase pasada?”

**07EACMO070324MHA**

Para la alumna Alondra la retroalimentación es sinónimo de recordar, pues plantea que las preguntas hechas por el docente para recapitular lo visto en sesiones anteriores son para retroalimentar, pero no es así, ejemplos de preguntas apegadas a la retroalimentación son: ¿qué has aprendido?, ¿para qué te sirve lo que sabes?, ¿cómo te sentiste al hacer la actividad?, ¿qué quieres aprender y por qué?, ¿cómo relacionas lo aprendido con tu contexto? No basta con el cuestionamiento sino con el razonamiento sobre las causas y

consecuencias de lo que se hace y aprende, además de que la retroalimentación no solo se da en el presente para aludir al pasado, sino que se da en el presente, tomando en cuenta las contribuciones y formación del pasado y a partir de ello tomar decisiones en las que el aprendizaje que se adquiriera tenga un significado para el futuro profesional y social de los estudiantes.

Es sobre el tema de la retroalimentación que la maestra Araceli afirma lo siguiente:

Creo que necesito invertir más tiempo en esto ¿no? en la retroalimentación, que ahorita que lo pienso, la doy muy poco yo como que la evado así como que ya no quiero saber más pero es que es cansado, es cansado, imagínate escuchar tantas puntos de vista de tantos alumnos y como la mira, wow ¿no? eh resulta cansado, resulta cansado ¿después cómo le hago para integrar todas esas necesidades, todos se sus anhelos, todas esas percepciones que tienen de la evaluación? mientras que unos dicen “no, yo creo que esto y es que mejor aquello, no y es que acá me, a mí me gustó como un profesor y no, lo he hecho con otros temas no con la de la evaluación, con otros temas y ha sido caótico y hasta dije “ya no lo vuelvo a hacer” hasta no, no, o sea, es de verdad mucha, mucha información entonces a la mejor podríamos pensar que lo hiciéramos este, a nivel de muestra ¿no? a ver 3 estudiantes que me digan, no escuchar a todos sino 2, 3 estudiantes.

**01EMGAR200224MHA**

La maestra Araceli ve la retroalimentación como un proceso complicado por recabar necesidades e intereses en gran cantidad y preferiría hacerlo en forma de muestra pues así obtendría poca información. Primero es necesario entender que esa dificultad vista por la maestra Araceli está en función del tiempo que se requiere para analizar tanta información planteada por los estudiantes con respecto a sus necesidades, sin embargo, es importante rescatar que la retroalimentación conlleva un proceso que se puede iniciar con un diagnóstico que permita escuchar y conocer las necesidades de los sujetos basándose en una reflexión conjunta, plantear las actividades de aprendizaje que atiendan dichas necesidades y que proporcionen a los estudiantes el conocimiento que requieren y conforme se avance en el proceso regresar o pausar en donde sea necesario para tomar decisiones sobre el rumbo que se va a seguir y el avance que se va teniendo, no hay momentos establecidos ni mucho menos alusión a las calificaciones.

Si la retroalimentación es vista como un único momento en el que se recuerdan los temas, se enfatiza en los errores o bien, un solo momento para escuchar lo que se aprendió de una actividad, sin duda alguna parecerá demasiado complejo pues escuchar tantos intereses o percepciones de los estudiantes y agregándole que estas sean sobre cada tema que se aborda podría parecer demasiada información para el docente, pero esa percepción surge por el desconocimiento de lo que realmente es retroalimentar y como implementarla correctamente pues no solo se trata de preguntar a los estudiantes y sobre lo que respondan complementar o decir cómo pueden mejorar un trabajo, viéndola como un producto.

La retroalimentación es un proceso que consiste en atender las necesidades de los estudiantes situándose en lo que han aprendido y en lo que se quiere que aprendan y, de esa manera, recurrir a la evaluación para reflexionar de forma conjunta sobre dichos aspectos y tomar decisiones sobre el rumbo a seguir, las actividades que tendrán relevancia y que aportarán al estudiante un aprendizaje significativo permitiendo, al mismo tiempo, detenerse cuando sea necesario. Es preciso mencionar que es una retroalimentación para ambos sujetos, de enseñanza y de aprendizaje, en la que el primero debe buscar la forma de atender esas necesidades por medio de la enseñanza y tomar decisiones que sepa van a impactar directamente en el aprendizaje y, el segundo, por ser quien proyecta y reflexiona sobre lo que ha aprendido y toma decisiones que sabe van a impactar en su aprendizaje.

### **El compromiso de los estudiantes como consecuencia de las prácticas evaluativas**

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje puede o no existir compromiso por parte de los estudiantes, esto está en función de las prácticas evaluativas que se lleven a cabo y, en el caso de las formativas, buscan propiciar que los estudiantes actúen con responsabilidad y siendo conscientes de que realizar las actividades de aprendizaje, reflexiones y toma de decisiones para contribuir a su formación, hace que el proceso se asuma con mayor compromiso. Del mismo modo, el docente puede ser partícipe de ese compromiso, observarlo y escucharlo y ver en la evaluación la oportunidad de coadyuvar con los alumnos

comprometidos. En la entrevista realizada a la maestra Araceli comenta lo siguiente acerca del compromiso de los estudiantes:

Sin duda, o sea, yo puedo decir que hemos tenido excelentes estudiantes pero es por ellos, o sea, por ellos porque tienen una capacidad para eh, poder integrar ¿no? todo lo que ellos van recibiendo, para poder proponer, para tener su propio estilo ¿no? de aprender, tienen una misión así bien clara, están enfocados “yo voy a estar allá , ahorita estoy aquí y luego estoy allá” que hígole tenemos unos egresados increíblemente excelentes y creo que es por ellos, creo que es, o sea, la institución sí les ayudó, sí les dio las bases, les aportó y cosas importantes pero la excelencia sin duda yo creo que sí depende de ellos.

#### **01EMGAR200224MHA**

La maestra Araceli afirma que, si han existido alumnos de excelencia, es gracias a ellos mismos pues tienen claras sus metas, así como la capacidad de integrar lo que aprenden en la institución, siendo esta última la que les ayuda, da las bases y aportes importantes. Retomando lo que la maestra Araceli plantea, la formación que tienen los estudiantes en la universidad debe tener una característica primordial que es potenciar las capacidades, aprovechar las características que el sujeto posee y a partir de ellas generar un alto compromiso por lo académico por medio de actividades que sean significativas, es decir, que tengan relevancia y que respondan a sus intereses y, al mismo tiempo, que les permitan visualizar que son pieza clave para su propio aprendizaje y que la universidad es un tiempo y espacio en el que se están formando para su futuro profesional y social. Por otro lado, al preguntarle al maestro Alfredo con respecto a los cuestionamientos que con frecuencia hace a los estudiantes en sus sesiones de clase y sobre la intención de los mismos respondió lo siguiente:

Con la intención de que el alumno no sólo se dé cuenta de la información que existe sino de la calidad de ser pensante y la capacidad que tiene para reforzar, entender, comprender y sobre todo analizar el cúmulo de información que existe de cada una de las variables educativas y que no sólo el alumno se dedique a recopilar esa información.

#### **02EMMLBS050324MHA**

Como se puede apreciar en el fragmento anterior, el maestro Alfredo hace cuestionamientos a los estudiantes buscando que estos sean capaces de entender, comprender y analizar la información que recopilan. A pesar de que los cuestionamientos son parte de un control

mediante el cual el docente busca que los estudiantes recuperen información teórica sobre temas ya definidos administrativamente, el párrafo anterior permite visualizar que dentro del aula y las prácticas evaluativas que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente toma un papel importante desde el cual puede cambiar el rumbo en materia de evaluación y al mismo tiempo, reforzar el compromiso que tienen los estudiantes con las actividades de aprendizaje, pues si estas giran en torno al objeto de conocimiento cuya elección se dio mediante una reflexión conjunta para dar respuesta a sus necesidades, existirá mayor responsabilidad por parte de los estudiantes quienes tendrán presente a cada momento que lo que aprenden les va a contribuir como sujeto profesional y social que vive una realidad y que tiene intereses que ve involucrados en las actividades o incluso en los cuestionamientos que hace el docente, siempre y cuando estos estén en función del objeto de conocimiento conjuntamente reflexionado y no del que se espera que aprendan de manera mecánica y memorística.

La alumna Julieta, con respecto a la puesta en práctica de la evaluación formativa y el compromiso que tendría a partir de ella, menciona lo siguiente:

Nos daría la oportunidad de nosotros este, trabajar de manera adecuada a lo mejor pues ya este, construyendo nuestro aprendizaje eh, te digo, sabríamos las áreas de oportunidad que tenemos, entonces pues si estaría increíble que se llevara a cabo.

**06EALRP050324MHA**

Con el aporte que regala la alumna Julieta queda en evidencia que el transitar hacia la evaluación formativa y llevar a cabo prácticas que atiendan las necesidades e intereses de los estudiantes permitirán llenar los vacíos de aprendizaje existentes y, sobre todo, les dará la oportunidad de tomar partida, con un sentido de responsabilidad, sobre su propio aprendizaje siendo ellos mismos quienes lo construyen. En ese mismo sentido la alumna Andrea complementa lo que se recupera a continuación:

Siento que si no te pusieran esos porcentajes sería como un aprendizaje más voluntario, o sea, en ese hecho de que tú aprenderías por tu propia voluntad lo que quisieras.

**05EASNGL050324MHA**

La alumna Andrea, haciendo énfasis en la rigurosidad de las prácticas sumativas con respecto a la asignación de calificaciones y porcentajes en las actividades, comenta que si no fuera de esa manera y se llevaran a cabo prácticas apegadas a la evaluación formativa se generaría en ellos como estudiantes un mayor compromiso pues existiría un aprendizaje voluntario. El punto clave de la evaluación formativa está en la búsqueda de aprendizaje de los estudiantes partiendo de su realidad como sujetos sociales y la que enfrentarán como profesionales, mientras que la sumativa busca responder exigencias administrativas y cumplir con lo que se espera que aprendan ignorando sus necesidades e intereses por completo.

Partiendo de lo anterior es que se puede afirmar que en la evaluación formativa los estudiantes se comprometen a construir su aprendizaje y potenciar sus capacidades por sí mismos, lo que garantiza que realizarán cada actividad de aprendizaje con responsabilidad y de manera voluntaria, no obstante, lo sumativo los predispone a cumplir de manera casi obligada con las actividades a fin de favorecerse en la evaluación y más que una búsqueda o construcción de aprendizaje es de una calificación.

El compromiso de los estudiantes está en función de las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues estas lo impulsan a actuar de una u otra manera, de tal forma que si son actividades de aprendizaje con las que se da respuesta a sus necesidades, estos se van a identificar con ellas y se comprometerán por el hecho de saber que les van a contribuir social y profesionalmente. Por otro lado, si se continúa trabajando con el enfoque sumativo, se tendrá un compromiso escaso y los estudiantes no aprenderán, sino que cumplirán de manera casi obligada con los requisitos que les permitan obtener una alta calificación para cubrir las exigencias administrativas y con fines de certificación.

