

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Francisco García Salinas



UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANISTICAS Y EDUCATIVAS

EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA, UN ESTUDIO
PENDIENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TESIS

UNIVERSIDAD
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INVESTIGACIONES HUMANISTICAS Y EDUCATIVAS

PRESENTA

MIRIAN HERNÁNDEZ MACÍAS

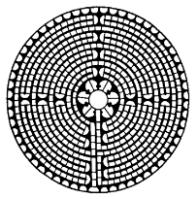
DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA DE LOURDES SALAS LUÉVANO

CO-DIRECTORA:

DRA. BEATRIZ HERRERA GUZMÁN

DE
FRANCISCO GARCIA SALINAS
ZACATECAS, ZAC., NOVIEMBRE 2020



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS



Francisco García Salinas

UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR

MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANISTICAS Y EDUCATIVAS

**EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA, UN ESTUDIO
PENDIENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN INVESTIGACIONES HUMANISTICAS Y EDUCATIVAS

PRESENTA

MIRIAN HERNÁNDEZ MACÍAS

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA DE LOURDES SALAS LUÉVANO

CO-DIRECTORA:

DRA. BEATRIZ HERRERA GUZMÁN

ZACATECAS, ZAC., NOVIEMBRE 2020

Agradecimientos

Cada momento vivido dentro de la Universidad es una oportunidad brindada por Dios, quiero agradecer a mi familia quienes son mi soporte en la vida, a mi esposo por brindarme su apoyo y amor cada día, a mis amigos que conocieron este proceso y en especial a mí por la dedicación y amor por el estudio. También reconocer a la Institución por haberme brindado la oportunidad de ser parte de la 4ta generación de la MIHE, a mi directora de tesis ya que tuve el honor de ser su alumna y aprender de ella todos los días. Para concluir quiero agradecer a CONACYT por el apoyo de principio a fin.

EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA, UN ESTUDIO PENDIENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

| Índice | Pág. |
|---|------|
| Introducción | 8 |
| Planteamiento del problema | 8 |
| Justificación | 8 |
| Objetivo general | 12 |
| Objetivos específicos | 13 |
| Pregunta de investigación | 13 |
| Proceso de la investigación | 13 |
| Método | 13 |
| Técnica de investigación | 15 |
| Diseño de la Investigación | 16 |
| Unidad de análisis | 16 |
| Sujetos de análisis | 17 |
| | |
| CAP. I INVESTIGACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR | 22 |
| 1.1 Contexto Internacional | 22 |
| 1.2 Contexto Nacional | 44 |
| 1.3 Contexto Local | 53 |
| | |
| CAP II. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR | 55 |
| 2.1 El concepto de la evaluación formativa en el proceso de Enseñanza-aprendizaje (E-A) | 55 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2 Evaluación formativa y términos asociados | 60 |
| 2.3 Características de la evaluación formativa. | 61 |
| 2.4 El proceso de la evaluación formativa | 64 |
| 2.5 La evaluación formativa en la universidad | 68 |
| 2.6 El docente-alumno en el proceso de evaluación formativa | 69 |
| CAP.III LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUS POLÍTICAS EDUATIVAS | 74 |
| 3.1 Internacional | 75 |
| 3.2 Nacional | 79 |
| 3.3 Local | 86 |
| CAP.IV LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR | 94 |
| 4.1 Criterios de evaluación que utiliza el docente en el aula | 94 |
| 4.2 Momento, actualización y frecuencia en que el profesor aplica los criterios de evaluación | 96 |
| 4.3 Rigurosidad de los criterios de evaluación | 99 |
| 4.4 Criterios más utilizados que permiten conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje | 101 |
| 4.5 Criterios menos favorables para medir el proceso de enseñanza-aprendizaje | 104 |
| 4.6 La evaluación y las necesidades de aprendizaje grupal e individual | 106 |
| 4.7 Logros alcanzados en los alumnos mediante la evaluación del profesor | 108 |
| 4.8 La evaluación del proceso de enseñanza y las pruebas finales | 109 |
| 4.9 Disciplina y responsabilidad del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno | 112 |

| | |
|--|-----|
| 4.10 Evaluación de los conocimientos y criterios de evaluación sugeridos por el alumno | 114 |
| 4.11 Herramientas y retos del docente para el registro de actividades realizadas | 117 |
| CONCLUSIONES | 121 |
| REFERENCIAS | 126 |
| ANEXO A | 133 |
| ANEXO B | 134 |

Resumen

El concepto evaluación formativa se usa recurrentemente en el ámbito de la educación básica. En el terreno de la educación superior ha habido aportaciones significativas pero no suficientes que permitan entender los contratiempos que se viven en el proceso de evaluación docente-alumno en el aula. Los estudiosos del tema coinciden en que la evaluación formativa ayuda a mejorar el aprendizaje, incrementando notablemente el rendimiento académico, pues de llevarse a cabo adecuadamente, el estudiante podría percibir su avance o retroceso académico en un tiempo oportuno. El docente es un actor fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero sin una evaluación adecuada, el fracaso escolar puede ser inminente. Se cree que el profesor poco acude a una evaluación eficaz y oportuna, resultado también del escaso o nulo interés que las instituciones le prestan a este proceso de gran relevancia para la formación del educando. De ahí que existan aseveraciones en las que los estudiantes califican su proceso formativo con vacíos importantes, ya que desconocen los avances y retrocesos en su trayectoria académica producto de una evaluación ambigua.

Palabras clave: evaluación formativa, docente, alumno, enseñanza-aprendizaje.

Abstract

Formative evaluation is a concept that is often used in the field of basic education. When talking about college, there has not been enough contributions that would allow us understand the whole evaluation process between a teacher-student inside a classroom.

Researchers of the subject have agreed that this formative assessment can help improve learning, by increasing their academic performance, but only if the student takes it properly, they would be able to notice a progress in a timely manner. It's important to mention that the teacher is an important part in this process, but without a passable evaluation, school failure can happen.

No interest from the professor can cause that he would not attend an effective and timely evaluation, adding to this no interest that the institutions lend to this process

of great relevance for the training of the student. When this occurs students qualify their training processes with important gaps, because they are unaware of their progress and obstacles in their academic career as a result of an indefinite evaluation.

Keywords = formative evaluation, teacher, student, teaching-learning.

Introducción

La presente investigación pretende analizar el proceso de *evaluación formativa* en educación superior. La evaluación formativa es un trabajo que el docente realiza de manera cotidiana en su tarea pedagógica con el propósito de tomar la mejor decisión al momento de emitir una calificación.

Existen numerosas investigaciones a nivel internacional que muestran cómo se lleva a cabo una evaluación desventajosa y con carencias pedagógicas, no obstante se han puesto en marcha programas de capacitación docente sugiriendo estrategias que ayuden al enseñante a evaluar con mejores criterios, y al alumno, a conocer sus debilidades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo corregir errores mediante la retroalimentación que da el profesor.

La evaluación formativa se concibe como un proceso en el que el profesor juega un papel importante, ejemplo de ello es la labor de cumplir con el programa y contenidos, la clase deberá estimular la participación de los alumnos, buena actitud del docente ante sus estudiantes y estar comprometido a cumplir con los objetivos; así mismo se habla de una retroalimentación que resulta positiva, ya que fomenta la autorregulación de los errores y fomenta la capacidad crítica en los alumnos.

Otro aspecto importante es considerar el trabajo en equipo, los alumnos disfrutan del momento en que realizan actividades en conjunto con sus compañeros, pues se ha demostrado que las dudas que llegan a surgir en las tareas son aclaradas entre los mismos estudiantes, existe una confianza mayor entre los mismos y por ende las preguntas son expuestas.

Hay que mencionar además que, la evaluación formativa implica un compromiso tanto del estudiante como del docente, este último modifica su estrategia de enseñanza, su método de evaluación, características personales y su método de evaluación, la tarea del alumno entonces es ser partícipe activo del proceso y tener el compromiso de alcanzar los objetivos.

La investigación educativa existente ha revelado que pocos docentes realizan evaluaciones formativas de manera sistemática, y cuando lo hacen, la

mayoría de estas evaluaciones tienden a seguir una secuencia iniciación-respuesta-evaluación (IRE) en la cual el maestro inicia la interacción a través de una pregunta, el estudiante responde y el docente simplemente evalúa la contribución del alumno. (Talanker, 2015, p.2).

Conviene subrayar lo mencionado por Sacristán, para él la evaluación se concibe como una práctica que se extiende por todo el sistema educativo, es una actividad desarrollada con una finalidad, múltiples funciones y se apoya en la idea de cómo realizarla en el entorno educativo. La evaluación, si bien es una palabra que se puede definir sin mayor problema, también se vuelve complicado de obtener una sola respuesta, ya que la evaluación va más allá de *medir* y de asignar un valor numérico. Es importante que el profesor se sensibilice, si bien conoce varios métodos de evaluación, no siempre se evalúa lo que se quiere, la finalidad de la evaluación toma un rumbo no deseado y se obtienen resultados preocupantes. Si bien la evaluación ha sido una estrategia para mantener el orden en el aula, la práctica en sí no resulta agradable para los alumnos ni para algunos profesores; sucede que a algunos alumnos les puede favorecer el contestar una prueba pero para otros cuantos no es así. Sacristán menciona que una buena forma es estimulando los aprendizajes significativos que serán valorados como útiles, no solo memorísticos como suele ocurrir; también se busca y se espera que la relación entre profesor y alumno sea de confianza y no basada en el autoritarismo. (Sacristán, 1998, p. 339).

Referente a lo anterior, Rotger (1992) tiene por objeto el conocimiento del marco general en el que va a tener lugar la acción docente. Esto significa tener en cuenta no solo el punto de partida de los alumnos, sino el punto de partida de la institución. Además, dice, la evaluación tiene como finalidad conseguir el perfeccionamiento de la enseñanza-aprendizaje. (Rotger, 1992, p.34).

El docente como sujeto activo del sistema educativo, tiene la responsabilidad de dotar al alumno con herramientas que le sean útiles, no solo en su vida profesional, también personal, orientarlo para que solucione los problemas de manera más rápida y efectiva, como relacionarse y conocerse a sí mismo, pues

del conocimiento que tenga sobre él, tendrá la capacidad de reconocerse y trabajar en su persona y alcanzar un crecimiento mayor.

El aprendizaje es un proceso complejo, que se adquiera depende de varios factores, habilidades personales, inteligencia, entorno, familia, profesor, material, estatus socio económico etc. Sin embargo, es importante establecer esas metas y sobre todo trazar la ruta a seguir. Para evaluar dicha enseñanza, la evaluación debe de ser abierta, orientar al alumno y enfocarse en él, lo que ayudará al estudiante a saber autoevaluarse y tratar de aprender a aprender.

Para el docente, es importante conocer los logros alcanzados y si es necesario hacer modificaciones a la práctica con el fin de lograr las metas propuestas en el programa y, más allá de eso, lograr que el alumno aprenda. Las preguntas, los retos y tareas ponen en práctica los conocimientos de los alumnos, son necesarias para conocer si el tema es claro y cuál es el avance que tiene el estudiante. El docente tiene como tarea identificar las fortalezas, más aún, las debilidades y trabajar en estrategias que ayuden a clarificar los cuestionamientos del alumnado.

Es lógico pensar que los cambios en las prácticas evaluativas van a estar unidos a cuestiones de poder y autoridad. La evaluación tradicional normalmente trata de un grupo de personas (profesores) que hacen juicios sobre la actuación o trabajo de otro grupo (estudiantes). Es un ejercicio de poder. Quizá uno de los cambios más importantes cuando se piensa en la evaluación es el reconocimiento de la necesidad de ser cuidadoso con la forma en que se ejerce. Si se lleva a cabo de modo que inhibe al individuo de realizar juicios sobre su propia actuación o si se ejerce de modo que lesione el sentido personal de autoplénitud, entonces no es probable que los alumnos desarrollen la habilidad de pensar por sí mismos, o desarrollen confianza en su habilidad de aprender y en su habilidad de valorar lo que aprenden y que continúen aprendiendo cuando concluyan sus días de formación. (Ureña, 2011, p.138).

Entonces la evaluación formativa es dar a conocer cómo es que se lleva a cabo el proceso y analizar qué es lo que se evalúa en este mismo, los profesores han tenido cambios en su manera de evaluar, no obstante que conocen

herramientas nuevas para llevarla a cabo, existen otros profesores que su estrategia para evaluar es de forma tradicional y no dan oportunidad de tomar en consideración aspectos importantes del alumno que pudieran tener un impacto positivo no solo en su calificación sino en su aprendizaje. La falta de capacitación y perfil del profesorado ha sido un factor que trae consigo una percepción negativa del alumno en cuanto a la forma en que es evaluado su avance o retroceso académico.

Para algunos estudiosos, la evaluación formativa suele verse limitada al considerar solo calificaciones por exámenes, algunas tareas y actitudes, lo que permite señalar que es poca evidencia para que los maestros estén conscientes de la importancia de dar retroalimentación a los alumnos durante el proceso de la enseñanza con el fin de ayudarlos a reflexionar sobre su propio aprendizaje o resultados (Picaroni y Ravela, 2009).

La persistencia de prácticas tradicionales de evaluación en el aula no sorprende si se considera que los esfuerzos por transformarlas no han sido importantes ni sistemáticos. La atención se ha concentrado en evaluaciones a gran escala, mismas a las que se canalizan recursos económicos importantes, aunque bien podría estimarse que las evaluaciones que más influyen en el desempeño de los alumnos se descuidan casi por completo. La formación inicial de los maestros mexicanos ha sido particularmente débil en lo que se refiere a evaluación; y las actividades de actualización profesional que se ofrecen a los docentes en servicio han descuidado también este aspecto, que sólo recientemente comienza a ser atendido, aunque en forma limitada. (Martínez, 2013).

Para el caso que ocupa esta investigación, se puede decir que en Zacatecas, existen algunas investigaciones que indagan sobre los problemas al momento de evaluar el desempeño del alumno, concluyendo que la falta de conocimiento para llevar a cabo esta tarea ha motivado problemas como reprobación, rezago educativo y abandono escolar, por lo que se entiende la necesidad de atender una problemática de esta naturaleza. Cabe precisar que del tema en cuestión se encontró poco material, pues la mayoría de las

investigaciones se basan en estudios en nivel básico, dejando de lado investigaciones en el nivel superior.

En el modelo UAZ siglo XXI, una de sus tareas es el proceso formativo en el que la experiencia evaluatoria permite visualizar los espacios potenciales de intervención, así mismo, el profesor es visto como responsable de los distintos procesos: evaluación, diagnóstico, planteamiento de nuevas opciones didácticas, entre otras; también se considera la importancia de la renovación, basada en el establecimiento de procesos de evaluación continua como dispositivo de información que permita visualizar los obstáculos, deficiencias y limitaciones, con miras a elevar la calidad. Para lograr lo anteriormente escrito, es necesario que el docente cuente con las herramientas necesarias que le permitan cumplir con el objetivo, como dice (UAZ, 1990, p.42).

Así, la evaluación se debe considerar como un apoyo para el logro de metas, el docente deberá perfeccionar y adecuar según el grupo o alumnos, pues las necesidades siempre serán diferentes.

El propósito de llevar a cabo esta investigación en la carrera de derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas, obedece a que por ser una Unidad con importante matrícula podía detectarse, con mayor énfasis, la perspectiva tanto de docentes como estudiantes en relación a la forma en que son evaluados sus conocimientos, y al docente, debido a la cantidad de alumnos que atiende, cuáles son las herramientas pedagógicas de las que hace uso para emitir una calificación. Significa entonces que, los resultados emitidos en esta investigación pueden dar idea del nivel de complejidad al que se enfrenta el profesorado al momento de emitir una calificación, en el entendido, de que el docente asume su responsabilidad académica, esto es, evaluar integralmente el avance o retroceso de varios estudiantes y qué tanto el alumno percibe la forma en que es evaluado a fin de determinar su avance o retroceso.

Objetivo general:

-Analizar el proceso de evaluación formativa en educación superior.

Objetivos específicos

- Conocer el proceso de evaluación formativa impartido por los docentes en la Licenciatura en Derecho de la UAZ campus Zacatecas.
- Mostrar la opinión de los alumnos en relación con el proceso de evaluación formativa recibido durante su formación profesional.

Preguntas de investigación

¿Cuál es el proceso formativo que se imparte por los docentes de educación superior?

¿Qué opinión tienen los alumnos de su proceso de evaluación durante su formación profesional?

Proceso de la investigación

La presente investigación está orientada a estudiar el proceso de evaluación formativa en la Unidad Académica de Derecho, la carrera tiene como misión formar profesionales socialmente comprometidos, con una visión integral del estudio y práctica del Derecho.

Método

El tipo de investigación utilizada para esta investigación es de tipo cualitativa, por lo que se entiende que: su propósito es buscar explicación a los fenómenos, estableciendo regularidades en los mismos, esto es, hallar leyes generales que explican el comportamiento social. Con esta finalidad la ciencia debe valerse exclusivamente de la observación directa, de la comprobación y de la experiencia. El conocimiento debe fundarse en el análisis de los hechos reales, de los cuales debe buscar una descripción lo más neutra, lo más objetiva y lo más completa posible. (Neiva, 2011, p.11)

La metodología cualitativa plantea que la realidad no es exterior al sujeto que a examina, existiendo una relación estrecha entre el sujeto y el objeto de conocimiento. La perspectiva cualitativa de la investigación muestra una mayor

tendencia a examinar al sujeto en su interacción con el entorno al cual pertenece y en función de la situación de comunicación en la cual participa apoyándose en el análisis sistémico que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones humanas y la integración de los individuos al todo social. (Neiva, 2011, p.14)

El enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de datos.

El enfoque cualitativo posee las siguientes características:

El investigador o investigadora plantea un problema, pero no sigue un proceso definido claramente. Sus planteamientos iniciales no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo y las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo. Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un estudio cualitativo típico, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender el fenómeno que estudia. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general. (Sampieri, 2014, p. 13)

En la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, sino que se generan durante el proceso y se perfeccionan conforme se recaban más datos; son un resultado del estudio. El enfoque 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. Así, el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades. El proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente. Es holístico, porque se precisa de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes. (Sampieri, 2014, p. 14)

El tipo de investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa, centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente). Postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores. Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos. Por lo anterior, el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos. Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni obtener necesariamente muestras representativas; incluso, regularmente no pretenden que sus estudios lleguen a repetirse. (Sampieri, 2014, p.13-15).

Técnica de investigación

La entrevista semiestructurada, presenta un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planteadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los

sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (Díaz, Torruco, Martínez, Varela, 2013).

Otra manera de denominar a la entrevista semiestructurada es: entrevista etnográfica. Se puede definir como una "conversación amistosa" entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo. (Díaz et al., 2013, p.18).

Diseño de investigación

El término diseño en el marco de una investigación cualitativa se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente. (Salgado, 2007, p.2).

Unidad de análisis

La Unidad Académica de Derecho se encuentra en la colonia centro en Zacatecas. Su historia comienza en 1830, se establecen en Jerez las clases de Gramática y Filosofía, el gobierno de entonces le dio reconocimiento oficial, luego se realizaron acciones como la Biblioteca Pública, la reorganización de la Escuela Normal, la promulgación de la ley de enseñanza que hubo en el estado etc. Dentro del plan de enseñanza se establecen cuatro cátedras: Filosofía, Derecho Civil con lecciones de Derecho Patrio, Gramática e Historia Eclesiástica. En 1837 la Institución es trasladada a la capital y el 6 de septiembre de 1968 se lleva a cabo la conversión de Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas a la actual Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”.

Dentro de los principios de la Unidad Académica de Derecho se dice que su compromiso es cumplir con las funciones de formar profesionales del Derecho, realizar labores de investigación y difusión de la cultura y la vinculación de la sociedad a través de sus actividades de extensión. También debe contribuir a la solución de la problemática social, a través de la enseñanza, la investigación y la extensión.