### **La participación de los estudiantes para contribuir a la enseñanza y el aprendizaje**

La evaluación formativa abre la posibilidad no solo de observar al sujeto de aprendizaje sino también de escucharlo, escuchar lo que piensa, lo que sabe, las dudas que tiene y lo que

aprende. Las actividades de aprendizaje y las prácticas evaluativas deben fomentar la escucha y participación de los estudiantes, siendo el docente parte importante para permitir el ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente de compromiso y de participación no solo activa sino también conjunta en la que todos puedan externar y complementar aportaciones. La maestra Araceli, con respecto a la participación de los estudiantes, comentó en su entrevista lo siguiente:

La del palito con nombre que me encanta porque esa es una estrategia que hace que el aula se vuelva democrática también, o sea, no va a hablar el que más sabe, el que más saliva tiene, el más listo, el que más le gusta hablar, no, van a participar todos y entonces todos están así: “oh en algún momento voy a participar porque ese palito tiene mi nombre” y bum te toca y te toca y entonces ahí yo encuentro que se regula mucho la participación y cuando entras al aula dices “voy a participar” y los equipos se forman con base en los palitos y entonces ya es al azar ya nada con mi amigui y ay no, no, ya es al azar y tengo que ir, relacionarme con el otro, desarrollo mi capacidad social.

#### **01EMGAR200224MHA**

La maestra Araceli, con la intención de fomentar la participación de los estudiantes y hacer que esta sea al azar y no por imposición de ella, utiliza lo que denomina “palitos con nombre” los cuales contienen el nombre de cada uno de sus estudiantes y al solicitar participaciones toma uno para dejar al azar, quien participará. Si bien es cierto que es una técnica que promueve la participación y en la que los estudiantes entran al aula conscientes de que posiblemente les va a tocar participar, esto no garantiza que sus aportes sean razonados críticamente y en ese sentido, pueden solo participar por obligación pues saben que la docente podría mencionar su nombre en algún momento por lo cual tendrán que decir algo con respecto al tema que se aborde.

Por otro lado, es una pauta que da entrada a la evaluación formativa por buscar generar participación activa entre los sujetos, sin embargo, es necesario llevar a cabo en su totalidad las demás prácticas formativas como retroalimentación, reflexión y toma de decisiones sobre lo que se aprende para que, de esa manera, todos los estudiantes tengan algo que aportar durante el proceso pues si son sus necesidades e intereses los que se atienden y estos son parte del objeto de conocimiento, se verán identificados, sabrán que cada aporte

puede nutrir su aprendizaje y de esa manera se podrá dar incluso una participación voluntaria, activa y conjunta en la que probablemente no exista la necesidad de que el docente solicite participaciones y si fuera el caso puede hacerlo por medio de estrategias como la que menciona la maestra Araceli. Como parte de los registros de observación y con respecto a la participación de los estudiantes a las sesiones de clase se recupera lo siguiente:

El docente pregunta a una alumna sobre el tema y después permite que los voluntarios respondan y complementen la respuesta, continúa haciendo preguntas a los alumnos que están distraídos y seguido de eso él da las respuestas y explica detalladamente. Pide participaciones de voluntarios para que comenten qué es lo que más les llamó la atención de la exposición y a partir de ello refuerza las participaciones y utiliza ejemplos, cabe mencionar que también resuelve las dudas de algunos alumnos acerca del tema en general.

**07CECAEM071223MHA03**

En el párrafo anterior se puede apreciar que la transición a la evaluación formativa sigue siendo un complejo para los docentes pues en este caso, las prácticas sumativas como las participaciones por imposición, cuestionamientos sobre temas previamente definidos y sobre lo que plantean los autores, así como observaciones centradas en productos siguen siendo parte del día a día dentro del aula. La evaluación formativa aboga por la existencia de una participación activa y voluntaria pero no buscando que los estudiantes memoricen y que los conocimientos se den de forma mecanizada, sino que exista una vinculación entre su realidad y lo que aprenden en el aula, de tal manera que las participaciones permitan al docente y a sus compañeros escuchar los aportes del que participa y generar un ambiente de aprendizaje en el que se comparte y reflexiona sobre lo que se aprende y la manera en la que contribuye social y profesionalmente. A su vez, en otra observación realizada en una sesión de clase se pudo recuperar el párrafo que se muestra a continuación:

El docente solicita al alumno que va a impartir la asesoría al salir del aula. Después de que sale el alumno entabla una conversación con los demás compañeros para escuchar propuestas sobre los problemas que pueden existir en un bachillerato, pide que de preferencia sea uno con multiplicidad de causas y consecuencias. Entre las propuestas se encuentran la desmotivación, orientación, falta de autoconfianza, falta de compromiso y finalmente, conductas antisociales. Hablan más acerca de la última propuesta para poder actuar sobre ella y posterior a ello enumera los alumnos del 1 al 2 refiriéndose al uno como causas y al 2 como consecuencias de dicha

problemática, también hace mención de qué al actuar los estudiantes deberán plantear casos y situaciones referentes a la problemática en los que incluso deberán mencionar nombres de alumnos, pregunta si hay dudas y pide que todos actúen con su personalidad normal y da un ejemplo.

#### **05CAEIEMLRBS041223MHA02**

En el caso del ejemplo mencionado anteriormente en el que se realizan simulaciones de asesorías en instituciones educativas existen prácticas que están estrechamente ligadas con la evaluación sumativa, esto se aprecia al momento de ser el docente quien elige el nivel sobre el cual será la asesoría, define quienes dirán causas y quienes consecuencias, de tal forma que predispone a los estudiantes a actuar de determinada manera, con lo cual se limita el aprendizaje pues no se deja ser al estudiante sino que se impone y sugiere su actuar, y más que aprender debe dar respuesta a lo que el docente solicitó.

Es a pesar de lo ya mencionado que se puede visualizar solo una mínima presencia de la evaluación formativa al momento en el que el docente lleva a cabo una reflexión mediante la cual escucha propuestas de los estudiantes sobre problemas que ellos identifican en nivel bachillerato, se da apertura para que planteen desde lo que saben y conocen el problema sobre el cual se desarrollaría la asesoría, pero al llegar a la conclusión y elección de uno se turna nuevamente a ser sumativo por ser el docente quien toma las demás decisiones. Esto deja claro que la oportunidad de practicar la evaluación formativa está presente, es cuestión de voltear a ver el propósito de las actividades de aprendizaje, así como el papel que desempeñan tanto docente como alumnos para tomar decisiones con respecto a las mismas y las contribuciones que se tendrán a partir de ellas.

La participación de los estudiantes es sumamente importante, tanto en aportes que pueda externar en las actividades de aprendizaje como en las decisiones que se toman con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación está presente a la par de este pues es un proceso constante que involucra la reflexión, retroalimentación y toma de decisiones sobre el objeto de conocimiento y en busca de la mejora que solo es posible si se cuenta con la participación de docente y estudiantes.

Las prácticas formativas al atender necesidades e intereses de los estudiantes hacen posible la participación activa y voluntaria de estos, pues se identificarán en todo momento con lo que se realiza y lo vincularán con su realidad, podrán entonces externar lo que piensan, lo que van aprendiendo en el proceso y al mismo tiempo, asumirán que ellos construyen su aprendizaje, contribuyen al de sus compañeros y al sujeto de enseñanza, por lo que su participación y compromiso son una pieza clave en todo momento para direccionarse siempre hacia la atención de sus necesidades y la búsqueda de un aprendizaje significativo.

### **El trabajo grupal para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje**

Dentro de la evaluación formativa se habla de una constante reflexión con la finalidad de garantizar la toma de decisiones sobre el aprendizaje de los sujetos, así como de escucharlos y hacer uso de la observación para conocer más acerca de ellos, entenderlo como sujeto social, para ello es necesario que este externe y comparta con sus pares lo que aprende, siente y piensa y de este modo, hacer posible el enriquecimiento de aprendizaje dentro del aula donde también entre compañeros y docente se aportan conocimientos y se involucran como sujetos que socializan y que aprenden de los demás y junto con ellos. En una observación realizada a una sesión de clase, se pudo registrar lo siguiente con respecto al trabajo grupal:

A continuación, les solicita que todos saquen sus computadoras para abrir un documento que ella les compartió en la clase anterior. Por medio de los “palitos con nombre” va seleccionando a estudiantes para que, en el texto proyectado en la pantalla, apliquen lo que se indica según el formato APA7 y expliquen el por qué es de una o determinada manera. Hace preguntas para los demás compañeros que voluntariamente quieran participar y a un alumno que pasó al frente lo orientó ante una confusión que había tenido, también resuelve las dudas que los estudiantes van teniendo al respecto... Los estudiantes siguen pasando al frente a participar y cuando hay alguna equivocación la docente corrige y explica, también hace caso a las observaciones de los estudiantes con respecto a correcciones. Termina el trabajo grupal y ella comenta que esas reglas las tendrán que aplicar a sus ensayos y todos comienzan a trabajar.

**02CAAPGAR231123MHA01**

En el ejemplo anterior, se puede apreciar cómo es la organización que se tiene para el trabajo grupal: la docente envió un texto en el que se aborda el formato APA7 y las características de este para que los estudiantes pudieran leer y conocerlo, con lo cual les sería posible en la sesión de clase aplicar esas características al texto que la docente proyectó. En el ejemplo hay presencia de trabajo grupal en el momento en que pasan estudiantes de forma aleatoria a aplicar y explicar una característica mientras los demás observan y si es el caso, complementan o responden a los cuestionamientos de la docente, además de que ella y los estudiantes tienen la posibilidad de aportar o corregir algo y argumentar lo que dicen.

De este modo, de manera conjunta con la participación de los estudiantes y la docente, se pudo aplicar el formato al texto proyectado, con lo cual se da apertura al trabajo individual para que los estudiantes apliquen el formato a sus ensayos teniendo previamente la experiencia en la que pudieron resolver dudas, escuchar los aportes de los demás, así como observar lo que se realizaba. Como complemento de la observación anterior se rescata de la misma sesión lo que se muestra a continuación:

Por medio de los “palitos con nombre” selecciona a la alumna que va a pasar al frente a proyectar su trabajo... se proyectó el trabajo de la alumna para lo cual pocos alumnos observan y prestan atención pues seguían trabajando en sus ensayos y aplicando el formato, mientras tanto la maestra hace observaciones del trabajo de la alumna que pasó al frente y pregunta si hay dudas al respecto.

**02CAAPGAR231123MHA01**

Después de observar y escuchar a sus compañeros, los estudiantes trabajaron de manera individual con sus ensayos teniendo en cuenta que a algunos de ellos les tocaría proyectar y explicar las características que aplicaron. En este caso la participación de los compañeros fue escasa debido a que aún seguían centrados en sus ensayos y las correcciones y observaciones solo fueron realizadas por la docente.

De acuerdo con el ejemplo presentado anteriormente, se puede visualizar que el trabajo grupal existe y genera una participación activa en la que no solo la docente, sino que también los estudiantes pueden realizar aportes a sus compañeros y resolver dudas que les

surjan con respecto a la actividad que se realiza, comparten las razones de lo que hacen y aplican lo aprendido. Esto sin duda da entrada a la evaluación formativa y demuestra que es posible llevarla a la práctica siempre y cuando se cambie el propósito de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues en este caso siguen abundando prácticas sumativas debido a que la actividad se da de forma muy mecánica en la que se envía un texto y se espera que los estudiantes apliquen lo que en él se establece y si se hacen correcciones u observaciones será sobre lo que se establezca en el mismo.

Debe existir una amplia reflexión sobre las contribuciones de aprender eso, ambos sujetos (de enseñanza y aprendizaje) deben ver reflejados sus intereses y necesidades en esa actividad y si es un proyecto, como el ensayo del ejemplo, buscar que en su construcción y elaboración se tomen en cuenta problemas o temas relevantes para el estudiante donde refleje lo que piensa, sabe, conoce y lo que vive, es entonces cuando ya no solo se dará entrada a la evaluación formativa sino que se permitirá su paso y práctica durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Las técnicas de grupo para favorecer los lazos sociales entre los sujetos de enseñanza y de aprendizaje**

Si se está en un entendido de que se trabaja con sujetos cuya formación universitaria les contribuye no solo profesional sino socialmente, entonces se debe ver a este como tal y buscar que mientras se enseña y se aprende se escuche, se observe y se entienda al mismo para accionar sobre sus intereses y necesidades. Es aquí en donde entran las técnicas de grupo que permiten reforzar los lazos sociales existentes entre estudiantes con sus pares y con el docente, así como conocer más acerca de los sujetos con los que se convive y fomentar la interacción mediante la cual se busca demostrar que existe un interés y atención que va más allá de lo escolar. Como parte de una observación realizada a una sesión de clase se pudo recuperar lo siguiente:

Mientras los siguientes expositores se preparan el docente solicita que la persona que tiene “el diario del grupo”, de lectura a lo que escribió sobre la sesión anterior, al parecer tienen un diario en donde escriben lo que se ve en cada sesión con

referencia a la materia o a lo que cada alumno considera pertinente mencionar, platican un poco sobre lo leído.

#### **01CECAEM221123MHA01**

En el ejemplo anterior se puede apreciar que la técnica de grupo, empleada por el docente, consiste en un diario en el que los estudiantes se pueden expresar, así como plasmar desde su perspectiva lo vivido en la clase. Sin duda alguna, el diario del grupo permite dar entrada a la socialización pues si los estudiantes plantean cómo se sintieron y cómo viven el día a día dentro del aula. Esto permite abrir el diálogo para que los demás puedan aportar algo o compartir su sentir, partiendo de lo que el narrador del diario plasmó, pero para ello es necesario que el énfasis de este sea con respecto a lo que los estudiantes quieran expresar y no únicamente en lo que saben del tema abordado. En otra sesión de clase en la que se realizó observación se pudo rescatar lo siguiente:

Antes de iniciar la sesión la docente comenta que habrá una actividad de inicio en la que los estudiantes deberán anotar, en su “pizarrita”, una frase corta y motivadora que le quieran dedicar a un compañero, todos anotan su frase y después de unos minutos les indica que la van a compartir y ella decide quién es el alumno que comienza y mientras las comparten algunos ríen.

#### **02CAAPGAR231123MHA01**

Como se puede apreciar, la docente inicia su sesión de clase con una técnica de grupo en la que solicita a los estudiantes que redacten una frase corta y motivadora para alguno de sus compañeros para después compartirla. La técnica utilizada por la docente permite visualizar que busca generar un ambiente de convivencia entre los estudiantes, de tal manera que se motiven entre sí para poder dar inicio a la sesión y que puedan reforzar la comunicación existente entre ellos.

Las relaciones que se crean dentro del aula son importantes porque permiten entender que más que sujetos de aprendizaje son también sujetos sociales que merecen ser escuchados, que sienten y que se relacionan con los demás, a pesar de que la instrucción de la docente limite a ser corta la frase da evidencia de que ella busca, mediante las técnicas, generar interacción y motivación entre estudiantes para poder dar inicio a su sesión de clase. Por

otro lado, en una sesión de clase en la que un estudiante desempeña el papel de asesor y sus compañeros de asesorados, se pudo tener el registro de observación siguiente:

La siguiente actividad que realiza es en parejas y al final de su participación les pregunta, cuáles son las características y actitudes que como pareja les permitieron lograr una participación adecuada, en esta actividad se pudo observar que había compromiso por parte los participantes además de que atendían indicaciones en todo momento, el docente se acerca a ver cómo era la participación de los alumnos en dicha actividad para posteriormente, regresar hacia la parte de atrás y continuar observando.

### **03CAEIEMLRBS281123MHA01**

Como se puede apreciar, en la técnica empleada por la estudiante asesora hizo hincapié en las actitudes y características que permitieron a los asesorados desarrollar la actividad, reforzando así la interacción y socialización entre estudiantes. Aunque sea una simulación de asesoría la técnica necesitaba disposición por parte de los estudiantes y para realizarla fue necesaria una participación conjunta y el conocimiento sobre el sujeto con el que se trabaja para aprovechar las características de ambos y lograr el ejercicio para, finalmente, llegar a una reflexión de cómo llegaron a eso. La técnica le permite al docente observar cómo se relacionan los estudiantes entre sí, cómo se expresan, qué tanto compromiso hay en el desarrollo de esas técnicas, lo que sucede después de esos ejercicios, si aprenden mejor cuando hay o no hay esas técnicas y si él debe incluirse a estas para, a partir de ello tomar las decisiones, en conjunto y necesarias para garantizar el aprendizaje, es decir, cómo deben hacerse participes ambos sujetos de enseñanza y aprendizaje.

Es importante mencionar que tal y como se plantea en la evaluación formativa es necesario escuchar a los sujetos y partir de lo que saben, sienten y conocen para poder reflexionar sobre lo que aprenden y van a aprender y del mismo modo, reforzar la idea de que dentro del aula no dejan de ser sujetos que aprenden y que socializan, las técnicas de grupo, de las cuales se tiene poco registro y en su mayoría son muy breves, permiten escuchar una pauta de ello y a su vez, le permiten al docente escuchar y observar a los estudiantes, conocer más acerca de ellos y cómo se relacionan con los demás, pasando a ser este un elemento clave en el que el docente relaciona dichos elementos con el aprendizaje y utiliza

la información con ese mismo fin y para trazar un nuevo rumbo pedagógico en el que se tome en cuenta al estudiante como sujeto de aprendizaje sin olvidar que es en todo momento un sujeto social.

## **6.2 Evaluar para Aprender**

### **La reflexión y concientización con los estudiantes para el buen ejercicio de las prácticas evaluativas**

Para dejar de practicar de la evaluación sumativa y optar por una formativa es necesario que se tenga un objeto de conocimiento cuyas bases sean establecidas de manera conjunta entre docente y estudiantes, partiendo de las necesidades e intereses de estos últimos y en la que se tomen decisiones que recaigan en el aprendizaje significativo para el sujeto social y profesional en formación. La evaluación formativa abre la posibilidad de que los estudiantes expresen lo que sienten, lo que saben, lo que han aprendido y partir de esto para reflexionar y, posteriormente, tomar decisiones sobre lo que van a aprender. Es entonces en donde se podrá hablar de un aprendizaje que tiene relevancia porque en la reflexión y toma de decisiones sobre el aprendizaje se parte de lo que le interesa al estudiante, su realidad y, por lo tanto, se apropiará de conocimientos que sabe que le contribuirán social y profesionalmente. La maestra Araceli, con respecto a la reflexión que se debe establecer con los estudiantes, en la entrevista que se le realizó aporta lo que se muestra a continuación:

Entonces la evaluación formativa permite que el estudiante se vaya dando cuenta todos los días, en todas las sesiones: que aprendió, como lo aprendió, como se sintió, cuáles son sus dudas, en donde tiene límites, entonces para eso están esas estrategias ¿no? la de semáforo ¿no? que a ver tengo dudas ¿no? este, la del palito con nombre que me encanta porque esa es una estrategia que hace que el aula se vuelva democrática también, o sea, no va a hablar el que más sabe, el que más saliva tiene, el más listo, el que más le gusta hablar, no, van a participar todos y entonces todos están así: “oh en algún momento voy a participar porque ese palito tiene mi nombre” y bum te toca y te toca y entonces ahí yo encuentro que se regula mucho la participación y cuando entras al aula dices “voy a participar” y los equipos se forman con base en los palitos y entonces ya es al azar.

**01EMGAR200224MHA**

En palabras de la maestra Araceli la evaluación permite que los estudiantes expresen su sentir en todo momento, ella utiliza estrategias para poder recabar esa información de los estudiantes, por mencionar algunas pone el ejemplo de la que busca que los estudiantes proyecten o comenten si tienen dudas (semáforo) y la que hace que las participaciones sean al azar (palitos con nombre). Si se habla de una evaluación formativa entonces se debe entender que la reflexión es diaria, constante, se debe hacer como tal, no solo el estudiante debe darse cuenta de cómo se siente y cómo aprende durante el proceso, sino que también el docente debe darse cuenta y tomarlo en cuenta para, de este modo reflexionar si las estrategias utilizadas están surtiendo efecto en el aprendizaje y sentir del sujeto, al mismo tiempo, el docente debe tomar en cuenta la información que observa, escucha y le dan a conocer los estudiantes no solo por medio de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje sino en todo el proceso. Lo realizado en el proceso podrían ser en teoría las mejores prácticas, pero si estas no tienen un seguimiento pierden sentido, es decir, podrían plantearse estrategias que permitan obtener información del aprendizaje de los estudiantes y de su sentir, pero si la información que se obtiene no se utiliza para reflexionar, buscar mejora y tomar decisiones sobre el aprendizaje se perdería el enfoque formativo de la práctica. El maestro Miguel, quien busca hacer reflexión con los estudiantes plantea lo siguiente en la entrevista que se le realizó:

Siempre trato de concientizarlos de “chicos es más importante eh su aprendizaje”, o sea, les digo “un número no te va a referir todo lo que aprendiste ¿ajá? porque puedes sacar 7 y tener mucho conocimiento, haber aprendido mucho” les digo, pero este, es un número, entonces trato como pues prácticamente en plática, en conversación, así de concientizarlos.