El perfil del egresado menciona que deberá tener una formación científica que le permita interpretar, analizar y actuar la realidad social, con vocación y sensibilidad a las transformaciones sociales. Deberá ser capaz técnica y científicamente de elaborar, interpretar y aplicar la norma jurídica; deberá adecuarse a la problemática cambiante de la sociedad, y saber enfrentar los cambios en la legislación. (Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, 1990, p. 111)

Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; el docente deberá ser sencillo, humilde, revolucionario en sus métodos de enseñanza y con disposición al diálogo, creativo en la relación humana y democrática, en la libertad ideológica, que sea guía, orientador y estimulador en el conjunto de actividades docentes. Implicará una conjunción de relaciones afectivas, capaces de formar individuos con autonomía intelectual y moral: prevalecerán los métodos creativos, activos y el proceso de aprendizaje deberá ser grupal. (Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho 1990, 6- 11; 24- 26; 31- 32)

Cabe señalar que la oferta educativa de la carrera de Derecho en la UAZ, se caracteriza por ser escolarizada y semiescolarizada; esta última desde el año 1989.

Sujetos de análisis

Los resultados del trabajo de campo de la presente investigación se obtuvieron mediante la aplicación de la entrevista semiestructurada aplicada en la UAD 25 docentes, los cuales tienen características variadas en cuanto al tiempo dedicado a la docencia, número de grupos con los que trabajan y la carga laboral.

Además, otra entrevista a 13 alumnos del escolarizado y 13 semi escolarizado, ambos de séptimo y noveno semestre. Cabe señalar que los docentes entrevistados igual comprenden aquellos que imparten clases en nivel escolarizado y semi escolarizado.

Características de los docentes entrevistados

Tabla 1. Datos generales de los docentes entrevistados.

| Años de antigüedad en la docencia | Años como docente en la UAZ | Carga laboral | Número de alumnos por semestre | Número de materias impartidas |
|-----------------------------------|-----------------------------|------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| (8 años) 1 docente | (8 años) 2 docentes | Tiempo completo, 14 docentes | (50 alumnos) 1 docente | (2 materias) 10 docentes |
| (9 años) 1 docente | (9 años) 1 docente | Medio tiempo, 4 docentes | (60 alumnos) 3 docentes | (3 materias) 8 docentes |
| (10 años) 2 docentes | (10 años) 2 docentes | Horas clase, 8 docentes | (70 alumnos) 3 docentes | (4 materias) 5 docentes |
| (12 años) 1 docente | (15 años) 2 docentes | | (80 alumnos) 2 docentes | (5 materias) 3 docentes |
| (15 años) 2 docentes | (16 años) 2 docentes | | (90 alumnos) 3 docentes | |
| (16 años) 1 docente | (18 años) 1 docente | | (100 alumnos) 3 docentes | |
| (20 años) 1 docente | (22 años) 2 docentes | | (120 alumnos) 3 docentes | |
| (22 años) 3 docentes | (23 años) 3 docentes | | (130 alumnos) 1 docente | |
| (25 años) 3 docentes | (26 años) 3 docentes | | (140 alumnos) 2 docentes | |
| (28 años) 2 docentes | (27 años) 1 docente | | (150 alumnos) 3 personas | |
| (29 años) 1 docente | (28 años) 2 docentes | | (200 alumnos) 1 docente | |
| (32 años) 3 docentes | (30 años) 2 docentes | | (210 alumnos) docente | |
| (35 años) 1 docente | (35 años) 1 docente | | | |
| (36 años) 1 docente | (36 años) 1 docente | | | |
| (37 años) 1 docente | (37 años) 1 docente | | | |

Características de los alumnos entrevistados

Se entrevistó a 26 alumnos, 13 del escolarizado de séptimo y 13 del semiescolarizado de noveno semestre. El número de materias que llevan en el semestre, son 5. Se eligieron estos semestres ya que se considera tienen comentarios más fundamentados por la razón de llevar entre 3 años y medio y 4 años y medio estudiando en esa Unidad.

Estructura del instrumento

Las preguntas de investigación están basadas en conocer el proceso formativo que imparten los docentes en la Unidad Académicas de Derecho, y qué opinión tiene los alumnos del proceso de evaluación durante su formación profesional. Por esta razón el instrumento se diseñó con la finalidad de obtener respuestas que ayudarán a conocer dicho proceso y percepción de los alumnos, respaldando los objetivos de la investigación.

El primero de los instrumentos que se designó para docentes pide 5 datos a llenar los cuales contienen años de antigüedad como docente, años de antigüedad en la UAZ, carga laboral, total de alumnos atendidos actualmente y número de materias que imparte en el semestre. Luego vienen 17 preguntas en los que se buscó conocer los criterios que utiliza para evaluar el proceso de E-A, en qué momento se aplica, cuál es la posibilidad de llevar a cabo una evaluación rigurosa, criterio de evaluación que mejor resultados le ha dado, los logros conforme a los objetivos, el conocimiento que llega tener del proceso de aprendizaje de los alumnos, la actualización de los criterios utilizados, la aplicación de pruebas estandarizadas, el apoyo de herramientas para el registro de actividades y los retos a los que se ha enfrentado como docente en la evaluación. Las entrevistas fueron aplicadas en cubículos, salones de clase, pasillos, áreas de cafetería, en el estacionamiento de la universidad y algunos se las llevaron a casa para luego entregarlas por medio de correo o personalmente.

El segundo instrumento para estudiantes, comenzó con el grado, el programa al que pertenecía y el número de materias que cursaba. Enseguida, se

realizaron 15 preguntas en las que se pretendía conocer los criterios que el docente aplicaba para evaluar en clase, la rigurosidad de estos, su opinión acerca de los criterios que mejor median su nivel de aprendizaje, la atención de necesidades de aprendizaje personales, la actualización de los métodos de evaluación de sus profesores, la percepción de las prácticas profesionales, la retroalimentación en clase, el acompañamiento del docente en su proceso de E-A y conocer si la evaluación era constante o final. Los alumnos se mostraron colaborativos a diferencia de los docentes, con los alumnos se tuvo la oportunidad de entrevistarlos en el salón de clase y en áreas comunes de descanso.

Las dos entrevistas se elaboraron con la finalidad de responder a los objetivos de la investigación. La presente investigación se realizó siguiendo los lineamientos de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas. Se encuentra dividida en 4 capítulos.

El capítulo I titulado: investigaciones UADS/UAZ sobre la evaluación formativa en educación superior se realizó la búsqueda de investigaciones que dieran como referente algunos puntos importantes para este documento, se obtuvieron resultados internacionales, nacionales y locales que favorecieron el rumbo de la presente.

El capítulo II llamado la evaluación formativa en educación superior plasma el concepto de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de varios autores, luego se plasman los términos asociados con la evaluación, enseguida las características de la E-F, el proceso de la evaluación, la evaluación en la universidad, el docente en el proceso de E-F y una descripción del alumno en el proceso de E-A. Trayendo consigo un panorama amplio del tema.

En el capítulo III La evaluación formativa y sus políticas educativas está sustentado con las principales políticas internacionales, nacionales y locales que describen los lineamientos educativos, objetivos de los aprendizajes, describen la calidad de la educación, en el nivel nacional orienta y sugiere una educación

integral a través de la práctica docente para ayudar al alumno a mejorar académicamente, el Programa Sectorial de Educación, describe objetivos y estrategias para apoyar al conocimiento en la educación. Dentro del contenido local, el Modelo UAZ menciona la importancia de mejorar los esfuerzos en el aprendizaje, menciona el papel del alumno, del docente y de la institución.

En el capítulo IV, Los hallazgos, se desarrollan los instrumentos aplicados, primeramente los resultados docentes y luego los del alumnado, describiendo una a una las preguntas con su respectivo análisis.

CAPÍTULO I. INVESTIGACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Las investigaciones sobre evaluación formativa en educación superior es un tema relevante pero poco abordado, debido a que no se le concede importancia al proceso de aprendizaje en el espacio áulico, no se han medido sus efectos ni la trascendencia de evaluar cuánto avanza o retrocede un estudiante de educación superior, o bien, hasta dónde el docente se involucra en la etapa de aprendizaje o no de un estudiante en el nivel profesional.

En este capítulo se exponen algunas investigaciones en los ámbitos internacional, nacional y local sobre evaluación formativa, no suficientes, pero sí relevantes, mismas que dan cuenta del rumbo e importancia de la temática.

1.1 Contexto internacional

El artículo *Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de la facultad de educación en el centro asociado de la Universidad Nacional de Educación a distancia de Albacete* por Antonio Alfaro Fernández del Centro Asociado de la Universidad de Educación a Distancia de Albacete por María Victoria Pérez de Guzmán Puya de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (2010) España, presenta un estudio en el que se pretende implementar progresivamente un sistema de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

La investigación se llevó a cabo mediante una metodología que responde a un modelo cuantitativo y descriptivo. La población seleccionada fue en la facultad de educación en el curso 2007- 2008, en educación social: 247 alumnos matriculados; 20 tutores, pedagogía: 54 alumnos matriculados; 15 tutores, Psicopedagogía: 224 alumnos; 17 tutores. La tarea consistió en la utilización de un cuestionario para estudiantes con la finalidad de evaluar opiniones que enjuician la labor docente; el cuestionario evaluó el cumplimiento del programa y contenidos de las clases, forma de impartirlas, actitud del profesor respecto a los estudiantes, dedicación del profesor y una valoración global, también un cuestionario abierto para profesores tutores y grupos de discusión, en el que se trabajó verbalmente sobre los diferentes tipos de evaluaciones y sus experiencias. Las técnicas e

instrumentos de recogida de datos fueron: un cuestionario para el alumnado, cuestionario abierto para profesores tutores y grupos de discusión, en el que se trabajó verbalmente sobre los diferentes tipos de evaluaciones y de sus experiencias.

La investigación obtiene como resultado que el alumnado muestra un alto interés en las asignaturas y la dedicación al estudio es bastante satisfactoria, los profesores tutores del Centro Asociado han acogido favorablemente el plan de evaluación, pues consideran que posibilita la mejora de la actividad docente y, por tanto, los resultados de los alumnos; en general los docentes respetan las opiniones expresadas por el alumnado, ya sean positivas o negativas, incluso en muchas ocasiones las opiniones son coincidentes. Algunas de las sugerencias muestran que habría que recortar y actualizar los temarios, algunos son demasiado amplios y se repiten contenidos abordados por otras asignaturas, así como trabajos prácticos y más influencia de éstos en la nota final, se requiere de mayor participación de los docentes en los cursos virtuales. Como conclusión, el material didáctico propuesto debe identificar y diferenciar los contenidos fundamentales de los accesorios, deben elaborarse teniendo claro el objetivo que deben cumplir: servir al alumno, es necesario que se revaloricen los trabajos prácticos y que influyan en la evaluación del mismo.

En el estudio sobre *la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés* por Angelini Doffo y María Laura en San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, (2016) evalúa y analiza los resultados de la puesta en práctica de la evaluación formativa y compartida en el alumnado de tercer año de la carrera de Magisterio con especialidad en lengua inglesa, la investigación se aplicó en el Departamento de Lengua Inglesa de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, fue llevada a cabo en la asignatura: teaching EFL and children's Literature; el total de la muestra recogida pertenece a los años 2012-2013 y 2013-2014 con un total de 135 estudiantes.

Para el estudio de tipo cualitativo se realizaron entrevistas personalizadas por equipos e individuales, se solicitó al estudiantado que respondiera a una

pregunta abierta acerca de sus percepciones respecto a la evaluación de la asignatura post-tratamiento; luego para el estudio cuantitativo se analizaron las calificaciones de la autoevaluación y evaluación de pares recogidas en una plantilla Excel, y se implementó una rúbrica que sigue el profesor para calificar las exposiciones orales, de conocimiento de la población estudiantil y se llevó a cabo un examen final global escrito.

En los resultados obtenidos se puede afirmar que la evaluación formativa y compartida incide de manera muy favorable en la implicación del alumnado con la asignatura, realza la calidad de la enseñanza-aprendizaje, propicia un seguimiento cercano y diferenciado del estudiantado, desarrolla competencias lingüísticas y transversales como también permite un mejor rendimiento académico. Asimismo, se encuentran debilidades en el desarrollo de la evaluación, las cuales responden tanto a las inseguridades del alumnado frente a la propuesta de autoevaluación y evaluación de pares como a aspectos formales de la asignatura, concretamente al examen final global cuya implementación fue formalmente mejorada en el presente ciclo lectivo. La investigación concluye que la propuesta de evaluación formativa y compartida resulta innovadora para el alumnado, una gran mayoría demuestra entusiasmo respecto al trabajo en equipo, la evaluación formativa responde a una vía más justa de evaluación ya que son partícipes de su nota final y permite al alumnado identificar las debilidades que deben reforzar.

El artículo *Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior* por Hortigüela-Alcalá, David, Pérez- Pueyo, Ángel y López-Pastor, Víctor en Valencia España (2015); analiza la relación entre la utilización de sistemas de evaluación formativa en educación superior, la implicación, la organización y distribución del trabajo del alumnado a lo largo del cuatrimestre, para lo que fue conveniente que la población estuviera conformada por 3.304 alumnos correspondientes a 50 asignaturas de 16 universidades españolas del ciclo 2013-2014, todos ellos han recibido evaluación formativa durante el ciclo.

En la metodología se utilizan dos instrumentos; en el primero, un cuestionario anónimo para el alumnado que valora la metodología y evaluación

que se lleva a cabo en la asignatura y, el segundo, un informe estructurado de cada uno de los 50 casos estudiados, que cada profesor utiliza en su asignatura para recoger los datos obtenidos. Este estudio y análisis cuantitativo se lleva a cabo desde la percepción de cada uno de los grupos sobre la participación en el proceso de evaluación formativa. Los resultados demuestran que el alumnado valora positivamente el sistema de evaluación recibido, reflejando la relación entre aprendizaje y la regulación del trabajo a lo largo de la asignatura. En la conclusión, se espera que el estudio pueda ser de interés para el profesorado universitario que quiera desarrollar sistemas de evaluación formativa en su aula para mejorar la implicación del sistema a lo largo del proceso de enseñanza.

En otra investigación llamada *Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia* por Lozano Martínez, Fernando Gustavo; Tamez Vargas y Laura Adriana en Madrid, España, (2014). Al respecto, los profesores se deben hacer una pregunta, ¿Qué tan efectiva es la retroalimentación que doy a los estudiantes? Si únicamente se otorga una calificación numérica o sólo se mencionan los errores cometidos, no se enriquecerá el aprendizaje. El objetivo general es analizar los foros de discusión del curso en línea “retroalimentación para construcción del conocimiento” ofrecido a 32 profesores de una institución privada que ofrece cursos en línea, con el fin de conocer qué tanto los profesores cambian su estilo de retroalimentación. El estudio se realiza en una reconocida universidad que ofrece cursos a distancia por Internet, ante la petición de sus directivos de mejorar el proceso de retroalimentación a los estudiantes. Esto debido a que los mismos alumnos, en encuestas de opinión sobre el desempeño de sus profesores, comentan la necesidad de mejorar la calidad de la retroalimentación.

La investigación llevó a cabo un enfoque cualitativo con 32 profesores de educación superior, divididos en dos grupos tutoriales, cada uno con un facilitador. Los profesores pertenecen a una institución privada que ofrece cursos presenciales y a distancia a través de internet, por lo que se diseñó un curso de capacitación para enseñar un modelo de retroalimentación que promueva la evaluación formativa.

Luego se analizaron los foros de discusión del curso en línea “retroalimentación para construcción del conocimiento” con el fin de conocer qué tanto los profesores cambian su estilo de retroalimentación, para lo que se revisó en qué forma los participantes llevan a cabo sus retroalimentaciones antes de conocer el nuevo modelo propuesto por los autores Hattie y Timperley (2007). Se requería conocer el sentir de los participantes ante el nuevo modelo para saber si consideran que han aprendido algo diferente a la forma de retroalimentación que habían hecho anteriormente, si consideraron que el modelo les aportó algún valor agregado y si es oportuno implementar el modelo en su práctica docente.

Los resultados plantean que los profesores que participaron hicieron cambios en la forma de retroalimentar los contenidos en clase, los directivos están interesados en seguir capacitando a sus profesores para seguir este modelo y el sentir de los participantes fue positivo, terminaron motivados para incorporar los elementos del modelo a la retroalimentación del aprendizaje que dan a sus alumnos; concluyendo con que retroalimentar está tomando un nuevo sentido, los profesores hacen consciente que retroalimentar es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es solo un recurso para evaluar una actividad de aprendizaje como “bien” o “mal”, sino que es información que se le proporciona al estudiante con el fin de apoyarle para que se apropie del aprendizaje que se busca.

A continuación en el artículo titulado *Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa*, los autores Romero-Martín, Rosario; Castejón-Oliva, Francisco- Javier; López-Pastor, Víctor en Valencia, España, (2015). Para el presente estudio se consideró a la evaluación formativa como finalidad para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado pues se ha señalado que este proceso orienta y reorienta el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumnado logre mejores aprendizajes y resultados académicos. El objetivo entonces es mostrar las divergencias del alumnado y del profesorado cuando se diseña y se pone en práctica sistemas de evaluación formativa y sus resistencias a la hora de afrontar su aplicación, así como los inconvenientes que plantea sobre su uso.

Dentro de los instrumentos se utilizaron dos para la recogida de datos: (a) el Auto informe anual de la red de Evaluación Formativa; y (b) el Cuestionario a los alumnos para la evaluación de la asignatura. El auto informe anual de la red de Evaluación Formativa se trata de un documento altamente estructurado sobre los resultados encontrados tras haber llevado a cabo un sistema de evaluación formativa y compartida en una asignatura de carácter cuatrimestral o anual. Se recogen datos durante el desarrollo de la asignatura y se redacta al finalizar la misma. El auto-informe consta de las siguientes dimensiones: (1) Datos del contexto; (2) Relaciones del sistema de evaluación y aprendizaje; (3) Vías de aprendizaje y evaluación; (4) Aplicación de instrumentos de evaluación y orientación del aprendizaje; (5) Criterios éticos y carácter de las decisiones de la evaluación; (6) Desarrollo del sistema de evaluación a través de las TIC; (7) Ventajas que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado; (8) Inconvenientes que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado; (9) Rendimiento académico y valoración del mismo; (10) Carga de trabajo para alumnado y profesorado; y (11) Conclusiones.

Dentro de la metodología la muestra fue de 3013 estudiantes, pertenecientes a diferentes cursos y titulaciones, predominando las relacionadas con la Formación Inicial del Profesorado (FIP). Todos estos estudiantes han valorado los sistemas de evaluación formativa experimentados en las respectivas asignaturas durante el curso 2012-2013. La muestra es intencional, pues se eligió al profesorado y alumnado expresamente para el estudio. La muestra del alumnado pertenece a Magisterio (32 centros), Ciencias Actividad Física y Deporte (6 centros), y otras titulaciones (8 centros). En cuanto a los cursos, la población de estudiantes abarca desde primero a cuarto grado entre todas esas titulaciones. Contestaron el 100 % de los alumnos que asisten regularmente a clase en dichos grupos. Los 46 profesores de la muestra pertenecen a la Red Nacional de Evaluación Formativa en docencia universitaria. Ello implica el compromiso de aplicar sistemas de evaluación formativa en sus clases y presentar un autoinforme estructurado con los resultados de la experiencia de evaluación formativa implementada con sus alumnos universitarios a lo largo del curso 2012-2013. El

alumnado es informado a comienzo de curso de que se va a aplicar un sistema de evaluación formativa en la asignatura, se les da una información con ejemplos prácticos para que entiendan y contrasten sus ideas sobre dicho concepto.

El cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación física (CMEFIEF) se trata de un cuestionario anónimo para la evaluación de la asignatura por parte del alumnado. Los estudiantes responden al grado de acuerdo con las afirmaciones allí reseñadas referidas a las ventajas e inconvenientes del sistema de evaluación, a través de una escala, también de tipo Likert, con cinco puntos de acuerdo: nada, poco, algo, bastante y mucho. La complementariedad de ambos instrumentos permite recoger la perspectiva del alumnado y poder contrastarla con la percepción del profesorado.

Un equipo de trabajo del proyecto sobre evaluación formativa en la formación inicial del profesorado diseñó un modelo de auto-informe inicial y llevó a cabo un estudio piloto del mismo. Al final de cada asignatura los alumnos cumplimentaron el cuestionario anónimo antes señalado.

Los resultados muestran que la evaluación formativa es bastante exigente para el alumnado, aunque también muestran una alta satisfacción del alumnado con la misma, particularmente con la calificación. Un inconveniente que refleja el alumnado parece ser la acumulación de trabajo al final del proceso, lo cual resulta paradójico y requiere de una investigación más profunda en el futuro. El profesorado también muestra una alta satisfacción con este tipo de evaluación, aunque tengan una mayor carga de trabajo. Se observan escasas discrepancias entre los dos colectivos (alumnado y profesorado).

La investigación permite concluir que en cuanto a cuestiones de procedimiento y organización fueron cuatro aspectos que podrían parecer inconvenientes, fueron poco destacables para los alumnos, es decir, no encontraron demasiados problemas para trabajar en grupo, una pequeña parte del profesorado que utilizó sistemas de evaluación formativa no repartía correctamente las tareas a lo largo de todo el cuatrimestre, generando una mayor acumulación de trabajo al final del periodo lectivo, precisamente cuando los estudiantes tienen que dedicar mayor tiempo a preparar las asignaturas que

mantienen los tradicionales exámenes finales. Los estudiantes afirmaron que el sistema de evaluación formativa exigía un mayor esfuerzo que otros tipos de evaluación; el profesorado consideró que la carga de trabajo fue elevada. En cuanto al profesorado, considera que esos sistemas requieren una alta dedicación pero también suponen una elevada satisfacción por las ventajas que supone para el alumnado.

Luego la tesis *la evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso* por Carolina Hamodi Galán, Valladolid, España (2014), trata de analizar el uso de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado que se utilizan en la Educación Superior y conocer la valoración de los estudiantes, egresados/as y profesores/as sobre los sistemas de evaluación formativa y compartida. El propósito de la tesis es estudiar el uso de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado que se utilizan en la Educación Superior y analizar la valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida por parte de los tres colectivos implicados: alumnado, alumnado egresado y profesorado. Metodológicamente, se trata de un estudio de caso para el que se utilizaron tres técnicas de investigación en función del objetivo a alcanzar: (1) encuestas a alumnos/as, egresados/as y profesores/as; (2) grupos de discusión a alumnos/as, egresados/as y profesores/as; (3) análisis de documentos pertenecientes a la “Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria”. Se decidió estudiar el uso de los sistemas de evaluación del alumnado que se utilizan en la Educación Superior y analizar la valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida por parte de los tres colectivos implicados: alumnado, alumnado egresado y profesorado, se utilizaron técnicas para alcanzar cada uno de los objetivos (análisis documental, grupos de discusión y encuestas). La muestra está compuesta por 205 alumnos y alumnas de último curso de las especialidades de Magisterio que se impartían en la Escuela de Segovia en el momento de aplicación de la encuesta. El grupo de profesorado está compuesto por 14 profesores y profesoras de la E.U. de Magisterio, el número de alumnos y alumnas egresadas de los últimos 5 años que cumplimentaron el cuestionario fueron un total de 46.

Los principales resultados indican que en la Escuela de Magisterio de Segovia los sistemas de evaluación utilizados son mayoritariamente tradicionales. La evaluación formativa se utiliza algunas veces, pero la compartida muy pocas. Las percepciones son, en la mayoría de los casos, significativamente diferentes en función al colectivo de pertenencia: el profesorado considera que se utilizan sistemas de evaluación formativa y compartida en más ocasiones que lo que percibe el alumnado y los egresados. Estos dos últimos colectivos muestran resultados similares entre sí. En la presente investigación se concluye que manifestó diferentes ventajas: el alumnado desarrolla un aprendizaje más profundo; fomenta la autorregulación de los errores; permite obtener un mejor rendimiento académico; fomenta la capacidad crítica y de reflexión; es más coherente con las exigencias sobre la evaluación de competencias y permite al profesorado mostrar con el ejemplo diferentes sistemas de evaluación alternativos a los tradicionales. Aunque también son señalados diversos inconvenientes: implica mayor tiempo y carga de trabajo y la necesidad de un proceso de adaptación, tanto para el alumnado como para el profesorado.

En la tesis titulada *Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de ciencia, tecnología y ambiente en el distrito de Hunter. Arequipa* por Melquicedec Abdias Ortega Paredes, Lima Perú (2015). El objetivo es determinar el nivel de aplicación de la evaluación formativa de los docentes del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente en el distrito de Hunter Arequipa. Dentro de la metodología cuantitativa se realizó el presente trabajo investigativo tomando una muestra censal no probabilística de 95 docentes. Los datos fueron obtenidos por medio de la escala Likert y se utilizó la técnica de la encuesta, cuya elaboración fue realizada por el investigador planteando afirmaciones actitudinales y de opciones múltiples, con la finalidad de identificar el nivel de utilización que tuvo la evaluación formativa durante la labor educativa.

Los resultados demuestran que existe una mayoría de docentes que aplican la regulación de las actividades didácticas en base a las características de los estudiantes y el contexto donde se desarrolla el acto didáctico, teniendo en cuenta el tiempo, ritmo de aprendizaje, etc. Existe una mayoría de docentes donde no es

muy frecuente el uso de la acción procesual en la enseñanza-aprendizaje, o sea que algunas veces facilitan al educando estrategias, métodos o medios necesarios que los lleven a inferir, deducir, hipotetizar, razonar, reflexionar y observar sobre hechos o fenómenos, tratados o estudios en el área curricular. La investigación concluye que los docentes del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente aplican la evaluación formativa en la acción procesual de la enseñanza-aprendizaje en un nivel medio, puesto que de cada 10 docentes, aproximadamente 6 de ellos desarrollan los procedimientos de estrategias metodológicas en las actividades a ser logradas mediante su aplicación e información continua, aplican la evaluación formativa en la acción innovadora de la enseñanza-aprendizaje en un nivel alto ya que desarrollan diferentes y variadas actividades en el aula, laboratorio, casa, etc. en forma individual, par o grupal y donde se prueba los procesos para lograr dominarlo.

En el artículo *la evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado* en la Universidad Nacional de Educación a Distancia por García Leonor Margalef (2014) Madrid, España; presenta los resultados de uno de los objetivos del proyecto de investigación sobre evaluación formativa: analizar las resistencias y paradojas a las que se enfrenta el profesorado universitario para implementar procesos de evaluación orientados a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. La investigación se fundamentó en un estudio de casos múltiples conformado por el profesorado de las diferentes ramas de conocimiento en la Universidad. El propósito principal fue reflexionar sobre el sistema actual de evaluación de los aprendizajes para conocer las concepciones y creencias, comprender la perspectiva de los formadores e identificar algunos de los factores que contribuyen o dificultan el cambio en las creencias, los métodos y procedimientos de evaluación.

La investigación constó de un estudio de casos múltiple, estos casos estuvieron conformados por grupos de profesores y profesoras de la Universidad de Alcalá que procedían de distintos contextos y áreas de conocimiento, pero que compartían un compromiso activo con la innovación, así como una sensibilidad por

la búsqueda y construcción de procedimientos y estrategias alternas de evaluación. Los casos fueron los siguientes:

a) Caso 1: Experto en Docencia Universitaria. Conformado por 23 profesores matriculados en el Experto en Docencia Universitaria (2007/2008): 10 de Ciencias e Ingenierías, 6 de Ciencias Sociales y Jurídicas, 5 de Ciencias de la Salud y 2 de Humanidades. En cuanto a la categoría docente: 32% profesores ayudantes, 18% profesores titulares de universidad, 27% profesores contratados doctor y colaboradores y el resto, profesorado asociado y personal investigador.

b) Caso 2: Grupos de Innovación Docente. Profesorado de distintas áreas de conocimiento adscritos a grupos de innovación, involucrados en experiencias y proyectos de innovación de sus propias prácticas docentes. En total, se contactó con los 202 profesores de los 26 grupos a los que se les remitió el cuestionario. De ellos, 9 grupos eran de Ciencias Sociales y Jurídicas, 5 de Ciencias, 4 de Ingenierías, 3 de Ciencias de la Salud y 5 de Humanidades. En cuanto a la categoría docente el 50% son Profesores Titulares; el 16% profesores ayudantes doctor; el 8% catedráticos y el resto pertenecen a otras categorías de contratados y asociados.

c) Caso 3: Encuentro de Innovación. Profesorado y alumnado participantes del III Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria dedicado exclusivamente al debate y la reflexión en torno a los nuevos sistemas de evaluación en la enseñanza universitaria. Sesenta participantes, entre profesorado y estudiantes, pertenecientes a las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas (24), Ciencias de la Salud (12), Ciencias (10), Ingenierías (8) y de Humanidades (6), formaron parte de los grupos de discusión.

Como es posible observar, los datos se recogieron a través de diferentes técnicas e instrumentos, se utilizó una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas de acuerdo a los objetivos y preguntas de investigación. El propósito de esta diversidad fue facilitar la triangulación de los resultados obtenidos a través del estudio de los distintos casos, las técnicas fueron: análisis de documentos, talleres, grupos de discusión y cuestionarios.

El análisis cuantitativo de los datos del cuestionario se realizó a través de las frecuencias de respuesta de acuerdo a las categorías establecidas

previamente, el análisis cualitativo se llevó a cabo con el soporte del software ATLAS-ti para facilitar el proceso de codificación y organización de las categorías.

Como resultado se obtuvo que existen resistencias que se podrían atribuir a las lógicas de resistencias al cambio, mientras que otras se justifican por lo difícil que resulta innovar los procedimientos de evaluación teniendo en cuenta factores externos que impiden que las condiciones sean óptimas, también existen resistencias al ampliarse el sentido de la evaluación más allá de los contenidos conceptuales. El profesorado no se siente suficientemente preparado para afrontar un nuevo sistema de evaluación. Un excesivo número de alumnos suele ser la razón más expresada por el profesorado a la hora de justificar la imposibilidad de aplicar nuevas prácticas de evaluación, también muestran que los profesores no tienen claridad en su comprensión sobre la evaluación formativa, sumativa y la autoevaluación, ni son consistentes cuando establecen las relaciones entre ellas. Los hallazgos sugieren que estas resistencias y paradojas tienen que ver con las creencias y concepciones del profesorado acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, la influencia de la cultura organizativa y las condiciones institucionales; a lo que hay que añadir la inseguridad e incertidumbre que provocan los procesos de innovación en las prácticas evaluadoras. En el estudio se concluye que esta incertidumbre no solo se debe a una falta de información y comprensión de los procesos de cambio evaluativos sino, también, a que el profesorado cuenta con escasos referentes y aprendizajes experienciales en evaluación formativa en los que apoyarse.

En la investigación llamada *la docencia universitaria y las prácticas evaluativas* por Ruiz Lidia y Pachano Lizabeth en la Universidad de los Andes Núcleo Universitario en el (2005), Venezuela, se realizó un diagnóstico para determinar las prácticas evaluativas vigentes utilizadas por el docente para determinar el rendimiento estudiantil, ya que parecieran estar centradas en una mayor utilización de la evaluación sumativa y en la tendencia a exigir conocimientos memorísticos que impiden el desarrollo de la capacidad creativa y analítica de los estudiantes. El tipo de investigación aplicado en el presente estudio fue el descriptivo, tuvo como propósito exponer cómo es la aplicación y

evaluación de las prácticas utilizadas por los docentes para determinar el rendimiento estudiantil, particularmente en la Universidad de Los Andes. Para ello, se utilizó el nivel de análisis basado en la relación y pertinencia de los elementos observados.

El diseño estuvo orientado sobre la base de una investigación documental y de campo para el trabajo objeto de estudio. La primera se relacionó con los estudios que se han realizado sobre la evaluación de los aprendizajes, las experiencias educativas que se han dado asociadas a este aspecto y el análisis de teorías relacionadas con el tópico de la investigación. Para el trabajo de campo, se realizó un diagnóstico para detectar las prácticas evaluativas que utilizan los docentes, particularmente de la Universidad de los Andes, ello para evaluar el rendimiento estudiantil. La población estuvo representada por los profesores de las carreras que se administran en las diez facultades de la Universidad de Los Andes, dicha población de profesores está conformada por 2112 profesores activos, ordinarios y contratados, distribuidos en las diferentes facultades, a saber: Arquitectura, Ciencias, Faces, Forestal, Derecho, Farmacia, Humanidades, Ingeniería, Medicina y Odontología. El instrumento utilizado fue el cuestionario, este estuvo conformado por preguntas que corresponden al proceso de evaluación empleado por los docentes. Como resultado se puede apreciar que las técnicas e instrumentos más utilizados por los profesores son las pruebas de desarrollo (66,2%), las pruebas mixtas (48,1%) y los cuestionarios (47,1%). Sin embargo, el análisis de producciones (18,1%), la observación de procesos (28,6%), los mapas de conceptos (9,0%), las listas de cotejo (17,1%), el registro de hechos significativos (23,3%), las escalas de estimación (18,6%), las guías de entrevista (9,5%) y la escala de aptitud (17,6%), entre otros, son de poca utilización muestra que los aspectos de la personalidad que más toman en cuenta los profesores son la responsabilidad (77,6%), creatividad e iniciativa (74,3%) hábitos de trabajo y estudio (66,2%) y confianza en sí mismo (56,7%), pero el respeto y convivencia (48,1%) y la tolerancia (36,7%) no son muy tomados en cuenta. señala que el 42,9% de los profesores devuelven las pruebas a sus estudiantes en la próxima clase y el 31% en el transcurso del lapso, lo que refleja que le dan escasa

importancia al tiempo para entregar las mencionadas pruebas. Refleja que el 91,0% de los profesores permiten que sus estudiantes emitan opiniones sobre su actuación docente y 51,0% las utilizan como fundamento para modificar el proceso de aprendizaje. Los profesores toman en cuenta a sus alumnos para mejorar el proceso de facilitación de la enseñanza en áreas de fortalecerla, de igual forma el proceso de aprendizaje muestra que el 58,6% de los profesores manifiestan que no realizan actividades en las que los estudiantes se evalúen a sí mismos, es decir, no aplican la autoevaluación. Adicionalmente a ello, de los 86 encuestados que sí la aplican, que representan el 41%, 7 no la registran en la evaluación sumativa, lo que disminuye aún más el bajo porcentaje de profesores que usan y aplican dicho mecanismo de evaluación.

Concluyendo, se evidencia el énfasis que le conceden a la evaluación sumativa y la escasa atención a aquella centrada en el aspecto formativo. Los recursos de importancia para la evaluación que pudieran ser utilizados por los profesores en el proceso de facilitación-aprendizaje, entre los cuales cabe destacar la autoevaluación y la coevaluación como formas de evaluación; la evaluación diagnóstica y formativa como tipos de evaluación; los rasgos de la personalidad como aspectos explotables en el proceso de aprendizaje, la reconstrucción del pensamiento, las destrezas útiles en el desarrollo de habilidades orientadas a la investigación, entre otros, no han sido debidamente usados. Los profesores universitarios se orientan hacia una evaluación instrumentalista que enfatiza la repetición y, por ende, la memorización, lo que conlleva que el participante estudie para aprobar en lugar de para aprender, aun cuando la evaluación debe considerarse como una herramienta fundamental en el proceso educativo.

El artículo *evaluación formativa entre iguales: una experiencia de mejora competencial en estudiantes de Estadística* por Manuela Alcañiz Zanón, Helena Chulia Soler, Carme Riera Prunera, Miguel Santolino Prieto (2015) en Valencia, España, los objetivos de este artículo fueron los siguientes: 1. Compartir una experiencia de trabajo colaborativo en el marco de la evaluación continua, y mostrar su impacto en beneficio del aprendizaje tanto de contenidos como de

competencias. 2. Exponer los beneficios y las limitaciones de una estrategia de doble corrección, como herramienta que permite al estudiante recibir un *feedback* a tiempo para mejorar sus trabajos. 3. Plantear una reflexión práctica sobre el valor añadido de la evaluación formativa respecto a la tradicional evaluación sumativa (que pone el acento en las calificaciones), como método para conseguir una mayor implicación del estudiante y una mejora de su rendimiento académico.

Dentro de la metodología se expone una estrategia llamada doble corrección, que se lleva a cabo en dos fases. En la primera, los estudiantes, a través de rúbricas elaboradas por el docente, evalúan a sus compañeros, detectando posibles debilidades en el aprendizaje, y devolviéndoles un *feedback* que permite mejorar los trabajos antes de que el profesor les asigne una calificación; se llevó a cabo en la asignatura de Diseño de Encuestas del grado en Estadística interuniversitario, con una participación total de 124 estudiantes de segundo curso. Los elementos básicos de esta estrategia son: las rúbricas de evaluación (para que todos los alumnos evaluadores se basen en un mismo criterio), el alumno corrector, el llamado grupo espejo, encargado de dinamizar la exposición en el aula de forma pautada (en caso de que se proponga una exposición), y las sesiones finales de *feedback*, de contraste y de mejora. Los estudiantes, agrupados en equipos de tres, realizan una práctica a lo largo del semestre que cubre los diferentes puntos del temario de la asignatura. En primer lugar, cada equipo elige un tema de su interés sobre el que realizar la encuesta. En segundo lugar, lleva a cabo el planteamiento del estudio y el diseño muestral, la redacción del cuestionario, el trabajo de campo, la generación del fichero de datos y el análisis estadístico. Por último, redacta y presenta el informe de resultados, tanto por escrito como de forma oral ante el profesor y el resto de los compañeros. Durante el desarrollo del trabajo el alumno experimenta cómo se aplica la teoría del diseño de encuestas a un caso real, no académico. En este sentido, se pone especial énfasis en que el estudiante desarrolle sus propios recursos para enfrentarse a situaciones sobre las que tiene escasa o nula experiencia. Una vez realizada la primera actividad del trabajo central de la evaluación continua, consistente en escribir un proyecto de investigación, diseñar

la muestra y hacer la ficha técnica de la encuesta, da comienzo la evaluación entre iguales. Para la primera actividad, el profesor llevó a cabo la corrección inicial, indicando a cada grupo qué carencias tenía su trabajo, pero sin ponerles una calificación. A continuación, los estudiantes tuvieron unos días para llevar a cabo las mejoras sugeridas y, posteriormente, se propuso a los compañeros de clase que hicieran la segunda evaluación. Para valorar los resultados que la estrategia de la doble corrección tiene sobre el aprendizaje de los estudiantes, se realizaron entrevistas personales a los estudiantes y se llevaron a cabo encuestas electrónicas implementadas en el Campus Virtual de la Universidad de Barcelona. En concreto, en la estructura de la encuesta se distinguen tres partes. En la primera parte, se pide a los estudiantes algunos datos de carácter personal, como el sexo, la edad, los años en la universidad y la nota que obtuvieron en el proyecto que habían hecho. En la segunda parte se hace lo propio con las competencias que más han trabajado en la práctica de la doble corrección. Finalmente, en la última parte se les solicita que hagan una valoración global de la experiencia a través de una serie de afirmaciones. Mediante estas preguntas se quiere obtener su opinión sobre la utilidad de la doble corrección para aprender de la misma y detectar los propios errores.