**03EMAEM050324MHA**

El maestro Miguel deja evidencia de que para él hacer conciencia es comprender que la calificación no refiere el aprendizaje. Partiendo de esta primicia se puede apreciar que hay una escasa reflexión y no hay sentido de conciencia pues si el docente no escucha a los estudiantes, si no les da la posibilidad de expresar su sentir, si no reflexionan juntos sobre la realidad que viven para tomar decisiones en busca de un aprendizaje que sea relevante

y significativo para ambos sujetos entonces no hay un sentido de conciencia, no obstante, el comentario presentado permite reforzar la idea de que el problema que se acarrea en materia de evaluación no es en función de tiempo sino de propósitos, pues en este caso el maestro deja claro que se toma tiempo para charlar con los estudiantes pero les presenta la problemática en modo de comentario, su propósito en ningún momento es adentrarse, junto con los estudiantes, a las razones y causas de esa forma de ver a la calificación y al aprendizaje y por lo tanto, no hay conciencia ni reflexión. Por otro lado, el maestro Alfredo, en la entrevista que se le realizó, hace mención de la concientización de los estudiantes de la siguiente manera:

El alumno desde el primer día de clases y más estando en un ámbito universitario, debemos concientizarlo en que, para ser evaluado según la obtención de un aprendizaje significativo, no sólo debe acumular información si no debe contar con el desarrollo de la competencia de análisis y por lo tanto demostrarla y el que crea no tener desarrollada esa capacidad debe demostrarla a pesar de ello, sé que a la mayoría de los alumnos les cuesta trabajo demostrarla, pero con la práctica se desarrolla.

#### **02EMMLBS050324MHA**

Tal y como se puede apreciar, el docente ve necesario concientizar a los estudiantes sobre la forma en que será evaluado, en su caso puntualiza en que el estudiante debe desarrollar forzosamente la competencia de análisis y no solo acumular información. Es irrefutable el hecho de que en el ejemplo anterior no existe reflexión ni concientización desde ningún ángulo, pues es una exigencia por parte del docente con la que busca que los estudiantes cumplan con determinadas competencias más que una reflexión sobre las capacidades de los sujetos que lleve a tomar decisiones sobre las que habría que potenciar como parte de la formación y del aprendizaje necesario para los sujetos. La postura del docente y lo planteado anteriormente son puntos importantes a tomar en cuenta pues para practicar la evaluación formativa, pues para ello se vuelve necesario reflexionar con los estudiantes poniéndose en su lugar, escuchar y comprender su realidad para poder ver en la evaluación un proceso en el que se pueden potenciar capacidades y aprender y no un medio para desarrollar las que el docente, desde sus referentes y postura, exija.

La reflexión es un elemento necesario para consolidar la transición a la evaluación formativa, por el lado de los docentes es necesaria para visualizar sus prácticas y si estás realmente contribuyes a la formación y aprendizaje de los estudiantes quienes, a su vez, deben reflexionar sobre su aprendizaje, sobre las necesidades e intereses que tienen, para hacerlas saber y dar paso a la reflexión conjunta con su docente. La reflexión conjunta, entre docente y estudiantes, permitirá sentar las bases para cambiar el rumbo de la evaluación y de las prácticas porque en esa reflexión estará proyectada la finalidad única de esta, la mejora en el aprendizaje y atención de las necesidades de los sujetos, para lo cual se vuelve necesario reflexionar y al mismo tiempo, tomar decisiones que impacten en dicha finalidad.

### **La atención de necesidades, una prioridad del proceso de evaluación**

La evaluación y el proceso que involucra debe estar en función de las necesidades de los estudiantes, debe ser la apertura de la reflexión y escucha sobre lo que siente, lo que posee, lo que sabe y lo que anhela. El docente entonces, tiene una tarea importante dentro de las prácticas y es dar respuesta a los intereses y necesidades de los sujetos, de tal manera que la evaluación sea ese puente que permita el aprendizaje significativo y, a su vez, contribuir profesional y socialmente a los estudiantes en formación. La maestra Araceli, comenta lo siguiente como parte de la atención que deben recibir los estudiantes:

Es un tema que el sistema educativo mexicano tiene que tratar y que sí tendríamos que mirar a otros sistemas educativos que ya no están otorgando calificaciones desde la educación básica sino más bien en esta mirada de: ¿y tú cómo te sientes?, ¿cómo te sientes?, ¿te sientes que puedes fluir?, ¿te sientes que ya puedes ir a tal espacio, aceptar práctica, puedes hablar en un congreso?, ¿cómo te sientes? va, no sí vamos, órale ¿no? entonces creo que eso es más importante.

**01EMGAR200224MHA**

Como se puede apreciar, la maestra Araceli considera importante mirar logros para dejar de poner énfasis, desde la educación básica, en las calificaciones y pasar a lo que representa el sentir de los estudiantes. Atender las necesidades de los estudiantes y mirarlo no solo como sujeto que aprende sino, también, como sujeto social que hace posible garantizar su aprendizaje, pues ya no se llevaría a cabo una práctica en la que se asigne

una calificación con respecto a un producto o bien en función de lo que el docente desea escuchar u obtener, sería un aprendizaje que tiene significado para los estudiantes porque da respuesta a sus anhelos, a su realidad, misma que el docente debe escuchar, observar y atender, haciendo posible con ello prácticas en las que se logren potenciar sus capacidades, lo que tienen, saben y han aprendido. Sobre este mismo horizonte, el maestro Miguel, agrega lo que se muestra a continuación:

Creo que tenemos que voltear a ver al otro, en este caso al alumno, y tratar de considerar qué es lo que pasa en la vida del estudiante porque no sabemos si trae problemas de casa, este, problemas e familiares o problemas económicos o si comió, desayunó, no sé, entonces por eso te decía, yo creo que todo eso influye para su aprendizaje.

**03EMAEM050324MHA**

Partiendo de lo que comenta el maestro Miguel, es necesario tomar que antes que a un alumno más en el aula se tiene a un sujeto, un sujeto que tiene necesidades de aprendizaje, así como sociales, esto significa que la universidad y entorno académico deben ser espacios en donde se habrá la posibilidad de escucharlo y verlo como un todo, ese es el papel de la evaluación y es en donde debe entrar en acción el docente, para hacer que esta sirva como un puente que permite que los estudiantes tomen decisiones y aprendan partiendo de su realidad (lo que saben, sienten, poseen, lo que han aprendido y lo que anhelan) y poder contribuir a su formación social y profesional. Sin duda alguna, todo lo que vive el estudiante influye en su aprendizaje y no solo lo académico, es por ello que el docente debe observar y generar espacios y tiempos en los que se pueda escuchar a los estudiantes y tomar en cuenta lo que les aqueja pues de ello dependerá que este aprenda. En palabras de la alumna Andrea, acerca de la atención de las necesidades de los estudiantes, plantea lo siguiente:

Pues realmente yo creo importante que los profesores se centren, como mencionabas, en las necesidades de los alumnos, o sea, en la universidad ya te ven, así como en general ¿no?, como una matrícula y ya, no le prestan atención a cada uno de los estudiantes, digo, hay algunos maestros que sí, que, si se preocupan y se toman la molestia de poner atención en cada alumno, pero si sería eso. Como que a veces algunos profes lo toman de manera general y no se dan cuenta de que

pues cada uno necesita su trato ¿no? Tienen diferentes capacidades, necesidades, entonces igual sería eso como que los profesores se enfoquen en esa parte.

#### **05EASNGL050324MHA**

La alumna Andrea afirma que es necesario que los docentes tomen en cuenta las necesidades de los alumnos y no los vean como una matrícula e incluso que cada alumno tiene diferentes capacidades y necesidades. El gran problema de la evaluación sumativa es que busca tener un control en todo momento, es por ello que las prácticas involucran cumplir por obediencia y como respuesta a las exigencias administrativas, por ejemplo, calificar por periodos ya establecidos, para lo cual el docente ve necesario asignar tareas solicitando que cumplan con características específicas y de este modo facilitar la asignación de calificaciones y dar respuesta a lo que se le exige, dejando de lado las necesidades de los estudiantes y desde luego, su aprendizaje. Es también la evaluación un proceso que permite mirar al estudiante como un ser individual que tiene necesidades particulares, mismas que el docente debe conocer para poder ser parte de la atención de estas en cada práctica, es decir, si el docente conoce a todos y cada uno de los estudiantes como sujetos que aprenden y socializan, podrá entonces en cada práctica o actividad de aprendizaje reconocer y hacer que estas mismas le permitan al estudiante generar una relación entre su realidad y el objeto de conocimiento.

Atender las necesidades es una pieza fundamental dentro de la evaluación, pues para el estudiante cada práctica realizada tendrá como característica la fácil relación del objeto de conocimiento con la realidad que viven. Los docentes deben conocer y reconocer las necesidades de los estudiantes en las actividades de aprendizaje, deben ser partícipes de dicha atención, mirar en la evaluación formativa una oportunidad en la que ambos aprenden, pues el estudiante se verá apoyado en su formación social y profesional y el docente, al tomar decisiones en las que se vea implicado su quehacer pedagógico.

#### **La asignación de proyectos y actividades para generar aprendizaje**

Las actividades de aprendizaje, así como los proyectos que se realicen deben tener como característica que sean significativos y relevantes, para que esto suceda es necesario que el docente junto con estudiantes reflexionen sobre las necesidades de estos últimos, se plantee el objeto de conocimiento y ambos puedan tomar decisiones sobre lo que se aprenderá y cómo se hará, entonces el alumno podrá encontrar dentro de las prácticas y actividades una evidente relación con su realidad por lo cual realizarlas tendrán para él significado y relevancia, del mismo modo, sabrá que le contribuirán para su formación. La alumna Miriam, con respecto a los proyectos, opina lo siguiente:

En los proyectos siento que realmente ponemos como realmente nuestras competencias en práctica entonces realmente siento que es lo que se asemeja más a la realidad y pues a nuestro campo formativo entonces siento que es mejor proyectos que a lo mejor un examen, exposiciones o cosas así.

**04EABRG050324MHA**

Partiendo de la consideración de la alumna Miriam, en la que asume que los proyectos permiten poner en práctica lo que se aprende y que se apegan más a la realidad en comparación con exámenes o exposiciones, se puede afirmar que los proyectos por si solos no permiten el aprendizaje, es por eso que se habla de que la evaluación es un proceso de aprendizaje constante pues requiere de reflexión, retroalimentación, atención de necesidades y toma de decisiones.

Tener en cuenta estos elementos hace posible realizar actividades que sean relevantes, que se potencien las capacidades de los sujetos y que su aprendizaje sea significativo. En el caso de los proyectos, deben involucrar lo mencionado anteriormente, deben ser planteados como una actividad de aprendizaje mediante una reflexión en la que se contemplan las necesidades sociales y de aprendizaje, buscando atender a las mismas por medio de este, cabe mencionar que en esa toma de decisiones debe existir un planteamiento y una reflexión sobre cómo se debe abordar el objeto de conocimiento en dicho proyecto, pues no solo debe permitir resolver un problema relevante y real sino que también debe ser atendido en virtud del área de conocimiento, en este caso con lo

educativo, abriendo espacio a la creatividad y la iniciativa de los estudiantes. Por su parte, la alumna Julieta regala la siguiente aportación:

Trabajábamos mucho en equipo entonces llevábamos actividades en donde él nos ponía a trabajar en equipo, como con proyectos, con exposiciones este, nos ponía a resolver algunos problemas como de educación en diferentes contextos, igual este, a investigar, igual investigábamos mucho y leíamos, nos decía mucho como que buscáramos información y leerla.

**06EALRP050324MHA**

Continuando sobre la línea de las actividades de aprendizaje y tomando en cuenta lo que plantea la alumna Julieta, se puede retomar otro elemento importante que es la colaboración entre estudiantes para realizar proyectos y demás actividades como exposiciones y resolución de casos.

En el caso de los proyectos, si se dan de manera colaborativa, el estudiante no solo aprende de lo que involucra la elaboración del proyecto y del objeto de conocimiento sino que también de sus compañeros, sobre cómo resuelven problemas, conocen sus necesidades, su sentir, aprenden sobre los sujetos en general, es importante entonces que para que se nutra el aprendizaje se abra también la posibilidad de socializar las actividades pues con ello también se promueve la comunicación y la interacción entre estudiantes.

Cabe mencionar que para que esto suceda deben abandonarse por completo las prácticas sumativas donde los proyectos a elaborar son impuestos por los docentes, donde las exposiciones se basan únicamente en la presentación del estudiante y la reproducción de información, así como la memorización, debe optarse por la generación de proyectos cuyo fundamento principal sea el pensamiento crítico de los estudiantes con respecto al objeto de conocimiento y la relación que guarda con su realidad. La maestra Araceli complementa lo anterior, haciendo referencia a la asignación de proyectos, de la siguiente manera:

Es la evaluación que ahorita se está proponiendo en la nueva escuela mexicana, es esa, o sea, aquí hay un proyecto, vamos a resolverlo, ¿en qué medida se resolvió?, ¿cómo contribuimos a la sociedad, al grupo? este, ¿qué modificó en mí?, ¿se resolvió el problema?, ¿vamos a darle seguimiento?, ¿vamos a continuar con esa conciencia?, ¿no? de este, de seguir ¿no? sobre este, sobre esta temática, vamos a profundizar y bueno, ahí uy no se va otro asunto que tiene relación con la, con la

solución de problemas reales, de la sociedad, problemas personales y que escriba en un compromiso más personal.

#### **01EMGAR200224MHA**

Según lo planteado por la maestra Araceli, la elaboración de proyectos en la universidad debe ser como establece en los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, se debe dar solución a un problema y dar seguimiento a dicho proceso, abriendo las puertas de la creatividad y de la iniciativa con la que actúa el estudiante. Si la elaboración y asignación de proyectos se da mediante una reflexión que atiende las necesidades e intereses se refuerza el sentido de compromiso del estudiante, lo que al mismo tiempo significa estar comprometido con su aprendizaje por saber y hallar en esta parte de su realidad.

Los proyectos y las actividades de aprendizaje son un elemento importante para practicar la evaluación formativa debido a que fomentan el pensamiento crítico de los estudiantes, pues deben ir más allá de solo reproducir o memorizar contenidos, deben analizar su realidad y necesidades para tomar decisiones sobre su aprendizaje mismo que se da también creando un vínculo entre lo se hace en el aula y lo que viven fuera de esta. Por otro lado, también se fomenta la creatividad y la iniciativa por el hecho de ser el sujeto quien quiere abordar un problema y buscar la forma de solucionarlo con lo que posee y con lo que va aprendiendo y si se trabaja de manera colaborativa este aprende a convivir con los demás, aprende de la realidad de los otros, a comunicarse, compartir y socializar lo que va aprendiendo teniendo como base el diálogo y la reflexión conjunta.

## Conclusiones y Reflexiones Finales

En esta sección se darán a conocer las conclusiones y reflexiones finales del presente trabajo de investigación, retomando los objetivos propuestos, así como el análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo con los sujetos que formaron parte del estudio.

En el objetivo general se planteó: “Describir las prácticas evaluativas para comprender los efectos de la evaluación sumativa y la evaluación formativa en el desarrollo profesional de estudiantes de la LCE de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo”, lo cual se logró por medio de las observaciones participantes y entrevistas en profundidad realizadas que permitieron recabar información sobre las prácticas, misma que por medio del software Atlas ti se sistematizó y relacionó para poder llevar a cabo un análisis y comprensión de los efectos de la evaluación sumativa y de la evaluación formativa en el desarrollo profesional de los estudiantes de la LCE.

Asimismo, se lograron los objetivos específicos, el primero de ellos fue: “Conocer los antecedentes, las formas de practicar y el proceso de transformación de la evaluación sumativa y la evaluación formativa para conocer como perciben este proceso los estudiantes y docentes”. Su logro fue posible gracias a los diferentes trabajos ya escritos sobre la evaluación formativa y la sumativa, a las observaciones que permitieron apreciar la forma de practicar la evaluación en el aula y, por otro lado, gracias a las entrevistas realizadas a los docentes quienes compartieron sus experiencias de cuando fueron estudiantes y posteriormente, al ingresar a lo laboral como docentes y reconocer qué cambios han tenido que realizar a su práctica. Por su parte, los estudiantes entrevistados también regalaron aportes sobre cómo han vivido y conceptualizado la evaluación de los aprendizajes a lo largo de su formación y las formas en que la llevan a cabo sus docentes.

Otro de los objetivos con los que se logró cumplir fue: “Observar cómo son las prácticas evaluativas en la LCE para conocer cómo afecta al desarrollo profesional de los estudiantes”. Se realizó observación de tipo participante en las asignaturas de 3 docentes

diferentes, con ello se pudo apreciar cómo viven la evaluación los estudiantes y lo que ocurre cuando son formativas o sumativas.

Otro objetivo planteado y que se logró fue el siguiente: “Reflexionar acerca de las prácticas evaluativas en la LCE para valorar su contribución al desarrollo social y profesional de los estudiantes”. Para lograr este objetivo fueron de utilidad las observaciones y entrevistas ya que permitieron tener una perspectiva de como sienten, viven y piensan los estudiantes acerca de las prácticas evaluativas y a partir de ello reflexionar sobre los elementos que resultan de importancia y el valor que tiene tanto practicar la evaluación sumativa como la formativa en el desarrollo social y profesional de los estudiantes, es decir, lo que obtienen o aprenden los estudiantes a partir de las actividades.

En el primer capítulo titulado “elementos para la configuración histórica de la evaluación” se pudo tener evidencia del papel tan importante que desempeña el docente en la evaluación, entre las razones de esto se encuentra el hecho de que este va a ser un referente para los estudiantes en formación pues al estar a un paso de insertarse al mundo laboral necesitan tener una forma de ser como profesional y el espacio universitario es el más significativo y cercano en el que aprenden y construyen conocimientos, actitudes, formas de trabajo y experiencias de las que es parte el docente, es decir, lo que los docentes practiquen o hagan significa un referente para los estudiantes y puede ser o no reproducido por los estudiantes conformando así un ciclo en el que los actuales estudiantes, si ingresan a laborar como docentes tendrán como referentes a sus actuales docentes, del mismo modo que estos últimos tienen de referentes a quienes contribuyeron a su formación.

Por otro lado, es importante reconocer que la libertad de cátedra significa una oportunidad para cambiar el rumbo de las prácticas evaluativas que son llevadas a cabo dentro del aula. El docente también desempeña un papel importante por el simple hecho de que en esa libertad tiene un espacio para tomar decisiones en pro del aprendizaje de sus estudiantes, debe ser crítico sobre su labor y, sobre todo, sobre el impacto que busca que su práctica tenga en el ámbito social y profesional de los estudiantes. Un ejemplo en el que se hace

uso de la libertad de cátedra es el establecimiento de metas del día por una docente quien busca una alternativa diferente a lo tradicional y lo riguroso de los objetivos, sin embargo, en la práctica esa meta es igualmente medible que un objetivo, no garantiza el aprendizaje de los estudiantes pues son metas que la docente plantea y que en ningún momento se llevan a reflexión con los estudiantes. Es preciso mencionar que, así como es importante la participación del estudiante en las decisiones y actividades de aprendizaje también lo es la del docente quien no solo debe cumplir con una función de guía sino que tiene que ser un referente y sujeto de aprendizaje, este debe ser el primero en buscar que la evaluación se viva como un proceso continuo y no como un producto, debe velar porque exista una participación activa y comunicación constante en la que se promueva el aprendizaje y que este sea realmente significativo para los sujetos.

Otro punto a mencionar y en el que el docente es una pieza clave es en la llamada heteroevaluación que el sistema de la universidad pone a su disposición, con ella se le permite a los docentes bajo su propio juicio y según lo que hayan establecido puedan asignar calificaciones, es decir, el docente puede asignar valores y disminuirlos o aumentarlos como él considere pertinente y es en ese momento en el que muchos ven el aprendizaje como sinónimo de sumisión y obediencia pues si se cumple con los criterios que este plantea, si los estudiantes se muestran atentos y tranquilos a lo que dicen los docentes, al llegar a la fecha establecida para asignar calificaciones está tendrá mayor posibilidad de ser alta o aumentar, siendo, para esos docentes, lo mencionado anteriormente una forma de medir y representar al aprendizaje.

Otro factor importante que está ligado al papel del docente es la renovación de saberes en la cual se puede apreciar una relación con la libertad de cátedra pues si bien es cierto que la propia universidad la pone a disposición de los docentes, son estos últimos los que deben tener iniciativa y aunque esto no garantice el cambio de las prácticas evaluativas significa un paso importante para replantearse conocimientos y saberes ante los nuevos modelos propuestos y los cambios que suceden en materia educativa y social. Como se mencionó

anteriormente, la iniciativa de los docentes es un requisito necesario para cambiar el rumbo de las prácticas evaluativas, pero no menos importante es la iniciativa para llevar el tema al colectivo con sus compañeros docentes, esto para llevar a cabo una reflexión colegiada en la que se centre en cómo se están llevando a cabo, qué resultados se obtienen y los contrastes existentes entre las prácticas evaluativas de unos u otros. Lo anterior es necesario para trazar una ruta inclinada hacia el enfoque formativo de la evaluación en el que se tomen en cuenta los modelos educativos que surgen y que se proponen en educación, así como las demandas y necesidades de los propios estudiantes que deben ser atendidas, se debe involucrar a estos últimos en la toma de decisiones y reflexión de lo que aprenden para, de este modo, poder hablar de una evaluación cuya preocupación es el aprendizaje de los sujetos y su formación profesional. Cabe mencionar que los docentes ven a la reflexión colegiada como una necesidad, sin embargo, consideran importante que este mediada por un experto en el tema, debido a los diferentes ideales y argumentos que se puedan tener por parte de todos los docentes.