Como resultado se obtuvo que se aprecia cuando el trabajo tiene una nota media alta, la dispersión entre las tres calificaciones que forman la nota del trabajo es pequeña. Sin embargo, cuando el trabajo tiene una nota más baja existe una mayor dispersión de las calificaciones. Este resultado sugiere que al alumno le cuesta penalizar a su propio compañero con una calificación baja. Cuando el trabajo es bueno todos lo reconocen, pero cuando hay errores solo algunos se atreven a ponerlos en evidencia. En la muestra de doble corrección parece que los alumnos consideran que gracias a la doble corrección han logrado asimilar nuevas competencias. En conclusión de las 16 competencias consideradas, un total de 14 son valoradas en promedio, los principales beneficios que se han observado tras la implementación de la doble corrección son los siguientes: en primer lugar, se obtiene una mejora del aprendizaje real de los estudiantes, reflejada en un rendimiento académico que alcanza tasas cercanas al 100% de superación de la

asignatura. En segundo lugar, y según la percepción de los propios estudiantes, con la doble corrección se fomenta el desarrollo de numerosas competencias transversales como, por ejemplo, la preocupación por la calidad, la capacidad de análisis y de síntesis y la capacidad de crítica y autocrítica.

En la investigación *Evaluación formativa y Rendimiento Académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física* por Oliva Castejón, López Pastor F.J, Julián Clemente, J.A Zaragoza Casterad (2011) Madrid, España. En el presente estudio se intenta demostrar que la evaluación formativa y continua en la formación inicial del profesorado de Educación Física suele producir mejores resultados en el rendimiento académico. El diseño se basa en un estudio multicaso, se analizan los resultados obtenidos en tres centros en que se han puesto en práctica sistemas de evaluación formativa a lo largo de un curso académico. Estos sistemas de evaluación formativa llevan experimentándose y mejorándose varios cursos a través de ciclos y espirales sucesivas de investigación-acción. En el centro A con 50 estudiantes, en el centro B con 120 y en el centro C con 61. Responden a una determinada muestra o a diseños de grupo experimental y control. Como instrumentos se utilizaron resultados oficiales académicos del alumnado en cada uno de los casos como son: datos oficiales sobre el alumnado que se matricula y cursa cada asignatura, programas de las tres asignaturas, actividades de aprendizaje realizadas por el alumnado, documentos y evidencias generados por el alumnado sobre las mismas, recopiladas a través de portafolios, sistema e instrumentos de evaluación llevados a cabo en cada caso, tanto para los procesos de evaluación formativa como para la valoración de la calificación final, pruebas realizas en el examen final, para el alumnado que elige esta modalidad de evaluación; además cuestionarios de evaluación anónimos aplicados al alumnado al final del cuatrimestre, entrevistas con el alumnado tras la finalización del cuatrimestre, cuaderno de campo de los docentes de los tres casos.

El procedimiento llevado a cabo en los tres casos se da la opción al alumnado de ser evaluado por diferentes vías de aprendizaje, una de ellas “vía continua” el alumno sigue un sistema de trabajo dirigido, sin necesidad de examen

final, pero con una evaluación continua que le permite regular su propio aprendizaje. En la “vía mixta” se abre una posibilidad para aquellos que no tienen una asistencia completa pero sí se han implicado en la realización de ciertos trabajos (habitualmente colaborativos) y en el funcionamiento habitual de la asignatura. La “vía examen” es para el alumnado que no suele ir por clase o que no ha realizado ninguna de las actividades y documentos requeridos. Los tipos de exámenes que se incluyen en las dos vías tienen los mismos criterios de exigencia. Para poder mantenerse dentro de la vía de “evaluación formativa”, el alumnado debe cumplir una serie de requisitos (asistencia continuada, realización de actividades de aprendizaje y entrega de documentos en los plazos y forma establecidos, reelaboración de los trabajos incorrectos, etc.). En los tres casos, la calificación final viene por un conjunto de actuaciones acordadas anteriormente con los estudiantes al principio de la asignatura, donde se explican con claridad un conjunto de criterios que se terminan consensuando. Las actividades de aprendizaje y el procedimiento de evaluación son explicados al comienzo de la asignatura. La resolución de supuestos teórico-prácticos lleva asociado un informe, (cada alumno debe presentar un mínimo del 80% de los informes totales realizados), donde, además de respetar aspectos formales y fechas de entrega, aparecen los conceptos y procedimientos para el desarrollo de la materia; en cuanto al trabajo colaborativo sobre el tratamiento y aplicación de los contenidos teórico-prácticos a un contexto particular, el alumnado confecciona un guion en el primer mes de la asignatura, en grupos de cinco o seis alumnos, que es discutido y aprobado conjuntamente con el docente.

Los resultados muestran que datos obtenidos mencionan que la mayoría del alumnado ha optado por el proceso de trabajo y evaluación continua, aunque suele ocurrir que algunas personas desean cambiar y pasar a la forma mixta según va desarrollándose la asignatura, los estudiantes que han elegido las opciones continua y mixta obtienen mejor rendimiento, entre notable y sobresaliente (dos de ellos con matrícula de honor), mientras que los que han optado por la vía del examen muestran un rendimiento académico mucho más bajo. El alumnado de la modalidad mixta es el que presenta una mayor dispersión,

aunque la mayor parte de los mismos se concentran entre el aprobado y el notable, también aparecen algunos casos de elevado rendimiento académico (dos sobresalientes y una matrícula de honor). También se comprueba que de los siete alumnos que optan por la vía de examen, cuatro sólo logran obtener un aprobado, uno suspende y dos no se presentan al examen final. La conclusión de estos tres casos parecen indicar que cuando al alumnado se le ofrece la posibilidad de optar entre vías de aprendizaje y evaluación continua o vías tradicionales, la mayor parte del alumnado suele preferir las primeras, a pesar de que suponen una mayor carga de trabajo y una serie de compromisos a cumplirlos tres casos aquí presentados coinciden en que el alumnado que sigue la vía de evaluación continua obtiene un mayor rendimiento académico que el alumnado que sigue la vía de examen final.

La investigación *La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizajes del inglés* por Alexis. A. López (2014) Colombia. Pretende mostrar diferentes estrategias que pueden poner en práctica los profesores de inglés para usar las evaluaciones de manera efectiva dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias permiten recoger información y evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de utilizarlas para retroalimentar continuamente a los aprendices y al proceso de enseñanza.

En la metodología se utilizaron estudios de caso que permitieron conocer las realidades de tres profesores de inglés y la forma como utilizan la evaluación formativa en el aula de clase. El estudio se llevó a cabo en el primer trimestre de 2010 y duró ocho semanas. Se seleccionaron tres casos: tres profesores de tres colegios diferentes. Los docentes se escogieron usando los siguientes criterios: (1) que hayan tomado un curso reciente de evaluación del aprendizaje a nivel de posgrado, (2) que tuvieran la pretensión de usar sus evaluaciones de manera formativa, (3) que llevaran por los menos tres años de experiencia como profesores de inglés y (4) que tuvieran la disponibilidad de participar en el estudio y compartir sus reflexiones. Lo importante era identificar profesores que estuvieran usando las evaluaciones formativas para aprender de sus prácticas. Se realizaron diarios de reflexión en que los propósitos de este instrumento eran documentar el

proceso de evaluación que se estaba llevando a cabo en el aula de clase y plasmar las reflexiones generadas de éste. Los profesores escribieron en el diario al final de cada semana. Esta reflexión fue libre, pero se les pidió a los profesores que escribieran reflexivamente en torno a la evaluación, y entrevistas en que cada profesor fue entrevistado dos veces, una al principio del estudio y otra al final. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas que duraron aproximadamente entre 30 y 40 minutos.

El objetivo era recolectar información sobre su formación, sus percepciones sobre evaluación y sus prácticas en evaluación. Como resultado se obtuvo que Antonio, Martha y Laura alinean sus evaluaciones con las actividades que realizan en clase. Por ejemplo, de las entrevistas se evidencia que las evaluaciones usadas son similares a las actividades que aparecen en los planes de clases; las acciones de los profesores pueden facilitar que la evaluación sea formativa. En el caso de los tres profesores que participaron en este estudio, todos ellos retroalimentan continuamente a sus estudiantes. Es decir, todos comparten la información que se recoge a través de las evaluaciones y las interpretaciones que se hacen con sus estudiantes. En conclusión concuerdan en que es importante que los alumnos entiendan la retroalimentación dada, esta se vuelve útil para el sólo cuando le sirve para guiar su futuro trabajo y su proceso, en cualquier tipo de evaluación, cuando se formulan preguntas y se cometan errores, algunos de éstos deben ser aprovechados como base para la aclaración de conceptos. Por lo tanto, no se debe penalizar a los estudiantes por estos errores, porque puede afectar su motivación y autoestima. Los tres profesores tienen un sistema de evaluación alineado con los objetivos de aprendizaje y lo utilizan para monitorear continuamente el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

En el artículo *La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje* por Michel Pérez Pino, José Osvaldo Enrique Clavero, José Eugenio Carbó Ayala, Marisol González Falcón (2017) Cuba, realizar un diagnóstico en el claustro del Departamento de Ciencias Básicas Biomédicas, se apreció que presentaba dificultades relativas a la didáctica de la evaluación, unido a la tendencia de aplicar la evaluación calificativa sin tener lo suficientemente en cuenta la formativa. Se

realizó una revisión bibliográfica con el objetivo de reflexionar sobre cómo aplicarla correctamente en el proceso enseñanza aprendizaje. Como resultado se señala que en las entrevistas se dice que las evaluaciones usadas son similares a las actividades que aparecen en los planes de clases. En cuanto al nivel cognitivo se encontró que Martha enseña escritura en sus clases, pero solamente lo hace de manera sencilla, describiendo dibujos con párrafos cortos. En sus evaluaciones, según su diario de reflexión, ella les pide hacer exactamente lo mismo y no algo que pueda tener una demanda cognitiva mayor, como escribir un ensayo. Antonio hace algo similar en sus evaluaciones de lectura. En sus clases solamente les pide a los estudiantes que lean un texto y luego contesten preguntas de selección múltiple el impacto formativo permite estimular al estudiante a razonar, a arriesgarse, a errar y aprender de sus errores.

Este impacto se torna deficiente cuando no se logra motivar y estimular a los educandos para que vayan superando nuevas metas. Finalmente, cada asignatura, según su sistema de conocimientos y habilidades, necesita que los estudiantes le dediquen determinada cantidad de tiempo de autoestudio; si esto no se consigue, hay que revisar todo el proceso y detectar los errores que no permiten avanzar.

Se asegura que la evaluación formativa sea un instrumento de trabajo para el estudiante que les permite el autocontrol y la autoevaluación, llevándolo a conocer el resultado inmediato de los procesos. Así se incrementan el autoestudio y el trabajo independiente, el alumno se retroalimenta y le permite al profesor corregir la dirección del proceso al confeccionar nuevos instrumentos evaluativos que conllevan a calificaciones y resultados novedosos. Todo lo anterior contribuye indiscutiblemente al perfeccionamiento de la maestría pedagógica como resultado de un arduo trabajo metodológico.

Se llegó a la conclusión de que es indispensable tener una concepción integradora de la evaluación, cuestión que es considerada la esencia del proceso evaluativo. Esto permite disponer de un docente competente, capaz de aplicar una adecuada evaluación formativa efectiva a través de la utilización de métodos diversos, según los objetivos que se esperan de los estudiantes de acuerdo con su

nivel de estudios. Una adecuada evaluación formativa asegura que el estudiante desarrolle mecanismos de autorregulación siempre dirigidos a alcanzar nuevas metas de aprendizaje.

En la investigación *la evaluación formativa clave en el proceso de adquisición de aprendizajes clínicos en estudiantes de enfermería* por María Bruna Espinoza Fernández (2019), Chile, el objetivo es determinar el grado de confiabilidad externa de una rúbrica para verificar la adquisición de aprendizaje que logra un estudiante después de una evaluación formativa en una pasantía clínica intrahospitalaria.

Dentro de la metodología la investigación fue de tipo cuantitativa, en donde se realizó un análisis de confiabilidad externa a través del coeficiente de correlación intraclase y el coeficiente de estabilidad temporal aplicando el método test-retest. Se hicieron dos aplicaciones de la rúbrica, a mitad de periodo como evaluación formativa y al final como evaluación sumativa. Se consideraron como participantes a docentes de práctica clínica: para este estudio se entendió por docente supervisor de práctica clínica a los profesionales de enfermería que asistieron con los estudiantes a prácticas en el contexto hospitalario. Para esta etapa se consideró: 4 docentes a cargo y 4 docentes supervisores. El cálculo del tamaño muestral se basó en una estimación de la población, siendo suficientes 44 estudiantes, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia ya que se trató de la primera asignatura teórica-práctica dentro del nuevo currículum orientado por competencias y que tuvo programado el desarrollo de una pasantía de tipo clínico al interior de un hospital y, por ende, la aplicación de la rúbrica como instrumento de evaluación de esa experiencia clínica. Como instrumento, la rúbrica utilizada fue validada por la misma autora en el año 2015 con estudiantes de enfermería del mismo nivel. La práctica clínica total duró cuatro semanas. Se definieron dos grupos diferentes de docentes, docentes a cargo y docentes supervisores. Cada uno de estos docentes evaluó con la rúbrica a un grupo de estudiantes definidos en dos períodos diferentes de la práctica, a la mitad del periodo como evaluación formativa, al término de la 2^a semana (periodo A) y final como evaluación sumativa al término de la 4^a semana (periodo B). De tal manera

que cada estudiante fue evaluado en un tiempo A por dos evaluadores diferentes y en un tiempo B por dos evaluadores diferentes.

Como resultado se obtuvo que la rúbrica como instrumento de evaluación fue capaz de medir la adquisición de aprendizaje dado que hubo una diferencia positiva de puntaje entre la evaluación de la mitad del periodo (periodo A) y la final (periodo B) mediado por la retroalimentación que realizaron los docentes en la evaluación formativa; por lo que las conclusiones fueron las siguientes:

1. La evaluación formativa entregada a los estudiantes en el contexto de aprendizaje clínico, le otorga herramientas que le permiten activar procesos metacognitivos para la adquisición de aprendizaje y evidenciar logros.
2. La rúbrica utilizada tiene un buen coeficiente de consistencia externa por lo que la hace confiable para ser utilizada por diferentes evaluadores y en diferentes tiempos, dando garantías para predecir la adquisición de aprendizaje.
3. La experiencia y formación en docencia de los profesionales de enfermería que acompañan a los estudiantes en el aprendizaje clínico es relevante a la hora de realizar una eficiente evaluación.

1.2 Contexto Nacional

Un ejemplo de investigación en México es el trabajo *Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos* realizado por Gallardo Córdova, Katherina Edith (et al, 2012). Trata de un estudio exploratorio sobre la toma de decisiones al determinar los procesos de evaluación formativa.

Se eligió al azar el trabajo realizado por 20 equipos de trabajo (102 estudiantes) en la materia evaluación del aprendizaje de un programa de posgrado en educación, en la modalidad en línea. Se optó por un estudio de tipo exploratorio en el que se recolectó información para determinar preferencias, prácticas e intereses de un grupo de personas y se decidió recurrir al uso de métodos mixtos dada la necesidad de analizar datos cuantitativos y cualitativos para realizar una mejor indagación del fenómenos estudiar. Participaron estudiantes de posgrado inscritos en la materia denominada evaluación del aprendizaje con un total de 198

en el 2011. El proceso de agrupamiento de los estudiantes para trabajar en equipos se realizó por áreas disciplinarias y nivel educativo en el que los participantes laboran como docentes. Se ingresó a los espacios electrónicos en la plataforma educativa, y los equipos seleccionados colocaron sus tareas una vez concluidos los procesos de planeación y toma de decisiones. En cuanto al tratamiento de los datos, se trabajó en dos sentidos: se cuantificaron los objetivos de aprendizaje en torno a los niveles de procesamiento y dominios del conocimiento para proceder a clasificarlos en objetivos de nivel básico o complejo. Luego se revisaron 60 justificaciones desarrolladas para argumentar las decisiones tomadas por cada equipo sobre las actividades relacionadas con la valuación formativa.

A partir de los resultados, se puede observar que los docentes se inclinaron más por plantear objetivos de alto nivel, lo cual implica procesos de análisis y utilización del conocimiento. Asimismo, se observa una tendencia marcada a trabajar con contenidos de tipo declarativo (generalizaciones, hechos) que procedimentales (macro procedimientos y reglas simples). Luego se aprecian dificultades en la toma de decisiones sobre el uso del diagrama de Venn, el mapa conceptual y el ensayo. En cuanto a la elección del diagrama, se advierte indecisión entre si es un organizador que favorece la comprensión o el análisis. Respecto al ensayo, se relaciona como un producto que requiere niveles de procesamiento de alto nivel, sobre todo para la utilización del conocimiento cuando se necesita propiamente para el nivel de análisis. Además, existe confusión entre el propósito del ensayo y la crítica. Lo mismo sucede con el mapa conceptual, el cual presentó una variedad notable acerca de la ubicación taxonómica indicada.

Dentro de las conclusiones de la investigación, se obtuvo que en el proceso de planeación existía tendencia a la emisión de objetivos, y que al tomar decisiones sobre los productos, el proceso fue mayormente de manera favorable. Los docentes se inclinaron más por plantear objetivos de alto nivel. A partir del estudio, se puede inferir que el diseño del curso permitió orientar el trabajo de los docentes en cuanto a la toma de decisiones relacionadas con las prácticas de evaluación formativa. Contar con contenidos teóricos y aspectos prácticos,

además del acompañamiento en línea por parte del equipo docente, hizo posible la planeación del proceso de evaluación traducido en la emisión de objetivos de aprendizaje.

Enseguida se reporta un breve análisis de la investigación *La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho* por Tiburcio Moreno Olivos Hidalgo, México, (2007). Consistió en recoger evidencias acerca de la evaluación del alumno en la universidad, describirlas, interpretar sus contenidos, formas, y valorarlas de acuerdo con ciertas concepciones actuales sobre la evaluación educativa. Se adoptó un enfoque etnográfico, mediante la modalidad de estudio de casos. Se realizaron estudios de observación en aulas de grupos de quinto a décimo semestre de la licenciatura en Derecho. Para recoger los datos se utilizaron los siguientes dispositivos: a) observación participante, b) entrevista semiestructurada a profesores, c) grupo de discusión a los alumnos y de análisis de documentos.

El estudio en cuestión arrojó como resultado que el profesorado entiende evaluación como sinónimo de medición, por lo que plasman el conocimiento de un alumno con un número. En la universidad la manera de evaluar es mediante exámenes, parece que la evaluación formativa es sumativa más que formativa. En los exámenes parciales los alumnos presentan bajo rendimiento académico, la explicación se basa en el tipo de pregunta que contienen, según su apreciación los alumnos están entrenados para responder exámenes memorísticos y de respuesta única y cuando cambia el formato simplemente no saben qué contestar. También los alumnos tienen críticas por la falta de retroalimentación y la falta de claridad del proceso lo que provoca que se sientan “presionados”. El alumno simplemente se somete a los criterios establecidos por el profesor, los ejercicios en clase son tomados como evaluación por lo que se hacen individualmente, atentando contra las habilidades sociales. Se llegó a la conclusión en la que una posible solución es un balance de la evaluación formativa y la sumativa que dentro de un curso es diseñado el currículo sobre el concepto de andamiaje, la tarea de evaluación en conjunto viene como resultado del andamiaje de las partes del

problema, la finalidad es que los estudiantes tengan amplias oportunidades de saber cómo están progresando y cómo pueden mejorar.

El autor Moreno Olivo Tiburcio, investigó *La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos* (2009) por Hidalgo, México. Se basa en recoger evidencias acerca de la evaluación de los alumnos, describirlas, interpretar sus contenidos y formas, así como valorarlas de acuerdo con ciertas concepciones actuales sobre la evaluación educativa. Se buscó comprender la problemática de la evaluación de los alumnos en la universidad pública y aunque la figura central del estudio fue el profesor, no se puede entender su actuación sin considerar a los alumnos, así que nos hemos acercado a ellos, hemos querido dejar hablar a los "sin voz" y escuchar sus experiencias con la evaluación y, en un sentido más amplio, con su formación profesional.

La investigación se situó en un paradigma de investigación cualitativa, donde adoptó un enfoque etnográfico que es un enfoque abierto, no predeterminado, inductivo con más frecuencia que deductivo, con teorías generadas por y basadas en los datos mediante la modalidad de estudio de casos. Se introdujo en el campo para observar cómo ocurrían las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante nuestra "participación" en la acción, en calidad de miembro del grupo.

Se trata de un enfoque democrático que se pone de manifiesto a través de la renovada valoración del punto de vista de los demás, también se utilizó la observación participante y la entrevista semiestructurada a los profesores, con el propósito de profundizar en aquellos aspectos relevantes para el estudio, se trabajó con un grupo de discusión, que se aplicó a 18 alumnos, se hizo un análisis de documentos, para conocer cuáles son las concepciones de los docentes sobre la evaluación y se recurrió a un muestreo intencionado, compuesto por seis grupos de licenciatura, seis profesores y 18 estudiantes. Algunos de los criterios para la selección de la muestra fueron: profesores de asignatura y de tiempo completo, con y sin formación docente, de nuevo ingreso y con antigüedad. En el resultado dentro de la carrera de Derecho la metodología de enseñanza-aprendizaje no suele diversificarse, más bien se rige por un patrón tradicional, hay un escaso

empleo de materiales y recursos didácticos. Una estrategia habitual es la exposición de temas por parte de los alumnos, sólo que esta práctica, la mayoría de las veces, no es guiada ni asesorada por el profesor, pero sí es considerada como un criterio de evaluación. También hay inconsistencia en la manera en que algunos profesores se conducen en el aula, lo que pone en entredicho su ética docente, por ejemplo, no cumplen con su horario, llegan tarde y se van antes de que termine su hora de clase e invierten mucho tiempo en el pase de lista, no obstante que algunos consideran la asistencia y puntualidad como criterio de evaluación.

Se concluye entonces que el examen escrito convencional sigue siendo la técnica privilegiada y la de mayor peso en la evaluación. A la hora de la verdad, lo que realmente cuenta es el resultado obtenido en el examen y no el proceso. El alumno se predispone tanto que, al estudiar, se preocupa más por pensar que va a reprobar que por acreditar, nos preocupamos tanto por un número, por pasar la materia. El examen es muy extenso considerando el tiempo disponible para resolverlo, que suele ser de una hora, a la que se le restan los minutos invertidos en acomodar a los alumnos y dar las instrucciones para contestarlo. Hubo docentes que admitieron que durante el periodo de exámenes el grupo cambia su comportamiento, se dispersa e incluso se resiste a tener clases.

Ante este escenario, una profesora menciona que ella hace comentarios directos al grupo acerca de su comportamiento negativo, se trata de una evaluación informal, lo que incomoda a los alumnos, que modifican su postura. La función retroalimentadora y orientadora de la evaluación no se cumple, algunos profesores no devuelven los exámenes e incluso cuando algún alumno audaz solicita revisión de examen, este hecho es considerado como un agravio a su autoridad y tal osadía tiene represalias. A raíz de la evaluación, el aula muchas veces se convierte en una arena de lucha entre profesores y alumnos, estos últimos parecen más preocupados por agradarle al profesor que por aprender, sus esfuerzos se concentran en imaginar estrategias para salir bien librados de la evaluación y obtener la simpatía y aprobación del docente.

En el estudio *Actitud de los alumnos de medicina hacia la evaluación formativa* por Aguilar Navarro, Hilda Juanita; Contreras Montes de Oca, María Patricia; Méndez Berrueta, Héctor Jalisco, México, (2014), participó el tutor y siete estudiantes internos de pregrado de medicina que rotaron por el área de Pediatría del Hospital General de Zona núm. 2 del IMSS de Monterrey, de mayo a diciembre de 2012, esta investigación fue cualitativa, se llevó a cabo con base en la visión fenomenológica para investigar la esencia y estructura de la experiencia de un fenómeno desde la perspectiva construida por el grupo de personas, Los instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada y documentos. La entrevista al tutor principal constó de seis preguntas, que fueron diseñadas para obtener su percepción sobre las actitudes desarrolladas en los alumnos, principalmente la conducta manifiesta del alumno o el efecto educacional. Con el instrumento *blinded patient encounters* se implementó una nueva modalidad de evaluación de la competencia clínica en estudiantes de Medicina. Evaluación formativa con indicación que el alumno desconozca dato alguno del paciente. El objetivo fue conocer las actitudes desarrolladas por el estudiante. Los resultados arrojaron que sólo setenta por ciento de ellos reconocieron el valor de la retroalimentación; también se hizo evidente un mejor desempeño de la competencia clínica, con mayor puntuación aislada en las habilidades clínicas básicas o en las de razonamiento diagnóstico, así como mayor seguridad en la ejecución de la atención del paciente. No se reflejó un aumento del tiempo invertido para estudiar o cambios en la metodología de aprendizaje. Se concluyó que los alumnos mostraron una actitud positiva hacia el pilar de la evaluación formativa: la retroalimentación, esta fomentó en los alumnos una introspección de sus necesidades de aprendizaje y debilidades de la competencia clínica.

Enseguida, la tesis *Una experiencia de evaluación formativa del desempeño docente de los profesores* por Jorge Prieto Macías, Aguascalientes, (2008), En la que se realiza una experiencia de evaluación formativa sobre el desempeño de los profesores en el área de Medicina Interna de la Lic. en Medicina de la UAA. Y como objetivo particular realizar actividades

complementarias en sesiones que permitan un proceso de evaluación formativa en la práctica docente. Para esto, se planteó el objetivo del programa de Intervención al Jefe de departamento quien aceptó se efectuaran las evaluaciones a los profesores y a los alumnos: los profesores tienen entre 1 y 15 años en la UAA. El programa va dirigido a 8 profesores de la Lic. en Medicina así como a sus alumnos. Primeramente se efectuó una evaluación del desempeño docente a partir de los estudiantes acerca de la enseñanza que imparte el profesor (283 alumnos), a continuación se evalúa el desempeño del docente con autoevaluación (8 profesores), se aplicó un programa a los profesores sobre el constructivismo y el aprendizaje significativo, así como también de la evaluación como herramienta propicia en la búsqueda de ofrecer una mejor calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje. La investigación concluye que se requiere orientar a los profesores en una selección y uso adecuado y responsable de métodos didácticos activos, de formas de evaluación y de seguimiento de los alumnos.

Seguidamente la investigación *La Evaluación Formativa: Práctica de Evaluación del aprendizaje por los docentes de Educación Superior y su impacto en el aprovechamiento del alumno* por Bertha Alicia Guajardo Ibarra, Monterrey, Nuevo León (2011), muestra el resultado del trabajo de investigación realizado en una institución educativa de nivel superior sobre los procesos de evaluación formativa de los docentes en el aprendizaje de los universitarios de la carrera de Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas. Esta investigación tiene como objetivo principal conocer de manera ordenada las prácticas de la evaluación formativa en una escuela de educación superior de hotelería, en relación con los objetivos de aprendizaje, la forma de elección de los productos académicos, la implementación de las diferentes técnicas y sus manifestaciones en los jóvenes universitarios, así como el impacto en el rendimiento académico. Se realizaron dos estudios análogos con base en métodos mixtos, es decir, los datos se colectaron a partir de técnicas con predominancia cuantitativas. El primer estudio, de carácter exploratorio, es sobre los docentes en relación a las prácticas de evaluación formativa y, el segundo estudio, en cuanto a la forma en que los estudiantes perciben las prácticas de evaluación y el impacto en sus resultados

académicos. Para este estudio se seleccionó exclusivamente la carrera de Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas (LAET) debido a los amplios conocimientos de la autora por ser egresada de la misma. El currículo de LAET está segmentado por áreas de especialidad (turismo, hotelería y alimentos y bebidas), administrativa (administración, contabilidad, finanzas, economía, derecho, ventas y mercadotecnia) e instrumental (taller de lectura y redacción, estadística, metodología de la investigación, ética e idiomas). El número de estudiantes matriculados en la institución durante el curso enero-junio de 2011 comprende a 400 alumnos, de los cuales 65 alumnos cursan una carrera técnica y 335 restantes es a nivel licenciatura; para la muestra se seleccionó el criterio de que todos los alumnos debieron estar cursando en forma regular la carrera de Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas, estando inscritos en las materias seleccionadas y teniendo como titular a los profesores previamente seleccionados; esta primera etapa de la muestra está conformada por 35 alumnos de semestres indistintos. En la segunda etapa, se seleccionaron 12 alumnos, bajo el criterio de que fueran 4 por profesor de la materia que cumplieran con el criterio de aprovechamiento académico de acuerdo a cuatro categorías: 1 de nivel alto, 1 de nivel medio alto, 1 de nivel medio y 1 de nivel bajo, por profesor, dando un total de doce alumnos; durante el periodo de la investigación se encontraban laborando 55 profesores que imparten su cátedra en todas las carreras por lo que se llevó a cabo la aplicación de los cuestionarios a cada uno de los grupos. Los resultados revelan, en primer lugar, que, los profesores que han participado en la investigación practican diferentes técnicas de evaluación formativa y que resultados de la evaluación formativa son utilizados por estos como registro para hacer modificaciones de su propio proceso de enseñanza. En segundo lugar, sobre la repercusión que tiene la evaluación formativa en el rendimiento académico de los alumnos, no hay un hallazgo apreciable del aprovechamiento del alumno, aun cuando el conjunto de docentes encuestados así lo hayan manifestado. Finalmente, se concluye que la evaluación diagnóstica sirve a los alumnos únicamente para que conozcan sus debilidades sobre la materia o tema, más no para incrementar su calificación final.

En la tesis *Evaluación educativa desde la perspectiva del maestro: evaluación formativa y su impacto en la calidad del aprendizaje logrado por alumnos de un instituto de educación superior* por Yair Oswaldo Álvarez Viramontes y Sabrina Abigail Álvarez Viramontes en Rio verde, S.L.P (2018). El objetivo fue explorar el impacto que tiene la evaluación formativa en el desempeño académico de los alumnos en la institución de nivel superior universitaria. En la investigación se utilizó el enfoque cuantitativo, la realización del estudio fue en el Instituto Tecnológico Superior de Río Verde, ya que contenía una población de interés para el investigador, a saber: maestros y alumnos involucrados en un proceso de enseñanza-aprendizaje además de contar con apertura a las acciones del investigador; la investigación fue dividida en dos partes, la primera de ellas, con un total de 62 profesores que se eligieron mediante el proceso de tómbola y se aplicó el instrumento a 10 maestros que consistía en una autoevaluación sobre las prácticas de la evaluación del aprendizaje; luego se aplicó a 3 profesores preguntas semiestructuradas de manera escrita y en formato de audio; enseguida se evaluaron los productos académicos mediante una rúbrica que permitió medir el nivel de retroalimentación que da el profesor al alumno y un cuestionario cuya finalidad era recoger información acerca de la forma en que realizan evaluación en las materias que imparten, luego, en el segundo estudio se tuvo acceso a tres grupos de 30, 28 y 31 alumnos cada uno, se seleccionaron 4 alumnos de cada grupo considerando alto, medio alto, medio y bajo rendimiento escolar, a estos estudiantes se les aplicó una entrevista y se recurrió a la revisión de sus tareas, retroalimentación plasmada en su lista de cotejo y una entrevista sobre la utilización de la información de la evaluación del aprendizaje en el aula.

Los resultados muestran que existen diferentes formas de evaluación formativa dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje la cual ocurre de manera oral durante la clase y de manera escrita plasmándose sobre los productos académicos de los alumnos, también se afirma que los docentes recurren a lo descriptivo, procedimental, y poco o nada a lo actitudinal; se concluye en que los profesores aceptan que la evaluación formativa es importante

ya que ellos toman en consideraciones a participación del alumno aun que lo hagan de manera inconsciente.

1.3 Contexto Local

La tesis *la calidad del docente en la licenciatura en turismo de la Universidad Autónoma de Zacatecas una propuesta de evaluación sumativa* por María Guadalupe Alicia Navarro Flores, Zacatecas, Zac (2011). Su finalidad fue analizar la calidad del docente de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Autónoma de Zacatecas a partir de una propuesta de evaluación sumativa.

Dentro de la metodología la investigación fue un método cualitativo sobre el análisis de la calidad docente de la LT de la UAZ. Dentro de la población se privilegió la opinión de los estudiantes de tercer semestre de la LT, correspondiendo a un grupo de 175 alumnos de edades de 19 a 21 años. Se puso en marcha un programa en agosto del 2009, se autorizó la apertura de 5 grupos de alumnos, cuatro de ellos de 33 estudiantes y uno de ellos con 15 jóvenes provenientes de instituciones privadas en el que se aplicó una encuesta. Como resultado, el docente de LT, cuenta con un conjunto de indicadores de mayor peso que determinan por su naturaleza misma el perfil del alumno, en los que sobresale la solicitud del portafolio con un 100% mientras que el uso de la tecnología se encontró un 97% y en un tercer lugar pero no menos importante, el respeto al grupo con un 95%. Se concluye que el perfil del docente de la LT es bueno ya que cuenta con resultados favorables respecto a la evaluación.

Por todo lo anterior, la evaluación formativa ha dado un gran salto en el interés no solo de investigadores, sino en la práctica docente, varios países han optado por evaluar de manera formativa el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que ha traído resultados favorables como mejores calificaciones, empatía, motivación y por supuesto mayores aprendizajes. Aunque se ha hecho trabajo en México al respecto, no se considera que sea una evaluación adoptada por los profesores, pues el arraigo de evaluar de manera tradicional ha dificultado esta práctica. En Zacatecas, el trabajo sobre el tema es mínimo; es preciso resaltar que

las investigaciones sobre evaluación se han hecho en educación preescolar y primaria principalmente. Dicho lo anterior, se considera importante aportar investigación en el nivel superior

CAPÍTULO II. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior se ha venido transformando con el transcurrir de los años y la evaluación ha sido tema de debate interno en las universidades, pues aquí se decide el qué, cuándo y cómo evaluar a sus alumnos. A continuación se desarrolla la evaluación formativa, como un concepto complejo visto desde la perspectiva de distintas autores, características y desde el papel de la universidad, el docente y el alumno.

2.1 El concepto de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A)

Según Álvarez (2013) la evaluación debe estar al servicio de quien aprende, sin ninguna duda. Por tanto, la evaluación que pretenda formar a quienes son evaluados debe ir más allá de la acumulación de evidencias, a la suma de partes e inconexas de datos observados empíricamente. En su función formativa, la evaluación debe dar información útil y necesaria para asegurar el proceso en la adquisición y comprensión de quien aprende, también de quien enseña. (pp.18)

En opinión de Valcárcel Cases (2003) habrá que entender la evaluación como un proceso que se desarrolla durante y no sólo al final de las actividades realizadas por estudiantes y profesores, tiene que proporcionar criterios claros para la evaluación en función de lo que se vaya a evaluar, deberá ofrecer la evaluación como una oportunidad para mejorar y no sólo como un instrumento de control sobre lo realizado; además, incorporar en la calificación otros elementos derivados de las actividades, la implicación y las actitudes de los estudiantes durante el desarrollo del curso académico. La evaluación, señala, debe ser siempre diálogo. El profesor debe mostrarse siempre dispuesto a la negociación y al diálogo con los alumnos. (Álvarez, 2013, pp.19)

El giro conlleva un nuevo enfoque en la evaluación, que identifican la evaluación formativa como la expresión que sobrevive a cuanta reforma se conoce, independientemente del marco conceptual en que cada una se inspire. En

este sentido se puede decir que la evaluación orientada al aprendizaje debe ir más allá de la calificación o puntuación a partir de la reproducción de la información transmitida, que no suele coincidir con la información recibida y menos aún, con la información comprendida. (Álvarez, 2013, pp.20)

La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza y, en cualquiera de sus modalidades o especialidades. Conceptuarla como “práctica” quiere decir que se está ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. (Sacristán, 1998, p. 334).

El concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles. Se imponen o no en la práctica según las necesidades a las que sirve la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla. Decir qué es evaluar no es algo simple de definir. (Sacristán, 1998, pp. 334).

Para Sacristán (1998), las formas de concebir y practicar la evaluación tiene que ver con la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo: las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se transmite; las concepciones que se tengan de la naturaleza, de los alumnos y del aprendizaje; la estructuración del sistema escolar, dado que sirve a su organización; la despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación que lleva a una pérdida de conocimiento directo entre profesores y alumnos. (Sacristán, 1998, pp.339).

Es importante la sensibilización de los profesores, ya que al conocer los métodos de evaluación, no quiere decir que se tome siempre el mejor, es por eso por lo que el análisis de lo que se quiere lograr es primordial. No es difícil identificar que las prácticas evaluativas han servido también para mantener el orden en las aulas; para alumnos y profesores esta práctica resulta poco atractiva, así como existen alumnos que obtienen promedios altos, hay a quienes las formas de evaluar no les favorecen del todo. La complejidad de evaluar exige tratar este tema desde dos perspectivas:

1. Como una *función didáctica* que realizan los profesores, fundamentada en una forma de entender la educación, de acuerdo con modos variados de enfocarla, planteamientos y técnicas diversas para realizarla, etc. Aunque su origen y motivación profunda no sea de orden educativo o científico, sino consecuencias de necesidades sociales e institucionales.
2. Desde un punto de vista crítico, que precisa ser sensible a los fenómenos que desata la existencia de prácticas de evaluación dentro de una institución como la escolar, que le presta a todo lo que dentro de ella se hace sus especiales características. El hecho de realizar la evaluación y hacerla de una determinada forma, desencadena una serie de fenómenos en los profesores y en los que la padecen, en el propio contexto escolar en donde tiene lugar y en el ambiente familiar y social más inmediato a la escuela. (Sacristán, 1998, pp.3- 4).

Es necesario pues responder a una pregunta importante: ¿por qué si los profesores conocen el beneficio de utilizar otras estrategias y otros medios, siguen utilizando el método tradicional y más aún la forma de evaluar que se ha venido realizando desde años atrás? “Una de las primeras tareas que el evaluador debe realizar en este proceso, es la identificación de los objetivos de aprendizaje que se tienen en la institución” (Valenzuela, 2012, pp.140).

La evaluación formativa entonces dependerá de la planeación del docente para lograrlo, pues partirá de lo que el alumno sabe y sentará bases firmes para colocar sobre ello nuevos conocimientos que el alumno adquirirá durante el curso, es necesaria entonces una estrategia de evaluación que pueda ser una tabla de especificaciones que consisten en una matriz cuya aplicación principal es el diseño de instrumentos de medición. Tiene como función guiar al evaluador en los aspectos de cantidad y tipo de reactivos por considerar en un test, con base en los objetivos de aprendizaje previamente definidos. (Valenzuela, 2012, pp. 143).

Dentro de ese marco, el evaluador, es decir, el profesor, deberá poseer un instrumento, ya sea tabla de especificaciones u otro, pero teniendo en cuenta su objetivo que es el de conocer los aprendizajes de los alumnos durante todo el proceso.

Para Coll (2013), no existe ningún otro país en el mundo en el que la evaluación haya sido establecida como un principio constitucional. La evaluación, en su mejor acepción es una práctica consustancial a la educación que forma parte integral del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje y que debe realizarse constantemente por maestros y estudiantes, por investigadores, por cualquiera que realice una práctica significativa en el sentido educativo, para valorar el proceso en su conjunto, desplegando, para ello, diferentes procedimientos. (Coll, 2013, pp.44)

Todo estudiante sabe perfectamente que cuando va a presentar una prueba tiene que estudiar lo que “va a la prueba”, intenta definir claramente con sus maestros qué temas van a examen y cuáles no; incluso una de las mayores injusticias para el alumno es que “el maestro puso un examen con cosas que no explicó en clase. Esto expresado de forma coloquial, constituye prácticamente una verdad tautológica en educación: quien controla y define la prueba, controla y define la currícula y el programa de estudio; y quien controla y define el catálogo de actividades para la evaluación de estímulos, controla y define las actividades académicas prioritarias y el financiamiento. (Coll, 2013, pp. 46).