Dentro del mismo capítulo se pudo hablar acerca de las exigencias de la profesión, entre las cuales se ubican las demandas o exigencias de la sociedad y en las que influye la cultura de la que son parte los estudiantes, esto debido a que estos últimos ven en la evaluación la posibilidad de cumplir con lo que se exige socialmente o lo que culturalmente se cree que tiene más valor como tener una alta calificación o un alto promedio. Lo anterior, distorsiona los fines de la evaluación y permite visualizar que desde la familia se promueve la preocupación por la calificación más que por el aprendizaje, teniendo como consecuencia que la evaluación se convierta en un producto para favorecerse para obtener una beca, satisfacción propia, cumplimiento con los padres o porque para la sociedad y culturalmente significa excelencia.

La universidad tiene un gran impacto no solo en la formación profesional sino también en la formación del sujeto social que es cada estudiante. Se habla de un impacto en el sujeto social porque el estudiante construye, aprende y aprehende de lo que vive día a día, esto

puede ser desde lo que son las características del docente como actitudes, personalidad y formas de ser dentro y fuera del aula, así como de las prácticas y actividades que el docente plantea, es decir, estas dos pueden proporcionar al estudiante la posibilidad de reflexionar, tomar decisiones y socializar lo que sabe, generando un sentido de compromiso y responsabilidad, que más allá de lo profesional permitirá el desenvolvimiento social del estudiante.

Es sobre la línea anterior que las prácticas evaluativas tienen un efecto en la formación profesional de los estudiantes y este se refleja al momento en que estos últimos realizan y ejecutan las actividades de aprendizaje, teniendo claro que estas van más allá de solo apropiarse de contenidos y les servirán para desenvolverse profesionalmente. Es en este punto donde el docente debe tener claro lo que quiere lograr con cada práctica y como quiere que estas incidan en la formación profesional de los estudiantes, quienes, a su vez, deben ser críticos con cada actividad y trabajar en las áreas de oportunidad que se presenten. Aunado a ello, otra forma de ver efecto (situación que se aprecia en menor medida) es cuando los estudiantes se convierten en egresados y recurren a lo que llevaron a cabo en su vida universitaria y lo hacen de conocimiento de quienes fueron sus docentes, de tal manera que estos últimos conocen el impacto que tuvieron las prácticas realizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito profesional de los estudiantes.

Es de suma importancia mencionar que los estudiantes a lo largo de su formación académica y su paso por diferentes niveles educativos van formando juicios con respecto a la evaluación, mismos que también dependen de las prácticas desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, al llegar al espacio universitario ya poseen una forma de ver, pensar y vivir acerca de la evaluación. Lo anterior, trae consigo que al encontrarse con una autoevaluación y coevaluación no ven la posibilidad de reflexionar sobre su aprendizaje sino de favorecerse a sí mismo y a sus pares, de tal forma que ven a la evaluación como sinónimo de calificación, como un resultado o un producto. El docente universitario se enfrenta a una tarea difícil pues debe dejar claro que la evaluación es un proceso en el que

debe existir una constante reflexión sobre el aprendizaje, además de ser crítico y aprovechar las posibilidades que tiene a su alcance para lograr una evaluación democrática en la que tanto él como los estudiantes sean partícipes de las decisiones.

Dentro del capítulo se hace alusión a las implicaciones administrativas que lleva consigo el pertenecer a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y cómo es que las exigencias administrativas se relacionan con la calificación y con la evaluación. Las exigencias administrativas predisponen a los estudiantes a ver a la evaluación como un fin, es decir, buscan cumplir con todo lo que se les solicita para poder favorecerse de las calificaciones, las actividades y los resultados que obtienen. El estudiante sabe que si cumple obtendrá altas calificaciones, algo que en suma le dará un alto promedio y este es necesario si se quiere obtener una titulación por promedio o bien, si se quiere tener la libertad de elegir un lugar para realizar las prácticas profesionales, lo anterior significa que las exigencias administrativas distorsionan el proceso de evaluación, ignoran el aprendizaje y crean un sentido de competencia entre los estudiantes, así como la clasificación de los mismos a partir de trabajos, calificaciones o promedio.

Otra parte de las implicaciones administrativas involucra a las limitantes en el ejercicio de la evaluación, pues las disposiciones universitarias como la libertad de cátedra y la evaluación democrática en la práctica pierden significado, es decir, se plantean ambas disposiciones para que el docente pueda tener la libertad de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje como mejor lo considere, lo mismo que con el proceso de evaluación, no obstante, se le exige registrar y entregar resultados haciendo uso de valoraciones numéricas, algo que finalmente se convierte en un número y una limitante para practicar la evaluación formativa por el simple hecho de no permitir el ejercicio correcto de la retroalimentación, atención de necesidades y la toma de decisiones con base en el aprendizaje que obtuvieron o no los estudiantes.

Finalmente, dentro del mismo capítulo se puede ubicar la existencia de limitantes por parte de los docentes para confrontar las prácticas evaluativas, esto involucra cuestiones de egos

y personalidad como la falta de disposición para escuchar a los demás argumentando tener más experiencia o saber más del tema de la evaluación. Asimismo, se ve una limitante al momento de que los docentes no quieren salir de su zona de confort sobre las prácticas que realizan, al no querer compartir y llevar a la discusión con los demás compañeros porque desde sus referentes y experiencia lo que hacen es lo correcto, lo cual implica una limitante para las reflexiones colegiadas y a su vez, para transitar hacia la misma línea de la evaluación formativa.

En el capítulo titulado “la evaluación sumativa en la universidad” se pudo recopilar información de relevancia que permitió tener una perspectiva sobre las prácticas sumativas que se llevan a cabo en la LCE.

En primer lugar, hablando con respecto al papel de la calificación, se pudo visualizar que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollan prácticas que en el discurso pueden parecer orientadas hacia la evaluación formativa, pero en la práctica no sucede lo mismo. Un ejemplo claro es cuando se solicita a los estudiantes una actividad y para asignar una calificación se hace uso de listas de cotejo, estas son utilizadas para poder obtener un resultado final partiendo de las características que cubrió el estudiante y las que no, se califica un producto y, a su vez, el docente puede dar observaciones e identificar áreas de oportunidad pero estas se centran en el producto entregado y no en el proceso que pasó el estudiante para elaborarlo, ignorando su interpretación, contexto y forma de pensar. Sucede lo mismo cuando los docentes realizan cuestionamientos cuya finalidad es, en el planteamiento, desarrollar el pensamiento crítico mediante el cual los estudiantes puedan reflexionar e interpretar la información teórica existente, sin embargo, en el momento en el que el docente asigne una calificación esta resultará de la medida en que el estudiante retome a los autores, es decir, el docente al conocer la teoría disminuirá o aumentará la calificación según su criterio sobre qué tanto apego tuvo la aportación de los estudiantes con los autores y deja de lado características particulares de cada uno que pudieron influir en que las actividades se realizaran o fueran de una u otra manera.

Otro ejercicio que deja en evidencia las prácticas sumativas son las exposiciones orales que, en el discurso, permiten que los estudiantes tengan la posibilidad de compartir temas e interpretar los contenidos para y con sus compañeros, tomando el papel de sujeto de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, en la práctica todo se corrompe por diversas causas como la falta de involucramiento del docente y sobre todo, por el énfasis de los estudiantes en cumplir con lo que se solicita previamente como la presentación y contenido para los presentadores o las evidencias y actividades requeridas para los interlocutores. La exposición oral termina por ser lectura, presentación y reproducción de contenidos en la que los docentes buscan calificar algo solicitado previamente y los estudiantes buscan cubrir y cumplir con lo requerido para obtener una calificación. Con esto queda en evidencia no solo una práctica meramente sumativa sino uno de los fines importantes de esta que es la rendición de cuentas, no importa el aprendizaje sino las cuentas que se entregan, dando mayor importancia a lo que parece ser y no a lo que es.

Dentro de las prácticas sumativas identificadas se encuentra la justificación de calificaciones, esta se refiere a la exposición de argumentos por parte del docente a los estudiantes con respecto a una calificación obtenida, pudiera parecer que es un espacio en el que se identifican áreas de mejora, no obstante, esta solo se centra en puntualizar en aquello que el estudiante no cumplió en la entrega de un producto previamente solicitado, es decir, se justifica presencia o ausencia de elementos pero sin involucrar el proceso sino solo en el producto, el contenido y lo que se aprecia de manera superficial. Esta se convierte en una práctica de tipo sumativo en la que se involucran tanto docentes como estudiantes, los primeros por solicitar que los productos cumplan con determinados requerimientos, establece calificaciones en función del cumplimiento y a partir de la ausencia de elementos es que da observaciones o recomendaciones, y los segundos, porque más que el aprendizaje obtenido de las actividades buscan cumplir con un producto y las observaciones del mismo para tomar la decisión de mejorar o no y si lo hace estará siempre en función de querer obtener una alta calificación.

Otra práctica evaluativa que recae en lo sumativo es el condicionamiento que, está estrechamente ligado con la calificación y predispone a los estudiantes a cumplir sabiendo que deben entregar un producto y que este garantiza su favorecimiento en cuestión de calificación, ignorando tanto el proceso como el aprendizaje que lleva consigo. Al existir un condicionamiento se limita la conducta de los estudiantes y se refuerzan las acciones enfocadas en el cumplimiento, es por ello que los estudiantes buscan más cumplir con lo que se solicita que aprender de cada actividad, por su parte, los docentes recurren al condicionamiento buscando generar un sentido de responsabilidad y compromiso del estudiante, sin embargo, en la práctica es muy diferente pues con ello los estudiantes ven las actividades como una obligación, lo que desencadena ver a la evaluación como el final.

Es como consecuencia de lo anterior que surge una desaprobación de la calificación, debido a que tanto estudiantes como docentes, al ser partícipes del proceso enseñanza-aprendizaje y de las prácticas de evaluación, viven y aprecian las incongruencias, injusticias y falta de objetividad que se tiene para asignar un valor numérico. Calificar y establecer resultados numéricos le quita mérito a los estudiantes, ignora su realidad, evaden el aprendizaje y termina por ser poco representativo de lo que el sujeto es, sabe y aprende. Es por lo anterior que existe una gran desaprobación de la calificación y que se vuelve una necesidad reflexionar sobre el papel que esta representa y dar prioridad al aprendizaje, de tal modo que la evaluación se vea como una oportunidad para mejorar y no como el final en el que basta con cumplir y entregar un producto para obtener una calificación y favorecerse de ello.