Cuando se utiliza un instrumento de evaluación para medir o clasificar el objetivo sería entonces mejorar el aprendizaje, la didáctica, los métodos o para retroalimentar lo enseñado anteriormente, no solamente para clasificar a los alumnos por un número en sus asignaturas y que lo califica como competente; sin lugar a dudas es bueno medir, ya que se da cuenta de fortalezas y debilidades, pero, en contraparte, no es justo que se juzgue al alumno por un bajo promedio y, peor aún, que no se le hagan ver sus errores y ayudarlo a superarlos.

Usualmente, y por mucho tiempo, la evaluación del rendimiento del estudiante ha sido sumativa por naturaleza. El alumno recibe información acerca de su desempeño sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. En contraste con este enfoque, la evaluación formativa de los aprendizajes centra su atención en las posibilidades de utilizar sus resultados para tomar decisiones apropiadas, durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Brenes, 1997, pp. 49).

La evaluación formativa de los aprendizajes se define entonces, como el proceso sistemático de recolección de información, que se aplica durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se emplea, fundamentalmente, para reorientar las actividades tanto del estudiante como las del docente procurando mejores resultados de aprendizaje. (Brenes, 1997, pp. 49).

Según Popham, (2013) muchos observadores dan crédito a Paul Black y Dylan William, primeros investigadores en interesarse mundialmente por la evaluación formativa. Ellos afirman que si la evaluación formativa se aplica de manera adecuada en el salón de clase los estudiantes aprenderán mejor. *La evaluación formativa* es una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza que, si se ha entendido con claridad y se emplea adecuadamente, puede beneficiar tanto a profesores como alumnos. (Popham, 2013, pp.14)

La E-F es un proceso planificado, no se puede hablar de que el concepto ha quedado claro si el profesor se basa solamente en una herramienta que es el examen, aunque éste presente puntos formativos; la manera en la que funcionará este examen es teniendo en cuenta que de los resultados se partirá para corregir errores del alumno y ayudar a que mejore su proceso de aprendizaje.

Black y Dylan, en la revisión de documentos que involucran la evaluación formativa, concluyen que todo tipo de trabajo implica mejorar la retroalimentación que se da de profesor a alumno, así como involucrar activamente a los estudiantes; también los resultados deberán ser utilizados para mejorar la educación, por lo que deberá ser necesario realizar ajustes que ayuden con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un hecho que demuestra lo anteriormente dicho, es que los estudiantes con bajas calificaciones, logran regularizarse gracias a la retroalimentación que da el profesor, y en general los alumnos se ven beneficiados. Otro aspecto es que cuando se enfrenta al alumno a una prueba en este caso el examen, se pide que marque una respuesta, la cual no le ofrece conocer más allá, pues se impulsa a tener un pensamiento memorístico y a la competencia entre compañeros. “Hay evidencia sólida que muestra la evaluación

formativa como un componente esencial del trabajo en clase y que su desarrollo puede incrementar los estándares de logros" (Black y William, 1998, pp. 1).

2.2 Evaluación formativa y términos asociados

En las dos últimas décadas y sobre todo en los últimos años, están surgiendo también otros términos evaluativos fuertemente relacionados con el concepto de evaluación formativa: 1. *Evaluación alternativa*, 2. *evaluación auténtica*, 3. *evaluación para el aprendizaje* y 4. *evaluación formadora*.

El concepto de *evaluación alternativa* hace referencia a todas las técnicas y métodos de evaluación que intentan superar la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes con la finalidad única o principal de calificar. Por *evaluación auténtica* suele entenderse el hecho de que las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación estén claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales del aprendizaje que se busca; por ejemplo, competencias profesionales. (López, 2009, pp.33).

El término de *evaluación para el aprendizaje* hace referencia a que la evaluación educativa este claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estar como mero control de éste y su calificación. Se trata por tanto de una concreción muy específica y parcial del concepto de evaluación formativa, dado que se centra exclusivamente en el aprendizaje del alumno. Pero, por otra parte, se trata de un concepto importante dado que pone énfasis en que la finalidad principal de la evaluación debe ser la mejora de los procesos de aprendizaje, lo cual no suele ser tenida en cuenta en muchas de las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en contextos educativos (López, 2009, pp.33).

La evaluación formadora es una estrategia de evaluación dirigida a promover la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje. Para ellos se pueden aplicar tres técnicas: autoevaluación, evaluación mutua y coevaluación (Moraza, 2007). Se busca que el estudiante tome control sobre lo que aprende y cómo lo hace de forma práctica. Es decir, se pretende desarrollar en los alumnos competencias y/o estrategias de autodirección en el aprendizaje y generar

procesos metacognitivos, no simplemente utilizar las técnicas citadas. Por tanto, el concepto de evaluación formadora señala la finalidad de que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo.

La evaluación formativa pues, hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje que tiene lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores), y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más y que sirva a su vez para que los profesores aprendan a hacer un trabajo cada vez mejor en el proceso de enseñanza-aprendizaje (López, 2009, pp.170).

2.3 Características de la evaluación formativa

La evaluación formativa ayuda a conocer nuevas herramientas de aplicación frente a grupo; como menciona Rosales (2003), la evaluación formativa se caracteriza por: aplicarse a través de la realización del propio proceso didáctico, a lo largo del mismo, contrariamente a los otros dos tipos de evaluación que se realizan antes o después del aprendizaje (y sólo la evaluación diagnóstica esporádicamente en su desarrollo), la finalidad principal de este tipo de evaluación estriba en el perfeccionamiento del proceso didáctico en un momento en que todavía puede producirse. Pedagógicamente, la evaluación formativa viene a constituir como una constatación permanente del nivel de aprendizaje de cada alumno en cada unidad instructiva. Dicha constatación se puede realizar a través de la aplicación de pruebas con carácter frecuente y muy específico. Para resultar auténticamente formativa, la evaluación debe verse continuada mediante un adecuado tratamiento metodológico, que consistirá fundamentalmente en la presentación al alumno de la oportunidad de elección metodológico que facilita la recuperación del alumno. (Rosales, 2003 pp.20).

Bartolomé (1998), opina que la novedad y el desconocimiento del tema, por parte de los educadores y educadoras supone incluir la dimensión formativa como un elemento clave que acompaña todo el proceso.

Otro aspecto importante para Bartolomé (1992) es que:

Si se observan detenidamente los modelos curriculares, hay una serie de elementos que se repiten de manera constante: Un diagnóstico previo de las necesidades o pre-programación. Asimismo, la programación propiamente dicha, centrada especialmente en los objetivos y, por último, la evaluación del proceso y los resultados.

En todos los casos, la evaluación aparece como un subproceso determinante perfectamente integrado dentro del conjunto del currículum. La primera conclusión es que la evaluación no es algo aislado y ajeno al proceso curricular sino que forma parte de él y como tal contribuye decididamente a corregirlo y mejorarlo para obtener cada vez mayores rendimientos y óptimos resultados. La evaluación, por tanto, tiene un valor educativo que no se puede ignorar. La evaluación afecta por igual tanto los resultados como el proceso en todas sus variables interviniéntes.

Todo proceso educativo o metodología empleada ya sea para trasmitir conocimiento o para evaluar a los alumnos tendrá ventajas y desventajas. A continuación se muestran puntos que exponen algunas ventajas que tiene el implementar la evaluación formativa.

1. Incorpora al propio proceso instructivo la recuperación educativa. Existe cantidad de materias de estudio, se dice que, en mayor o menor grado, todas, en las que el aprendizaje de habilidades anteriores se convierte en prerequisito imprescindible para el de las posteriores. Cuando el alumno ha cometido errores en el aprendizaje o no ha llegado a asimilar lo anterior, se produce una acumulación progresiva de dificultades en el aprendizaje, que dará lugar a una progresiva falta de motivación. Frente a esta problemática, la evaluación final parece no ofrecer una alternativa que la simple repetición de todo el proceso, con la consiguiente pérdida de energías, tiempo y motivación.
2. Del resultado de la evaluación formativa se derivan posibilidades de recuperación no sólo del alumno, sino también del proceso didáctico, ya

que a partir del análisis de los resultados de las pruebas formativas, en el caso de que en determinados ítems se haya producido un porcentaje de error superior al 60%, es de suponer que el error no está tanto en los alumnos como en la planificación de la metodología utilizada o en la misma actuación docente. De aquí que la evaluación formativa puede convertirse en un instrumento de perfeccionamiento didáctico en general.

3. Existe correlación entre los resultados de la evaluación formativa y los de la evaluación sumativa. Cuando aquélla es una simple constelación del nivel de aprendizaje, sus resultados suelen ser semejantes y por lo tanto predictivos de lo que al final obtendrá el alumno en las pruebas sumativas. Cuando a la determinación del nivel de aprendizaje se acompaña un adecuado tratamiento metodológico, la evaluación formativa se convierte en factor de éxito para las pruebas de evaluación sumativa.
4. Desde el punto de vista del alumno, la evaluación formativa resulta inminente motivadora. En ella se evita el fracaso, pues se impide la acumulación de errores, retrasos y dificultades. En último lugar, se evita el efecto desnaturalizado y frustrante de la repetición de curso. La pormenorizada constatación de metas a lograr de manera inmediata, constituye un factor motivador para el alumno, quien sobre todo en los niveles básicos de aprendizaje no siente estímulo ante proyectos remotos o muy a largo plazo. Este sistema de trabajo facilita al tiempo la inmediata constatación de los aprendizajes que se van realizando, es decir, hace factible más que ningún otro, la práctica de la autoevaluación.
5. Desde una perspectiva docente, la evaluación formativa constituye por sí mismo un factor de eficacia y perfeccionamiento profesional. Mediante ella el profesor conoce paso a paso, de manera continuada, la evolución de sus alumnos en el aprendizaje. (Rosales, 2003, pp. 21-23).

Desde la perspectiva de la Administración no cabe duda de que la evaluación formativa presenta, asimismo, indudables ventajas respecto a la evaluación tradicional.

Para Brenes (1997): una de las características de la evaluación formativa es que se realiza cada que se considera necesaria, ya que en el proceso de aprendizaje, el alumno requiere de supervisión en el alcance de los logros. Se trata entonces de detectar el nivel de aprovechamiento del alumno y de este modo conocer las habilidades que ha desarrollado y los errores más frecuentes que presenta.

Realizar una evaluación sistemática y continua del rendimiento escolar de los estudiantes es uno de los grandes propósitos del actual movimiento de renovación didáctica. De acuerdo con este movimiento, se ha inspirado la necesidad de un carácter más científico a la educación, la acción de evaluar debe concebirse como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que permita cotejar el valor del trabajo realizado. Así mismo, debe obedecer a un plan previamente elaborado y llevarse a cabo mediante un procedimiento cuyas fases están enlazadas entre sí. (Brenes, 1997 pp.17).

Por eso es importante que el docente tenga claro el proceso de evaluación y que los alumnos comprendan la elección de este, ya que en ocasiones se cree que el método es con la finalidad de asignar números y no como medio de mejora y apoyo para el alumno.

2.4 El proceso de evaluación formativa

El sistema de evaluación para los alumnos plantea problemas interesantes. Allí donde la pedagogía es visible, existe una plataforma “objetiva” para evaluar a los alumnos que se basa en: a) criterios claros y, b) un procedimiento de medida preciso. El alumno recibe una nota o su equivalente como resultado de la valoración de cualquier logro escolar. En el caso de las pedagogías invisibles no ocurre esto. Los procedimientos de evaluación son múltiples, difusos, y no se prestan fácilmente a una medida aparentemente precisa, lo que hace bastante compleja la comparación entre los diferentes alumnos y entre las diferentes escuelas; en primer lugar, la pedagogía invisible no define el progreso de un grupo, se basa, por el contrario, en el progreso de cada persona. En segundo

lugar, es probable que existan variaciones entre los diferentes grupos en el aula (Sacristán, 1998, pp.66).

La evaluación tiene una gran variedad de conceptos, y es implementada según las necesidades, además no es lo mismo evaluar los aprendizajes, alumnos, docentes, programa, institución; cotidianamente se ha utilizado como una manera de calcular, dar un valor, estimar o estimar. Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio de cual se obtienen ciertas características de un alumno, escuela, material etc., para emitir un juicio.

La perspectiva ideal hacia la que se mueve actualmente el pensamiento educativo en este tema es un reflejo de una serie de tendencias:

- a) La propia *renovación del pensamiento* sobre la educación y los métodos de enseñanza, propiciadores de una relación pedagógica en la que hay que estimular el aprendizaje significativo, atractivo por sí mismo, donde la importancia del conocimiento prime sobre el control de su adquisición, en un clima de relaciones pedagógicas asentadas sobre la confianza y la comunicación más que sobre la disciplina impuesta por el autoritarismo.
- b) El *progreso lento de una ideología no tan selectiva*, al menos en la educación obligatoria. La educación es un servicio que prestar a los ciudadanos, sea cual sea su punto de partida y el ritmo de su progreso. La evaluación tiene que servir al conocimiento de sus necesidades en vez de ser una carrera de obstáculos que superar o elemento de jerarquización y exclusión de ese servicio.
- c) La *progresiva implantación de esquemas de pensamiento más complejos* que amplían nuestra perspectiva sobre los múltiples efectos de las prácticas escolares y la necesidad de una explicación más ecológica del rendimiento escolar, cuyo análisis exige métodos diferentes de y sobre las causas y factores que los producen. La evaluación puede servir a una explicación aproximada de esas realidades.
- d) Las *técnicas de evaluación son medios de conocimiento de una determinada realidad psicológica social o material*. Al contemplar lo que es conocimiento válido bajo paradigmas diversos cambian también los

métodos aceptables de aproximarse a la realidad. Los procedimientos considerados como legítimos en evaluación dependen de si se entienden como válidos o no para adquirir conocimiento.

- e) La incorporación a la evaluación de la práctica pedagógica, de enfoques y métodos de evaluación utilizados en diversos campos de la actividad social, como son las relaciones sociales, los procesos de cambio social, la experimentación de nuevas currículas, el análisis de documentos, etc. (Sacristán, 1998, pp. 4-5).

Para autores como Rotger (1992), existe un solo *proceso evaluador, unitario y coherente*, capaz de actuar sobre el sistema, de diferentes formas y en distintos grados que son:

Formativa: porque su principal función consiste en ayudar a perfeccionar y enriquecer el proceso educativo real, mejorando sus resultados. Además, que en una evaluación formativa, el profesor puede encontrar su mejor medio de autoperfeccionamiento, ya que así puede conocer los resultados efectivos que produce cada una de las opciones educativas puestas en práctica y actuar en consecuencia.

Criterial: porque previamente se necesitan las metas, que de algún modo anticipen los resultados que se desean y permitan, con las enfatizaciones que se generan, establezcan un punto de referencia para la evaluación.

Sumativa: ya que interesa no sólo ayudar a perfeccionar el proceso educativo a la vista de los resultados conseguidos, sino también controlar su calidad y adecuación a las verdaderas necesidades de los alumnos.

Dentro de éste proceso continuo que define el carácter de la evaluación formativa, se podrían señalar algunos momentos:

1. *Evaluación formativa inicial*: tiene por objeto el conocimiento del marco general en el que va a tener lugar la acción docente. Esto significa tener en cuenta no solo el punto de partida de los alumnos, sino el punto de partida (es decir las posibilidades y potencialidades) de la institución docente. En el caso de la educación a distancia, la evaluación inicial debería tener en cuenta, específicamente, además de los aspectos generales relacionados

con la naturaleza del currículo, la atención tutorial, los sistemas de comunicación y los recursos tecnológicos y didácticos disponibles. El objeto de este tipo de evaluación podría resumirse sencillamente de la siguiente forma: saber lo que tenemos para actuar en consecuencia.

2. *Evaluación formativa procesual*: tiene como finalidad principal conseguir el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en un momento en el que todavía puede producirse. Por tanto, deberá aplicarse a través del desarrollo del propio proceso didáctico. No puede equipararse la evaluación formativa con las pruebas realizadas a la finalización de cada unidad didáctica. Porque en este caso se trata de evaluaciones sumativas, cuyo objetivo básico es comprobar a posteriori los aprendizajes adquiridos. La evaluación formativa tiene que ver más con los procesos de aprendizaje que con los productos del mismo.
3. *Evaluación sumativa final*: coincide con lo que tradicionalmente se ha entendido por evaluación. Es la utilizada en las instituciones docentes y la que se conoce con mayor precisión. Su característica principal es que se utiliza al final de cada periodo de aprendizaje. Puede ser periódica y hasta muy frecuente, pero la mencionada característica de ser utilizada después del proceso la enseñanza-aprendizaje la distingue con claridad de la evaluación formativa.
4. *Evaluación diferida*: se lleva a cabo cuando ha transcurrido algún tiempo desde que se realizó la experiencia educativa y se necesita conocer la permanencia de los aprendizajes o la transferencia del mismo a otro momento.
5. *Metaevaluación*: puede considerarse como un medio eficaz para verificar y asegurar la calidad de las evaluaciones. Pone en tela de juicio el mismo sistema de evaluación; inquiriendo datos sobre su planificación, desarrollo, procedimientos, valoraciones y toma de decisiones. (Rotger, 1992, pp. 34-35).

Cada una de estas fases o momentos de la evaluación afecta más directamente a una parte determinada del proceso instructivo, en su programación, implementación y resultados.

2.5 La evaluación formativa en la Universidad

La evaluación didáctica es uno de los temas más controvertidos en la enseñanza, aunque la polémica no se refleje en la realidad fácilmente, puesto que la evaluación es ante todo una exigencia del sistema educativo, de la política educativa y de la sociedad en general, más que una preocupación y necesidad didáctica. La evaluación tiene que ser el momento de comprobación de la bondad y adecuación del proceso didáctico que se ha desarrollado. Es el instrumento de investigación del que disponen profesores, alumnos y todos los implicados en el sistema escolar para analizar el funcionamiento del mismo. Analizar la complejidad de la enseñanza reclama enfoques amplios y técnicas variadas, más allá de los procedimientos a los que generalmente se está acostumbrado (Sacristán, 1998, pp.11).

Después de un discurso a favor de las competencias a la hora de hacer propuestas para evaluarlas, el discurso se vuelve ambiguo, difuso, poco claro, incluso simple. Se insiste prioritariamente en que la evaluación de las competencias debe ser formativa, aunque no se especifica lo que esa función esencial en la evaluación educativa pueda significar en un enfoque que tiene puesta su mira en los resultados, y que tan poca utilización tiene para elaborar tabla de comparación entre sistemas. La formativa es la función tan permanentemente presente en los discursos pedagógicos como ausente de las prácticas de aula. (Álvarez, 2015, pp. 9)

Según el documento coordinado por Valcárcel Cases, se dan algunos supuestos como contribución a la puesta en práctica de la formación del profesorado.

“La transparencia de los procesos formativos puede alcanzarse mejor si desplazamos la atención desde el proceso de enseñanza hacia el proceso de aprendizaje, y consideramos el aprendizaje como eje central del proceso de formación, del diseño curricular y de la interacción didáctica”. (Valcárcel 2003, pp. 53)

Biggs (2006) dedica varios capítulos de su obra a la temática de la evaluación en la enseñanza universitaria. Presenta una escala de categorías de cualificaciones cualitativas según la complejidad del aprendizaje logrado, expresa la calidad de la enseñanza y los niveles de aprendizaje en la enseñanza superior. Las razones por las que es preciso acudir a la evaluación formativa y que pueden encontrarse en la literatura especializada son las siguientes:

1. Suele mejorar considerablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje.
2. Ayuda a corregir a tiempo las lagunas y problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza/aprendizaje; por lo que permite mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, así como los procesos de enseñanza/aprendizaje que se desarrollan en la universidad.
3. Ayuda a aprender más y mejor a un mayor número de alumnos.
4. Facilita el desarrollo de capacidades metacognitivas, la capacidad de análisis crítico reflexivo y la autocrítica.
5. Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquiere un gran potencial de cara al desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente.
6. Constituye una experiencia de aprendizaje en sí mismo.
7. Es la forma de evaluación más lógica y coherente cuando la docencia se basa en sistemas centrados en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo de competencias personales y profesionales.
8. Mejora e incrementa notablemente el rendimiento académico en las materias en que se implantan este tipo de sistemas de evaluación. Esta mejora considerable de resultados es un efecto lógico de todas las ventajas enunciadas anteriormente. (Biggs, 2006, pp. 167).

2.6 El docente-alumno en el proceso de evaluación formativa

La pretensión de desarrollar una evaluación con carácter formativo que abarque al sujeto reivindica el papel que tiene que desempeñar el conocimiento constante por el que el profesor puede obtener por medios informales sobre el

proceso educativo. Sacristán (1998), caracteriza la evaluación como toda actividad u ocasión por la que el profesor adquiere conciencia de la marcha de sus alumnos y del proceso de enseñanza-aprendizaje, habiéndose defendido que debe estar implicada en la actividad misma de la enseñanza. Los profesores en el trato cotidiano dentro del horario escolar conscientemente recogen informaciones, hacen observaciones sobre rasgos de sus alumnos, de algunos de ellos quizá de forma más significativa. El profesor aprecia lo que es un alumno, su progreso, su reacción ante los estímulos educativos, valiéndose de procedimientos que no son técnicas rigurosas, pero sí eficaces medios de conocimiento. (Sacristán, 1998, pp. 37)

En los procesos de formación la evaluación debe desempeñar funciones esencialmente formativas al servicio de quien aprende. Y al evaluar, sea el profesor, sea el alumno, el que realice ese proceso, necesariamente debe ser procesual, por tanto, continua. Así todos deberían aprender sobre lo adquirido y sobre lo que falta por conseguir, sobre los aciertos y sobre los errores, sobre el contenido de las respuestas y sobre el contenido de las preguntas, sobre las respuestas que elabora y da el alumno y sobre los criterios y las formas que utiliza el profesor para valorar las respuestas, las preguntas que formula el profesor y sobre las que podría formular el alumno como ejercicio de aprendizaje de la propia autoevaluación. A lo largo del año académico, los profesores tienen muchas oportunidades de averiguar y de evaluar cómo aprenden los estudiantes, y pueden utilizar esa información para introducir cambios que contribuyan a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. A este objetivo responde la evaluación formativa. (Álvarez, 2001, pp.22)

Si el alumno ocupa un lugar primordial dentro de una institución educativa, el profesor es quien, sin duda, sigue al alumno como elemento clave para el funcionamiento de ésta. De acuerdo con éste razonamiento, la evaluación del desempeño de los profesores debe ser otro factor clave por considerarse dentro de las tareas del evaluador institucional. Se entiende por desempeño del profesor lo que él hace en el trabajo. Es sinónimo de su comportamiento al preparar la clase, al hacer una presentación frente a los alumnos, al diseñar materiales de

aprendizaje o al evaluar los exámenes de los educandos, (Valenzuela, 2012, pp. 152).

Un ejemplo de lo anteriormente mencionado lo describe González (2015), se sabe que la evaluación de las competencias deberá realizarse en una situación lo más cercana posible al contexto profesional en el que se desenvolverán los universitarios en un futuro, haciéndoles partícipes y responsables de una actividad compleja que exige aprendizaje significativo. La evaluación formativa que llevada a cabo consistirá:

En primer lugar, una evaluación inicial en la que se da a conocer los indicadores y niveles de logro, la opinión de los alumnos sobre las competencias a evaluar y la importancia que tienen para ellos. *En segundo lugar*, una evaluación de grupo antes de la entrega del trabajo y la realización de la exposición. Para ellos los componentes de cada grupo se reúnen con el profesor, de esta forma los alumnos reciben una retroinformación sobre lo que han hecho y sugerencias para continuar. *En tercer lugar*, una coevaluación. Cada alumno realizará una valoración de la exposición de varios de sus compañeros (González, 2015, pp32.) Algunos aspectos que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar las exposiciones son la contundencia y claridad de los mensajes.

Algunos puntos que el docente debe poner en marcha:

1. La adecuación del lenguaje empleado a la hipotética edad de los alumnos.
2. La capacidad para solventar imprevistos.
3. La calidad de la interacción visual.
4. El tipo de feedback ofrecido a los alumnos cuando colaboran.
5. La capacidad para captar la atención del interlocutor.
6. El tono de voz empleado.
7. La adecuación de los recursos empleados.
8. Presentación, lenguaje corporal y expresividad. (González, 2015, p.32)

Hoy en día en las universidades comienzan a reconocer abiertamente la importancia de la evaluación de la práctica docente, la cual en México se viene

realizando hace algunos años en la educación pública y se podría decir que hace dos décadas en la educación privada; sin embargo en ambos sistemas el objetivo que llevó a las instituciones a implementar dicha evaluación fue el interés y la necesidad de tener bajo control la situación de los profesores. (Loredo, 2004, pp. 47)

A la Universidad le interesa entonces si el docente asiste a clase, si llega puntual, el cómo interactúa con sus alumnos, si tiene un buen manejo de grupo, cuánto determina el alumno que el profesor conoce de la materia, si lleva material extra, diapositivas, artículos, antologías y todo esto mediante escalas de evaluación, es así como la universidad después de los resultados piensa si el profesor sigue siendo parte de su institución o termina la relación laboral; en cambio, con la difusión de trabajos, se ha visto esta estrategia como medio de mejoramiento del profesorado, los aspectos más bajos son informados y se trata de que se trabaje en ellos, se da la oportunidad de que el docente mejore y que el objetivo de ofrecer una educación de calidad se dé.

Los estudiantes, generalmente no son buenos jueces cuando se trata de evaluar el contenido del curso o el grado de erudición del profesor en su ámbito. Los estudiantes de primer ciclo no pueden juzgar adecuadamente la renovación de los conocimientos del profesor. De la misma manera, un estudiante inscrito en primer año de bachillerato no puede responder verdaderamente a una pregunta que se refiere a la capacidad del profesor. (Poissant, 2004, pp. 89)

Aunque, los alumnos no son los mejores jueces, si pueden dar indicativos de cómo se siente en la clase del profesor, si al exponer su tema la idea es clara y lo más importante, si se están alcanzando las metas, no se trata de mirar como un alumno asigna una calificación sino de conocer la percepción del estudiante, como se ha dicho antes, el aprendizaje es una tarea en conjunto.

En general, los problemas que demandan actitudes reflexivas a los profesionales son aquéllos para los que no son válidas las soluciones ya acumuladas en su repertorio de casos. Son aquellas situaciones para las que no se tienen, en principio, ni siquiera una forma adecuada de interpretarlas, de tal manera que es necesario simultáneamente atender acciones sobre la situación

que ellos puedan evaluar. Es decir, qué experimentan con la situación. (Contreras, 2001, pp. 80)

El profesor justifica su función en el logro del éxito del alumno. El trabajo del profesor no tiene sentido si sus alumnos no alcanzan sus metas y objetivos, pero ¿A qué se debe que unos estudiantes tengan más éxito que otros? ¿De qué o de quién depende ese éxito? El éxito depende del propio estudiante siempre y cuando éste asuma su función; tiene que poner en juego su capacidad y enfrentar su responsabilidad como alumno, para poder desarrollar y comprender contenidos, hacer prácticas, trabajos y rendir exámenes. Si lo vemos de esta forma, la figura del profesor no parece tener mucha importancia en el éxito del alumno. Su tarea es la de diseñar, planificar, acompañar, ayudar y realizar todo lo que esté a su alcance para el logro del éxito de los educandos, pero al final es el estudiante quien realiza o no aprendizajes (Loides, 2009, pp. 8).

La evaluación formativa le da información al profesor sobre varios aspectos del programa de estudio entre los que citamos los siguientes:

1. Los objetivos en que los alumnos encuentran mayores facilidades y dificultades. Los contenidos de la unidad evaluada donde se presentan más fallos y errores en relación con los diferentes tipos de objetivos.
2. Las actividades, los medios, la motivación, los materiales y recursos que han logrado ser eficaces para el logro de los objetivos.

Como menciona Loides (2009) En la evaluación formativa lo importante no es una calificación, sino la información sobre el alumno que el profesor puede obtener sobre su proceso de estudio, para saber qué está bien y qué está mal, y así poder buscar los correctivos de lugar cuando las cosas no andan bien. Esta información tendría un carácter diagnóstico donde se dan a conocer los posibles errores y las causas que le dieron origen. Los alumnos aprenden mejor con un informe y retroalimentación que con una calificación final en sus pruebas, con lo que el profesor apoya al alumno a mejorar.

La primera responsabilidad de los alumnos es convertirse en agentes activos de sus propios aprendizajes y desde los nuevos principios de la evaluación

moderna se acepta que los estudiantes deben asumir gran parte de la responsabilidad sobre la evaluación de sus propios aprendizajes como paso necesario para desarrollar en ellos una verdadera autonomía como aprendices. Los alumnos pueden trabajar con sus profesores en el aula o comités de seguimiento del funcionamiento del currículum analizando y decidiendo sobre el valor y la efectividad de muchos de sus componentes. Naturalmente, su participación vendría condicionada por la edad y el nivel de madurez. Todo ello muestra una tendencia clara a que los alumnos jueguen un papel cada vez más importante en los procesos evaluativos, tanto en lo que hace referencia a sus propios aprendizajes como a la evaluación de diversos componentes del currículum, especialmente aquellos en los que van acumulando evidencias de la significación que tienen sus aportaciones. (Stufflebeam y Shinkfield. 1985, pp. 160).

La evaluación es un término complejo, más aún si se habla de evaluación formativa, pues además de comprender el término, el trabajo a realizarse conlleva una serie de pasos o puntos importantes que deberán de aplicarse en el ámbito educativo. Lograr los objetivos es uno de los quehaceres de los profesores, pero no basta con apresurar el tiempo y terminar de ver los capítulos planeados, sino de que el alumno analice el contenido y pueda aplicarlo fuera del aula; es por eso por lo que la Universidad tiene una responsabilidad grande al preparar a sus docentes de manera que el primer objetivo sea centrarse en el aprendizaje del alumno. El estudiante de igual manera es responsable de su aprendizaje, deberá reforzar lo aprendido con la práctica y dentro del aula de manera activa, buscará conocer y apoyarse del docente para lograr los objetivos; la evaluación formativa conlleva un trabajo en equipo con buenos resultados.

CAPÍTULO III LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUS POLÍTICAS EDUCATIVAS

A continuación se desarrollan las políticas educativas que regulan la evaluación formativa desde los organismos internacionales, nacionales, locales e institucionales que dictan el camino para el logro de los objetivos educativos, se

describe entonces cuál es el trabajo de la universidad, el docente y el alumno dentro del aula.

3.1 Internacional

Durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998 en París, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) planteó una serie de retos, entre otros, *la calidad de la educación superior*. Para este organismo, es necesario una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior centrado en el estudiante, por lo que reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis crítico- creativo, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, es un camino para lograr los objetivos, y lo que el docente debe evaluar de manera cotidiana. Se requiere reforzar los objetivos de la educación superior y construir un espacio que fomente la formación superior del aprendizaje del alumno; a su vez, es importante también, la actualización de los docentes de las instituciones, debido a que la actualización en sus métodos, misión y funciones de la educación superior:

En el *artículo 9º* se aborda el cambio que tiene el mundo y en el que el modelo de enseñanza debería estar centrado en el estudiante, lo que supone que las políticas estén orientadas a atender estas necesidades, tanto en contenidos como en los métodos; seguidamente el *artículo 10º*: describe la importancia que tiene formar al alumno a nivel personal, pues el profesor debe orientar al alumno a tener iniciativa y no ser mero receptor de conocimiento, sino, buscar la manera de estimular los conocimientos con métodos de enseñanza. El alumno debería ser entonces el centro de atención durante el diseño de políticas educativas.

El propósito de las instituciones de educación superior es formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y motivados, con un sentido crítico, capaces de analizar los problemas, buscar soluciones, y asumir responsabilidades sociales. Justamente, la Conferencia Mundial de la UNESCO (1998), afirma que “la pertinencia de evaluar es en función de la

adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen" (UNESCO, 1998, p.7).

La importancia de la evaluación en la educación ha ido en aumento en las últimas décadas; cada vez más países participan en encuestas (pruebas) internacionales de aprendizaje, aunque la importancia de la evaluación sea para que los sistemas y sus principales actores (especialmente los docentes), se les considere responsables de los resultados educativos, claro está que el docente es importante en dicho proceso, pero no se le puede atribuir completamente los logros alcanzados o no.

La UNESCO, como organismo que se encarga de coordinar el movimiento internacional de *Educación para Todos*, desde la educación de la primera infancia, la enseñanza primaria, secundaria y superior, la formación profesional para jóvenes y adultos y la educación de la calidad (2004), se planteó la preocupación de los responsables de los sistemas educativos de evaluar los conocimientos de los alumnos, ya que representa una fuerte tendencia, tanto a nivel nacional como internacional. No se conocen datos comparables a nivel mundial para saber con certeza si los jóvenes escolarizados han aprendido todo lo que deberían aprender, hay indicadores parciales sobre las experiencias de otros países u otras regiones, y de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico de América Latina (OCDE), incluso de algunos países africanos. La segunda constatación es que, cuando la enseñanza secundaria general, técnica o profesional se hace obligatoria para lograr la plena inclusión social, dicha formación no llega a contrarrestar las diferencias interfamiliares, las desventajas lingüísticas y culturales; las investigaciones nacionales, muestran que los adolescentes provenientes de familias más humildes y los jóvenes inmigrantes enfrentan más dificultades para terminar sus estudios y para obtener buenos resultados en su aprendizaje, es por esto que se requiere de medidas y retos mayores que ayuden a lograr el fin de la educación. Evaluar el aprendizaje de los alumnos no es tarea sencilla, implica considerar un cambio multifactorial.

Como punto importante, en el documento "*Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño*

y la aplicación”, apunta que, la preparación constante de los docentes brinda expectativas de mejoramiento en el ámbito educativo, pues supone, que el maestro adquiera herramientas pedagógicas que garanticen los aprendizajes del alumno. En efecto, ha cambiado la manera de enseñar, pero no de evaluar, ya que continúa con el tradicional método de pruebas escritas. No obstante, se afirma que los docentes sí son corresponsables de los resultados educativos. (UNESCO, 2015, pp.4).

Para que la evaluación sea de alta calidad y pertinente, y para que dé lugar a mejoras reales en el sistema educativo general y sus resultados, debe estar en armonía completa y funcional con el currículo, la formación y el apoyo de docentes, los textos y materiales, la planificación, el presupuesto y todos los demás componentes. (UNESCO,2015).

Durante el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (2010) se menciona que México necesita desarrollar una estrategia educativa a largo plazo para garantizar un nivel general de habilidades y conocimiento más alto, lo que facilitará el crecimiento económico y mejores condiciones de vida para todos los mexicanos. Una de las primeras condiciones necesarias es establecer un reducido número de objetivos claros, medibles y de alta prioridad, enfocados en la mejora en el desempeño de los estudiantes, reducir las tasas de deserción, asegurar el “egreso oportuno” y reducir las desigualdades dentro del sistema educativo. El primer punto clave de la reforma es la necesidad de poner a las escuelas mexicanas y a los estudiantes en el centro del diseño de las políticas educativas. La mejora de las escuelas mexicanas necesitará repensar el sistema de gobernanza, así como el papel que juegan los líderes escolares y los docentes, para permitirles enfocarse en el apoyo de todos los niños y jóvenes, y así logren alcanzar su mayor potencial de aprendizaje. (OCDE, 2010).

Existe una serie de recomendaciones por parte de la OCDE, desarrolladas por el Consejo Asesor, los cuales dicen que los resultados de los aprendizajes de los alumnos deben ser un criterio para medir el desempeño de todos los actores de la escuela; las medidas estandarizadas, aunque son buenas, se necesita otro

método confiable para obtener una idea más completa del logro. Es por eso que durante el informe se recomiendan medidas de política para ayudar a los países en desarrollo a resolver la grave crisis del aprendizaje, por lo que se deben realizar evaluaciones más eficaces, utilizar la evidencia sobre lo que funciona y lo que no funciona para orientar la toma de decisiones relativas a la educación.

Los colegios y sistemas educativos han recurrido entonces en los últimos 15 años a pruebas estandarizadas de medición, pues las que resultan útiles se han multiplicado y han servido para detectar los diferentes problemas en varios países. Enseguida, durante un comunicado de prensa, el Banco Mundial afirma que solo la mitad de los países en desarrollo cuentan con sistema de medición de los aprendizajes de sus estudiantes; si se contara con evaluaciones bien diseñadas, sería de ayuda para el docente, ya que orientaría el camino a seguir para apoyar al alumno. Las evaluaciones hacen que se tenga una medida con la que las organizaciones y las políticas públicas a nivel nacional tomen rumbo de las necesidades educativas existentes. (BM, 2017, p. 11).

Por último, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el BM, el Fondo de Población de las Naciones Unidas(UNFPA), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), ONU Mujeres y el Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), en el año (2015) en Corea, aprobaron la Declaración de Incheon para la educación 2030, en la que se busca promover oportunidades de aprendizajes para todos los estudiantes, también de la responsabilidad que tienen de una educación de calidad para lograr mejorar los resultados de aprendizaje, asumiendo que los procesos y evaluación deben cambiar. Describe que los docentes deberán recibir una buena formación en la que la motivación traiga consigo un trabajo más eficiente, para lograr esta motivación habla de un sistema más cercano al profesor ya que suministrará la necesario para que pueda realizar su labor. Para lograr lo descrito anteriormente, se pide a los organismos, países y estados aceptar el compromiso y las fuentes de financiación, el incremento de recurso para la educación, teniendo en cuenta las necesidades de cada país. También se espera desarrollar sistemas de evaluación a fin de tener un seguimiento de los resultados y poder crear políticas que ayuden

a mejorar la educación. Por último, las prácticas para evaluar la calidad del aprendizaje deberán mejorar, evaluando el campo cognitivo y no cognitivo siendo de esta manera una evaluación más justa. Al respecto, el artículo 12 dicta que la federación realizará funciones tales como: III Fomentar la evaluación del desarrollo de la educación superior con la participación de las instituciones.

3.2 Nacional

El Programa Sectorial de Educación Superior (2007-2012) expone las serias deficiencias del sistema educativo, con altos índices de reprobación; es por eso que México demanda formar alumnos conscientes, libres, irremplazables, con identidad razón y dignidad, con derechos y deberes. Para el periodo o sexenio 2007-2012, se plantearon cinco objetivos:

1. Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollar nacional.
2. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
3. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares de aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
4. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.
5. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas. (PSE, 2007-2012 p. 1).

En el PSE se insiste en que para alcanzar la calidad, se debe considerar entonces la ampliación de oportunidades/ equidad, aprovechamiento de las TIC, educación integral, participación productiva, competitiva y gestión escolar. El punto del documento es que no describe un diagnóstico, por lo que el plan de acción y su utilidad se valora en términos naturales. De acuerdo al primer objetivo señalado se plantearon varias estrategias, la primera de ellas:

1. Fomentar la operación de programas de apoyo y atención diferenciada a los estudiantes, para favorecer su formación integral y mejorar su permanencia, egreso y titulación oportuna.
2. Aprovechar la función pedagógica de la evaluación para incidir en la superación del personal académico, en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejoramiento de los programas.
3. Fortalecer y ampliar la cobertura de los programas dirigidos a mejorar la calidad y pertinencia de los programas de posgrado. (PSE 2007-2012, p. 2).