En el mismo capítulo se encuentra el apartado en el que se habla del control como medio para calificar. Entendiendo el control como el protagonismo que tienen las instituciones y el propio sistema en los sujetos que se están formando para cumplir con las exigencias y demandas de estas mismas, perdiendo de vista que el sujeto en formación tienen necesidades de aprendizaje y sociales y el docente se convierte en pieza facilitadora que cumple y rinde cuentas. El control es una práctica cotidiana que recae en lo sumativo debido

a que busca que los estudiantes cumplan con lo que el docente plantea y exige en cuestión de actividades, conductas y participaciones teniendo en cuenta que el no hacerlo traerá consigo consecuencias que se reflejarán en la asignación de calificaciones. Es a raíz de lo anterior que la evaluación pasa a ser un dispositivo de control por medio del cual se busca dar respuesta a las exigencias administrativas y que va hasta lo más recóndito del sujeto pues busca controlar conductas sociales y no solo lo que se quiere que aprenda. Del mismo modo, en el aula el control se puede ver reflejado en la revisión de trabajos para saber quién cumple y quien no para, en la fecha establecida como evaluación, poder cuantificar y asignar calificaciones con base en el cumplimiento. Se tiene claro que al hablar de control se tiene un proceso escalonado en el que el docente juega un papel dominante y protagonista sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero este cumple con una institución a la que rinde cuentas y, a su vez, las instituciones son parte de un sistema y deben cumplir con las exigencias y demandas del mismo, es por ello que el control llega a lo más recóndito de los sujetos, de lo que hacen o dejan de hacer, lo que cumplen y lo que no, valiéndose de un número que no solo permite la aprobación, acreditación y certificación sino que también busca definir a los sujetos incluso como profesionales al momento de insertarse al campo laboral.

Sobre la misma línea del control se encuentra la imposición, esta práctica es la que les permite a los docentes poseer ese papel dominante dentro del aula, estableciendo y solicitando actividades, participaciones y la regulación de conductas. Esta práctica da evidencia de la existencia de la evaluación sumativa en la licenciatura y que esta puede percibirse con normalidad y para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que da pauta para el respeto sin quitar mérito al sujeto que enseña, sin embargo, esta deja claro que, así como el carácter sumativo de la evaluación sigue habiendo apego en el tradicionalismo en el que el docente tiene un protagonismo indiscutible y es quien ejerce dominio hacia el grupo. Cuando hay imposición hay un sujeto que obliga y otro que es obligado, en el caso del contexto universitario el segundo es el estudiante quien pocas veces

será contemplado para plantear actividades de aprendizaje, no se le toma en cuenta para las decisiones y no se les presta atención a sus necesidades, todo está en función de lo que piensa, plantea y solicita el docente, es decir, hace ejercicio de su voluntad según lo que cree correcto y con base en sus fundamentos y referentes.

Una de las consecuencias que traen consigo las prácticas sumativas es que los estudiantes se centren en el cumplimiento y respuesta a las exigencias de los docentes, ignorando por completo su propio aprendizaje. La memorización de contenidos es un ejemplo claro de ello pues cuando el docente solicita trabajos, proyectos, actividades o tareas los estudiantes recurren a la memorización de contenidos con la que, de manera ilusoria, buscan reflejar que se apropiaron de los contenidos y que están aprendiendo cuando en realidad no es así. Lo anterior se ve reflejado en actividades como las exposiciones en las que los estudiantes saben que deben cumplir con el criterio de contenido y por ello recurren a la memorización para, al momento de exponer, repetir la información que guarda la memoria o la que contienen las diapositivas presentadas. Es por ello que la memorización de contenidos se convierte en una respuesta de los estudiantes a las exigencias del docente para no verse perjudicados en la asignación de calificaciones y buscar favorecerse por medio del cumplimiento, aunque esto no favorezca su aprendizaje e implique la reproducción o repetición de contenidos.

El capítulo VI titulado “Construyendo el camino de la evaluación formativa” permitió tener evidencia de cómo se puede dar la transición hacia la evaluación formativa, de algunas prácticas que se llevan a cabo en la LCE que siguen bajo esta línea y del efecto que tienen estas en el desarrollo social y profesional de los estudiantes. Una de las prácticas más importantes que es parte de la evaluación formativa es la retroalimentación, misma que no es un momento en el que se recuerdan los temas vistos anteriormente, en el que se enfatiza en los errores o bien, un solo momento para escuchar lo que se aprendió o hacer cuestionamientos de una actividad sino que es un proceso, del cual se tiene mucho desconocimiento, pues consiste realmente en atender las necesidades de los estudiantes

que existen entre lo que han aprendido y lo que se quiere que aprendan, para ello es necesario recurrir a la evaluación para reflexionar de manera conjunta (docentes y estudiantes) sobre dichos aspectos y tomar decisiones sobre el rumbo a seguir, pensar y plantear aquello que será relevante y significativo para el estudiante y el docente, permitiendo detenerse cuando sea necesario. La retroalimentación pasa a ser entonces un proceso necesario para sujetos de enseñanza y de aprendizaje pues a los docentes les permite atender las necesidades existentes en cuanto a la enseñanza y tomar decisiones al respecto, por otro lado, a los estudiantes les permite proyectar y reflexionar sobre lo que han aprendido y tomar decisiones que impacten en su aprendizaje. Un argumento que resulta de gran importancia para no llevar a cabo la retroalimentación es el hecho de que por ser una gran cantidad de estudiantes será demasiada información recabada y el tiempo requerido para cubrir las necesidades e intereses, no obstante, la retroalimentación es un proceso que puede partir desde un diagnóstico, reflexión y toma de decisiones sobre lo que se va a aprender y en el que no hay momentos establecidos ni se hace alusión a las calificaciones, dejando claro que no es cuestión de tiempo sino de propósitos.

Un punto relevante de la evaluación formativa es que al atender las necesidades de los estudiantes se fomenta en ellos el compromiso y la responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Queda claro entonces que el compromiso de los estudiantes estará en función de las prácticas que se lleven a cabo pues si se atienden sus necesidades estos se identificarán con cada actividad realizada y van a mostrar un mayor compromiso por saber que es algo que les interesa y que las va a contribuir social y profesionalmente. Caso contrario sucede en la evaluación sumativa donde el rigor de las calificaciones termina por impulsarlos a cumplir para beneficiarse de un número. Las prácticas que son de carácter formativo buscan hacer partícipe al estudiante de su propio aprendizaje por medio de actividades que generen compromiso, que potencien sus capacidades y que generen un aprendizaje significativo.

La participación de los estudiantes es importante, es por ello que la evaluación formativa abre la posibilidad de observar, escuchar lo que piensan, lo que saben, aprenden y las dudas que tienen los sujetos de aprendizaje. Es preciso aclarar que para que exista una participación activa y voluntaria es necesario también practicar la retroalimentación, la reflexión y toma de decisiones conjunta sobre lo que se aprende, se debe dejar de lado la participación por imposición del docente, los cuestionamientos sobre temas previamente definidos y sobre lo que plantean los autores. Las participaciones de los estudiantes permiten a docentes y compañeros escuchar aportes del que participa y generar un ambiente de aprendizaje en el que se comparte y reflexiona sobre lo que se aprende, además de contribuir social y profesionalmente a los estudiantes. Si las prácticas llevadas a cabo en el aula toman en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, se estará abriendo la posibilidad de generar una participación activa y voluntaria en la que los estudiantes podrán vincular las actividades con su realidad y externar lo que piensan, lo que van aprendiendo en el proceso y al mismo tiempo, asumirán que ellos construyen su aprendizaje, contribuyen al de sus compañeros y al sujeto de enseñanza.

El trabajo grupal es una pieza fundamental para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula y es evidente que existe dentro de la LCE y genera una participación activa entre docentes y compañeros, quienes pueden realizar aportes y resolver dudas que van surgiendo. Sin embargo, no solo se trata de plantear actividades grupales, sino que se tienen que cambiar los propósitos para que estas no se den de forma mecánica y terminen centrándose en un producto a realizar o entregar sino en el aprendizaje que involucra. Del mismo modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve demasiado favorecido por las técnicas grupales que refuerzan los lazos sociales entre los sujetos y así como la evaluación formativa plantea necesario escuchar a los sujetos y a partir de lo que saben, sienten y conocen para poder reflexionar sobre lo que aprenden, refuerza la idea de que dentro del aula no dejan de ser sujetos que socializan. Las técnicas de grupo a pesar de verse escasas y en su mayoría son muy breves permiten al docente escuchar y observar a los estudiantes,

conocer más de ellos y cómo se relacionan con los demás, pasando a ser este un elemento clave en el que el docente relaciona dichos elementos con el aprendizaje y utiliza la información con ese mismo fin y para trazar un nuevo rumbo pedagógico en el que tome en cuenta a los estudiantes como sujetos de aprendizaje pero sin ignorar que son también sujetos sociales.

Como segundo apartado dentro del capítulo se encuentra el apartado de evaluar para aprender en el que se pudo identificar la necesidad existente de una reflexión y concientización con los estudiantes para el buen ejercicio de las prácticas evaluativas con enfoque formativo, dicha reflexión debe ser diaria y constante para que, de este modo, el estudiante pueda externar cómo se siente y cómo aprende durante el proceso y el docente pueda tomarlo en cuenta y a partir de ello, reflexionar si las estrategias utilizadas están surtiendo efecto en el aprendizaje y sentir de los sujetos.

El proceso de evaluación, desde la perspectiva formativa, busca dar prioridad al aprendizaje de los sujetos tomando como pieza clave la atención de sus necesidades e intereses. Queda en evidencia que es una necesidad mirar a los estudiantes como sujetos sociales y de aprendizaje, esto dejando de lado la rigurosa asignación de calificaciones con base en un producto o a lo que el docente desea escuchar u obtener. Atender dichas necesidades permitirá que los estudiantes relacionen el objeto de conocimiento con la realidad que vive y si el docente conoce y reconoce los anhelos de sus estudiantes podrá definir, junto con ellos, cuáles serán realmente actividades de aprendizaje y lograr que tengan significado para cada uno de ellos. Es de este modo que el estudiante verá realmente las contribuciones de cada actividad en su formación social y profesional y, por su parte, el docente podrá tomar decisiones en el que se verá implicado su quehacer pedagógico.

Practicar la evaluación formativa implica un cambio de propósitos de cada práctica que se realiza, principalmente en el tipo de actividades y proyectos para generar aprendizaje pues se debe buscar que estos vayan más allá de la simple memorización o reproducción de contenidos, se debe fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico, analizar su realidad

y necesidades para, partir de ello y tomar decisiones en busca del aprendizaje significativo por medio de actividades que vinculen lo que se hace en el aula con la realidad de cada sujeto. Aunado a lo anterior, se pudo identificar la necesidad de realizar proyectos y actividades que fomenten la creatividad y la iniciativa de los estudiantes, que sean estos quienes decidan abordar un problema y buscar cómo solucionarlo basándose en lo que saben y van aprendiendo, si a eso se le suma el trabajo colaborativo, el estudiante aprenderá a convivir con los demás, a apreciar su realidad, así como aprender a comunicarse, compartir y socializar lo que va aprendiendo.

Tener información de viva voz de estudiantes y docentes, así como observaciones de algunas sesiones de clase han permitido el desarrollo de este trabajo de tesis y, al mismo tiempo, tener evidencia de cómo son las prácticas evaluativas en la LCE. Se ha podido concluir que dentro de la licenciatura existen prácticas que se inclinan hacia la evaluación formativa como lo son la retroalimentación, el trabajo grupal, las técnicas de grupo, la reflexión con estudiantes, la atención a las necesidades así como algunos proyectos y actividades de aprendizaje que se plantean en las asignaturas, pero también hay una gran cantidad de aquellas que dan cuenta de que sigue existiendo un enfoque sumativo, principalmente la constante asignación de calificaciones, el control, la imposición y el condicionamiento. Es por lo anterior que se deja en evidencia la necesidad de abandonar las prácticas sumativas que predisponen al sujeto a cumplir con productos para beneficiarse de los resultados y calificaciones y, a su vez, optar por una evaluación formativa en las que cada práctica busque generar aprendizaje significativo y relevante para el estudiante, contribuyendo a su formación profesional y entendiendo que es un sujeto social y de aprendizaje con necesidades.

Para sentar las bases de la evaluación formativa es necesario entender que, por ser la evaluación un proceso holístico, involucra factores como los relacionados con los que tiene el docente con respecto a la evaluación y de su personalidad, proceso que se repite con los actuales estudiantes quienes pueden tomarlo como un punto a alcanzar para practicar la

evaluación y para tener una forma de ser como profesionales, es por ello que el docente debe confrontar sus prácticas (viéndose a sí mismo como un referente que juega un papel importante en el rumbo que se sigue y seguirán los estudiantes con respecto a la evaluación) desde lo individual y posteriormente, llevarlo al colegiado para, poder consolidar la ruta a seguir con los demás docentes y centrarse en la finalidad de la evaluación que es el aprendizaje de los sujetos en formación, discutir y reflexionar sobre lo que se está haciendo y tomar decisiones de manera conjunta.

El docente día a día tiene en sus manos oportunidades que debe aprovechar como lo son la libertad de cátedra y la renovación de saberes, esto significa que puede tomar decisiones trascendentales junto con las estudiantes para centrarse en su aprendizaje y contribuir a su formación social y profesional, abandonando el énfasis y rigor en la asignación de calificaciones, así como las prácticas tan tradicionalistas que son el control, la imposición y el condicionamiento, asimismo, decisiones individuales que resignifiquen su quehacer pedagógico buscando alternativas para propiciar un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se comprometan, participen de manera activa y voluntaria y que vean reflejados sus necesidades, anhelos e intereses en cada actividad o práctica, además de no perder de vista que éstas impacten en la formación social y profesional de los sujetos.

Del mismo modo, es importante que el docente sea partícipe, pero no solo en cada actividad o práctica de aprendizaje sino también de la reflexión y concientización con los estudiantes para entender lo que involucra la evaluación, dejando de lado las exigencias administrativas y sociales, pues es también gracias a estas que los estudiantes tienden a relacionar la evaluación con calificación, esto por las prácticas sumativas que constantemente se llevan a cabo y que han sido parte de su paso por los diferentes niveles educativos, incluso aún en la universidad, pues se le dice evaluación a la asignación de calificaciones en una fecha establecida y con base en productos entregados con lo que se forma la idea de que es más importante cumplir para favorecerse (con la finalidad de acreditar y certificarse) que aprender.

La evaluación es un proceso que, desde el enfoque formativo tienen un gran efecto y contribuye al desarrollo social y profesional de los estudiantes e involucra retroalimentación, atención de necesidades sociales y de aprendizaje de los sujetos, toma de decisiones conjunta y la constante reflexión entre docentes y estudiantes con la que se pueda resignificar cada práctica desde el primer hasta el último encuentro que se tiene en las aulas pues no es cuestión de tiempo sino de propósitos, mismos que deben estar sustentados en el aprendizaje y la formación de los que serán licenciados en ciencias de la educación.

Al realizar este trabajo de investigación se tuvieron dificultades mínimas y relacionadas con la disponibilidad de los sujetos participantes en las observaciones y entrevistas, pues el planear una actividad no siempre previene todos los contratiempos que pueden surgir en los contextos o con los sujetos que se trabaja. Con respecto a las entrevistas realizadas se pudo apreciar que los estudiantes, a diferencia de los docentes, son muy específicos en las respuestas, por lo tanto, es más complicado realizar la entrevista en profundidad y mantener una conversación fluida en la que no se recurra únicamente preguntas estructuradas. Se recomienda siempre dejar claro a los participantes que la información recabada es con fines de generación de conocimiento y no para desacreditar la labor de los docentes, pues el hecho de que sea la evaluación de los aprendizajes el tema en cuestión implica adentrarse a lo que hacen docentes y a lo que piensan los estudiantes y, a su vez, fijar una postura crítica sobre el efecto de las prácticas llevadas a cabo en la que también se ve implicada la sociedad y las instituciones. Es labor del investigador cuidar la intencionalidad del estudio, no perder de vista los objetivos y hacer buen uso de la información recabada.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós Ecuador.  
<https://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/asests/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Ángel, D.A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de filosofía*, (44), 9-37.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379846115002>
- Anuario Estadístico UAEH. (2023). *Población escolar*.  
<https://www.uaeh.edu.mx/informe/2023-2029/1/anuario-estadistico/anuario.pdf>
- Camacho, O. y De La Asunción, A. (2020). *La evaluación formativa: una ruta para el aprendizaje de la resolución de problemas*. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional CUC de la Universidad de la Costa
- Buendía, L., Colás P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw Hill. [https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com\\_.pdf](https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com_.pdf)
- Cuéntame. (2020). *Información por entidad: Hidalgo*. Resumen. Hidalgo (inegi.org.mx)
- Díaz-Barriga, Á. (2023). ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo. *Revista iberoamericana de educación superior*, 14(40), 98-115.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1547>
- García, F. J., Pozuelos, F. J. y Álvarez, C. (2019). La evaluación de aprendizajes del alumnado por parte del profesorado universitario novel. *Formación universitaria*, 12(2), 3-16. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200003>

- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza* (5ª ed.). Morata.  
<https://www.studocu.com/es-ar/u/41443784?sid=01736326393>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020 [Conjunto de datos]. Proyectos estadísticos*.  
<https://www.inegi.org.mx/app/cpv/2020/resultadosrapidos/default.html?texto=Hidalgo>
- Lemus, M. (2012). *La evaluación educativa tiene historia [Archivo PDF]*. La Evaluación Educativa Tiene Historia [6klzkoye7y1g]
- León, C. (2012). *Sistema de seguimiento de proyectos de construcción y mantenimiento para empresas de telecomunicaciones a través de la web*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil]. Repositorio Institucional-Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F. y Calderón, L. C. (2016). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Network of Knowledge, ICONK.  
<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25566w/Guia%20estados%20del%20arte.pdf>
- Montoya, J.F, Toledano, M., García, E.D., Téllez, E. y Hermosillo, C. (2023). *Evaluación formativa en el aula*. Instituto Hidalguense de Educación.
- Moreno, T. (2021). *Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre*. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 223-234.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>

Pastor, M.P. (2022). *La evaluación formativa y su influencia en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo

Plan de desarrollo institucional UAEH. (2023). *Situación actual*. PDI.pdf (uaeh.edu.mx)

Presidencia Municipal de Pachuca de Soto. (2020-2024). *Descripción General*.  
<https://www.pachuca.gob.mx/portal/descripcion-general/>

Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en psicología: revista de psicología y ciencias afines*, 16(2), 73-80. La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica (redalyc.org)

Reynaga, (2003). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En Mejía R., y Antonio, S. (Eds.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. ITESO. <https://toaz.info/doc-view-3>

Sanjúan, L. (2019). *La observación participante*. UOC.  
[https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147145/5/MetodosDeInvestigacionCualitativaEnElAmbitoLaboral\\_Modulo2\\_LaObservaconParticipante.pdf](https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147145/5/MetodosDeInvestigacionCualitativaEnElAmbitoLaboral_Modulo2_LaObservaconParticipante.pdf)

Santos, M.A. (2017). *Evaluar con el corazón*. Homo Sapiens Ediciones.

Tarazona, J.L. (2009). *Influencia de la evaluación formativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional- Universidad Nacional Mayor de San Marcos

- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Paidós. [Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf \(unison.mx\)](#)
- Tenorio, M. S. (2018). *Influencia de las condiciones de educabilidad en alumnas y alumnos de Secundaria Técnica en la creación de su proyecto de vida*. [Tesis de Licenciatura]. Repositorio Institucional- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
- Travieso, D. y Cortizas, Y. (2021). Consideraciones sobre la evaluación del aprendizaje en el espacio universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142021000400019&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000400019&lng=es&tlng=es)
- UAEH. (2024). Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades: oferta educativa. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades ([uaeh.edu.mx](http://uaeh.edu.mx))
- Urbano, H. (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, (13), 89-91. [a11v13n13.pdf \(scielo.org.pe\)](#)
- Villalobos, M. y Arce, K. (2007). Guía para la investigación en determinación de necesidades de capacitación y formación profesional. Instituto Nacional de Aprendizaje.

## Anexos

### Tabla con claves de los instrumentos aplicados

A continuación, se presentan las claves correspondientes a las entrevistas y observaciones realizadas en el trabajo de investigación y que se presentaron en los capítulos interpretativos.

| Clave de las observaciones | Componente                  | Significado  |
|----------------------------|-----------------------------|--|
| 01CECAEM221123MHA01        | 01-07                       | Número de observación                                  |
| 02CAAAGAR231123MHA01       | CEC, CAAA Y CAEIE           | Iniciales de los nombres de las asignaturas observadas |
| 03CAEIEMLRBS281123MHA01    | AEM, GAR Y MLBS             | Iniciales de los docentes que imparten las asignaturas |
| 04CECAEM291123MHA02        | 221123, 231123,281123, ETC. | Fecha de observación                                   |
| 05CAEIEMLRBS041223MHA02    | MHA                         | Iniciales del nombre del observador                    |
| 06CAEIEMLRBS051223MHA03    | O1, O2 Y O3 (AL FINAL)      | Número de observación por cada asignatura              |
| 07CECAEM071223MHA03        |                             |  |
| Clave de las entrevistas   | Componente                  | Significado  |
| 01EMGAR200224MHA           | 01-09                       | Número de entrevista                                   |
| 02EMMLBS050324MHA          | E                           | Entrevista   |
| 03EMAEM050324MHA           | M                           | Maestro  |
| 04EABRG050324MHA           | A                           | Alumna(o)  |
| 05EASNGL050324MHA          | GAR, MLBS, AEM, BRG, ETC.   | Iniciales de los nombres de los entrevistados          |

|                  |                         |  |
|------------------|-------------------------|--|
| 06EALRP050324MHA | 200224, 050324 y 070324 | Fecha de la entrevista                 |
| 07EACMO070324MHA | MHA                     | Iniciales del nombre del entrevistador |
| 08EAKRB070324MHA |                         |  |
| 09EAJBC070324MHA |                         |  |