En lo referente al primer objetivo en cuestión del currículum, se enfoca en apoyar la incorporación de modelos educativos centrados en el aprendizaje y la generación del conocimiento, luego lograr un equilibrio entre el aprendizaje guiado, el independiente y en equipo. Por último promover un balance adecuado en la interacción maestro-alumno, en el mejor aprovechamiento de los recursos que ofrece la tecnología y el establecimiento de planes de estudios de menos recargados en horas clase y más en la autonomía de los estudiantes para su aprendizaje.

Así, el PSE también hace mención a la evaluación institucional, ello en pro de alcanzar los estándares de calidad que las instancias evaluadoras exigen, de ahí que dirija su planteamiento a considerar que el éxito educativo radica tanto en la evaluación al estudiante, al profesor y a la escuela. Para alcanzar la tan mencionada calidad conforme al objetivo 5, la estrategia para la Educación Superior es fortalecer la pertinencia de los programas de educación superior impulsando la revisión y actualización oportuna de los planes de estudio para

asegurar su pertinencia; así como extender y profesionalizar la práctica de realizar estudios de oferta y demanda educativa y de seguimiento de los egresados con propósitos de evaluación institucional y de retroalimentación curricular.

Para finalizar, contribuir a extender y arraigar unas culturas de planeación, de la evaluación y de la mejora continua de la calidad educativa en las instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares. Se sugiere fomentar las prácticas de evaluación tanto del desempeño de los académicos y de los estudiantes, como de las instituciones de educación superior y de sus programas educativos. (PSE 2007-2012, p.13).

En cuanto al *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, describe, que la Educación Superior debe ser fortalecida para el desarrollo de México, otorgando competencias para el avance social, democrático y económico, pues se espera que el alumno tenga conocimientos para una fundamentación en cualquiera de sus actividades; los alumnos deberán adquirir dominio de las disciplinas que cursan. Por ésta razón, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) está destinada a fortalecer la educación, ya que es importante conocer los factores que impulsan o frenan el aprendizaje; la orientación para las autoridades educativas deberá de ser un punto clave para que las instituciones posean una buena dirección, su tarea será un mejoramiento constante. Según el programa sectorial de educación, México, cuenta con un sistema de instituciones a nivel superior de prestigio y exigencia; luego habla de que se carece de profesionistas que apoyen la transformación de México, por lo que se propone aumentar la oferta y la pertinencia de la educación superior, tratando de aumentar la calidad y la formación del personal académico.

La libertad de pensamiento que siempre debe caracterizar a la educación superior debe ser compatible con el aseguramiento de la calidad de los programas y la fortaleza de las instituciones. México ha impulsado mecanismos para lograrlo. Sobresalen las evaluaciones que llevan a cabo los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), las acreditaciones de programas que se efectúan al amparo del Consejo para la Acreditación de la

Educación Superior (COPAES) y los Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura (EGEL). (PSE 2013-2018 p. 28).

Para lograr lo dicho anteriormente, es necesario trazar líneas de acción o estrategias que ayuden a cumplir con los objetivos planteados, éstos deberán de ser pertinentes y estar enfocados a mejorar el programa de educación; es por eso que dentro de la estrategia a mejorar la gestión del sector educativo de manera general, se propone fortalecer procesos de planeación y evaluación del sector educativo de la siguiente manera:

1. Operar un Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGE) que será la plataforma que contenga datos para la operación del sector educativo, se conformará a partir del censo de Alumnos, Maestros y Escuelas, estará integrado por plantillas del personal de las escuelas, datos sobre la formación, trayectoria y desempeño del personal, traerá como beneficio la agilización y sustitución de cargas administrativas que desahogará a docentes y directivos.
2. Se habla también de la conformación de un Sistema Nacional de Planeación que promueva el desarrollo del Sistema Educativo, se deberá coordinar el fortalecimiento de instrumentos y procesos de planeación, de éste modo se deberán definir con claridad los objetivos, metas y estrategias.
3. Unos de los fines de la evaluación es orientar la formulación de políticas educativas, el INEE anualmente difundirá un informe que exprese los procesos y resultados de la evaluación. Las evaluaciones serán obligatorias y tomará en cuenta el contexto social y económico. (PSE 2013-2018 p. 72-73).

Por otro lado, la ANUIES, en 2018, en el documento “*visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*”. Se ha concentrado en la creación de una propuesta para el mejoramiento de la educación superior, para lograr esto, es necesario la participación de las instituciones, se pretende enseñar políticas públicas adecuadas que tengan la

finalidad de incrementar la calidad de la educación, es por eso que considera cinco ejes de transformación:

1. Mejor gobernanza para el desarrollo del sistema de educación superior. Se requiere la concertación de un marco normativo moderno y un renovado diseño organizacional para la integración de un verdadero sistema nacional de educación superior que facilite una mejor gobernanza, genere sinergias al propiciar la coordinación de esfuerzos entre los diversos órdenes de gobierno y los subsistemas de educación superior, dé como resultado la construcción de un espacio común que permita la movilidad de estudiantes y académicos y la complementariedad de las capacidades de las instituciones.
2. Ampliación de la cobertura con calidad y equidad. Se propone un acuerdo entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y las instituciones de educación superior, para atender las metas nacionales, aumentar la oferta en las diversas modalidades educativas y reducir las brechas de cobertura entre entidades federativas y regiones.
3. Mejora continua de la calidad de la educación superior. Se necesita una nueva plataforma de políticas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación superior en el corto plazo, mediante el diseño de un nuevo modelo de calidad centrado en los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes, la creación del Sistema Nacional para la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y el impulso a la internacionalización.
4. Ejercicio pleno de la responsabilidad social. Se promueve la aplicación del enfoque de la responsabilidad social en las instituciones de educación superior, para que, en el marco de su misión, sus principios y valores, se fortalezcan la calidad y la pertinencia de sus funciones, se amplíe su contribución al desarrollo regional y su participación en la construcción de una sociedad más próspera, democrática y justa, con el apoyo y la corresponsabilidad de los tres órdenes de gobierno y de la sociedad en su conjunto.

5. Certeza jurídica y presupuestal para el desarrollo de la educación superior.

Se plantea la concertación de una nueva política de financiamiento con visión de Estado, caracterizada por la corresponsabilidad entre el gobierno federal y los gobiernos estatales para brindar certeza jurídica y presupuestal a las instituciones de educación superior. Esto les permitirá llevar a cabo una planeación de mediano y largo plazos, desarrollar sus funciones sustantivas con equidad y altos estándares de calidad. (ANUIES, 2018, p. 14-15)

Ahora bien, el Proyecto de Nación de Morena, propone medidas para ampliar, en el corto plazo, la cobertura educativa en todos los niveles a fin de garantizar que ninguna persona que desee estudiar se vea impedida de hacerlo por falta de condiciones o de cupo en las instituciones de enseñanza. (Proyecto de Nación de Morena, 2018-2024, p. 385)

En el cambio del sistema educativo que se propone será indispensable un proceso de formación continua, la participación magisterial en una reforma a fondo de los planes y programas, así como el mejoramiento sustantivo de las condiciones de estudio y de trabajo en las escuelas normales y universidades pedagógicas. (Proyecto de Nación de Morena, 2018-2024, p. 386)

Se menciona también que: Es indispensable erradicar el sistema de evaluación educativa con fines punitivos y laborales y sustituirlo por formas correctas de evaluación de procesos educativos y pedagógicos, así como de las necesidades y demandas de estudiantes, familiares y docentes, para superar las dificultades que encuentren en su legítima aspiración a la educación; en ese mismo espíritu, debe emprenderse una transformación radical del Instituto Nacional de Evaluación Educativa a fin de convertirlo en herramienta de apoyo a los procesos de aprendizaje y enseñanza. (Proyecto de Nación de Morena, 2018-2024, p. 391)

A nivel mundial, la educación superior es un tema de interés ya que los diferentes países se esfuerzan por mejorar la calidad del sistema educativo; México ocupa el lugar 80 en competitividad global y es importante el esfuerzo por

obtener mejores resultados. México tiene un rezago de la población adulta en educación superior, en un estudio muestra que en 2015 el 16% de la población de entre 25 y 64 años contaba con estudios superiores, mientras que países como Canadá y Estados Unidos superan el 40%; en México el 1% de la población cuenta con maestría haciendo que México se ubique en el último lugar del mundo.

Así, se pretende modificar los programas educativos en los que el estudiante sea el centro en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que en pleno siglo XXI las exigencias son cada vez mayores, pues en el ámbito laboral y social lo demanda, las profesiones han ido evolucionando de manera rápida lo que y conduce a la innovación de nuevos procesos académicos, no sólo trata de formar al alumno sino de que éste se mantenga en permanente capacitación.

Es esencial que los estudiantes adquieran habilidades de pensamiento, toma de decisiones, creatividad y capacidad para resolver problemas, lo cual requiere un reto más para la educación; la universidad debe incrementar la calidad de su servicio. Si bien es cierto que la educación superior ha tenido avances, se evidencia un problema con la responsabilidad de gobierno y la gestión, pues son los encargados de la implementación de las políticas públicas que darán pie al plan de acción. La calidad se puede entender como el logro de los aprendizajes esperados, así como su relevancia; este concepto es útil para decidir dentro del sistema de evaluación pues se centra en los resultados. (ANUIES, 2018).

Existen dificultades en cuanto al término de calidad, ya que la evaluación se convierte en solo obtener resultados, sin considerar importante el proceso, de ahí que es válido considerar que la mejora de la educación no radica solamente en evaluar, sino que deberá de modificarse y aplicar los enfoques educativos, se busca, que el alumno adquiera además de conocimientos, un sentimiento de responsabilidad que lo enfoque en aprender y desarrollar habilidades para la resolución de problemas en la vida cotidiana, siendo necesario que los docentes pasen de la clase tradicional a diferentes formas de estudio, por ejemplo, exponer al alumno problemas que deba resolver de manera diferente.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) describe para el año 2030 tres estrategias del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior; se entiende que se hace referencia a la evaluación institucional, pero igual tiene que ver con una política en todos los campos.

1. Impulsar una política de Estado para la educación superior que incluya el establecimiento de un sistema de evaluación - acreditación que asegure la educación de buena calidad para todos los mexicanos.
2. Aprovechar los avances logrados a la fecha y elaborar un análisis de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, mediante un proceso en el que participen a IES, y demás actores involucrados.
3. Previa contextualización, aprovechar el conocimiento y la experiencia de países historias exitosas la gestión de la calidad la educación superior convenir acciones colaboración e intercambio. (ANUIES, 2018. p. 121-122).

3.3 Local

El Modelo UAZ (2005) menciona la importancia de centrar los esfuerzos en el aprendizaje de los alumnos, pues considera que la estimulación de las capacidades, formará e impulsará a que el alumno aprenda a aprender, a relacionarse y a ser; por esta razón, el modelo se centra en cuidar la formación del personal académico para que su aporte sea mayor. En los últimos diez años, las universidades se comienzan a preocupar por la calidad y el contenido de sus programas académicos, por lo que el Estado instrumentaliza políticas de evaluación a instituciones y docentes; lo que sucede entonces es que no se considera la evaluación de los aprendizajes del alumno, siendo este el centro de toma de decisiones. El Modelo UAZ acepta el problema de la calidad que enfrenta el Estado, quedando abierto a proyectos que apoyen a generar una solución. Aunque la visión del Modelo UAZ tiene como finalidad la calidad de sus programas académicos, estas se remiten al año 2012, pero que aún no se una reestructuración del mismo. El presente modelo asigna al docente la calidad de agente activo de la educación, entendiéndolo como un sujeto constructor de

significados sobre las realidades en las que interviene, mediante un carácter creador y autónomo que observa, interpreta, diseña, planea, ejecuta y evalúa en torno al ámbito pedagógico de desempeño. Parte de la cultura vivencial del estudiante, como base para el proceso de reconstrucción del conocimiento espontáneo adquirido en su biografía previa y paralela a la escuela, enriqueciendo sus esquemas de significados a manera de instrumentos intelectuales para estudiar y explicar la realidad; el alumno aprende a asimilar críticamente el conocimiento, desarrollando la capacidad de comprensión y la reorganización racional y significativa de la información reconstruida. (Modelo UAZ, 2012, p. 21).

La Universidad posee un modelo en el cual el alumno puede ser un sujeto activo de su propio conocimiento, de igual manera el docente juega un papel importante como intelectual encargado del currículo, siendo la meta crear ambientes sanos de apoyo entre institución, docentes y alumnos. En suma, el Modelo UAZ:

1. Privilegia una formación que pone al estudiante en el centro de la atención y del proceso académico, considerándolo como un individuo que construye su propio conocimiento, diseña y define sus propias trayectorias y ritmos de trabajo.
2. Concibe al profesor como un guía y facilitador de este aprendizaje y como un co-aprendiz de todo el proceso. Ambos, profesores y estudiantes, son participantes que junto a otros actores conforman la comunidad de aprendizaje.
3. Exige innovaciones basadas en la flexibilización, tanto de los planes y programas, la organización académica e institucional, como de la normatividad.
4. Comprende la distribución de la práctica docente en tareas de planeación, enseñanza, gestión, tutoría y de reflexión-acción, que promueve experiencias de aprendizaje innovadoras y significativas.
5. Instituye el trabajo colegiado y estimula la creatividad individual para proporcionar visiones integrales.

6. Articula los diversos servicios institucionales, en apoyo al proceso en sus distintas fases.
7. Promueve una formación integral de alta calidad científica, tecnológica y humanística.
8. Considera el desarrollo armónico de todas las dimensiones de todos los actores de la comunidad universitaria.
9. Genera espacios para aprender a renovarse, ser, pensar, hacer, a aprender, a emprender, respetar y convivir.
10. Ofrece programas educativos y perfiles con perspectiva global; formas de relación horizontal entre los actores del proceso educativo y en el desarrollo cotidiano del trabajo; una estructura académica basada en la articulación de las tareas sustantivas.
11. Considera el equilibrio de conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores en los procesos formativos. (Modelo UAZ, 2012, p. 26).

Dentro de la normatividad general de la UAZ (2011), en el capítulo II, del proceso de admisión, el artículo 30 dice: el ingreso a la Universidad será mediante un examen, serán admitidos quienes obtengan las calificaciones más altas, hasta cubrir la matrícula determinada por cada Unidad Académica. El examen tiene como objetivo evaluar individualmente los conocimientos básicos, destrezas, habilidades y aptitudes de los aspirantes que pretendan cursar determinado nivel educativo. La Universidad revisará además el estado de salud de los aspirantes y garantizará para cada uno de ellos igualdad de oportunidades.

En el capítulo VII de la evaluación del aprendizaje en el Artículo 91. La evaluación del aprendizaje es un proceso que tiene por objeto, comparar el aprovechamiento de los estudiantes, con los objetivos del plan de estudios y de cada una de las unidades didácticas que conforman el currículum, estableciendo un valor cuantitativo para identificar el nivel del aprendizaje logrado por el estudiante. La evaluación está presente al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza aprendizaje, y utiliza diversos instrumentos, procedimientos y criterios educativos evaluatorios; se privilegian instrumentos como: exámenes; portafolio de evidencias con resúmenes, mapas conceptuales, síntesis, esquemas, diagramas,

ensayos, reportes de investigación, fichas de trabajo, informes de prácticas en la disciplina, composiciones literarias, etc.; participación del estudiante en discusiones grupales, análisis en plenarias, presentación y defensa de trabajos individuales o grupales, etc.; prácticas de laboratorio y demás actividades escolares y extraescolares de los estudiantes, con el objeto de evaluar integralmente el aprovechamiento adquirido. (Reglamento Escolar UAZ, 2008, p. 26-27)

En el *artículo 92*. En cuanto a la evaluación afirma: el aprendizaje deberá ser diseñada de manera que: a) La Universidad, pueda comprobar el logro de los objetivos de aprendizaje y dar testimonio de la formación humana y académica de sus egresados; b) El estudiante, tenga la oportunidad de conocer su propio aprovechamiento académico, y se sienta motivado hacia el estudio e incremente su interés al tener la certeza de los avances que realiza; c) Los profesores y los estudiantes puedan comprobar la eficiencia del modelo educativo universitario y estrategias pedagógicas para los objetivos específicos de los programas en cada una de las etapas; d) Incluya la acreditación del aprendizaje logrado, la cual deberá expresarse en una escala numérica, común e indicativa de la aprobación o reprobación del estudiante. e) Los Consejos de las Unidades Académicas podrán expedir lineamientos específicos de evaluación, sin contravenir la Ley Orgánica de la Universidad, el Estatuto General y el presente Reglamento.

A su vez, en el artículo 93 se dice: La evaluación del aprendizaje de los estudiantes deberá sustentarse en los siguientes criterios:

- a) Es parte fundamental del proceso educativo universitario;
- b) Será congruente con el perfil de egreso, las orientaciones académicas de los planes de estudio y los programas de cada asignatura;
- c) Será formativa y permitirá a los profesores disponer de información sobre el desarrollo académico de los estudiantes, a fin de identificar aciertos y dificultades del proceso enseñanza-aprendizaje y de las causas que las originan, para mejorar las actividades universitarias;
- d) Será sistemática, continua e integral;

- e) Comprenderá actividades, teóricas y prácticas según el caso, contribuyendo a desarrollar conocimientos y capacidades, a la vez que la reflexión crítica y de formulación de juicios propios del estudiante;
- f) Promoverá el reconocimiento de conocimientos, habilidades, actitudes y valores universitarios establecidos en los correspondientes planes programas de estudios;
- g) Deben formar parte de un programa de trabajo de cada Unidad Académica. Es obligación de los profesores y directivos, llevar a cabo la planeación y calendarización de las tareas de enseñanza y evaluación, para aprovechar la información que se obtiene y asegurar el logro de los propósitos educativos. (Reglamento Escolar UAZ, 2008, p. 27-28)

Como se percibe lo dictado en el anterior artículo, habla de una secuencia de la manera es que debe llevarse a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la forma en que se hace presente la evaluación y la responsabilidad que tienen los diferentes actores de la educación.

Artículo 94. La evaluación del aprendizaje se ajustará a las siguientes reglas: a) Es deber del profesor hacer explícitos al inicio del curso, los criterios, estrategias e instrumentos que se utilizarán para evaluar el avance personal de los estudiantes y los procedimientos para asignar calificaciones; b) La acreditación del aprendizaje, a través de la asignación de calificaciones, será congruente con lo establecido en el inciso anterior, conforme a la evaluación del aprendizaje realizada por el profesor; c) La dirección de cada Unidad Académica promoverá la comunicación entre profesores y estudiantes, para atender las necesidades y problemas que surjan de las evaluaciones y acreditaciones específicas; y d) El conocimiento de las calificaciones por parte de los estudiantes, en períodos preestablecidos por las autoridades competentes, no limita el derecho de éstos a informarse sobre su aprovechamiento en el momento en que lo requieran; y los profesores y Departamentos Escolares de cada Unidad, están obligados a proporcionar esa información.

A su vez, el *Artículo 95* afirma que el proceso de evaluación y acreditación del aprovechamiento escolar, puede llevarse a cabo, a partir del cumplimiento de los siguientes momentos de la evaluación: a) La evaluación permanente, por la apreciación de los conocimientos, aptitudes y habilidades de los estudiantes; con su participación durante el curso, y el desempeño en los ejercicios, prácticas, trabajos y/o exámenes parciales; b) Evaluación Ordinaria, que comprende la evaluación permanente y el examen ordinario, éste salvo causa justificada, lo aplicará el mismo profesor que impartió el curso; c) Exámenes Extraordinarios, que salvo causa justificada, aplicará el mismo profesor que impartió el curso; d) Exámenes a Título de Suficiencia, aplicados por tres profesores incluyendo al que imparte la unidad didáctica, salvo que éste último haya sido recusado fundada y motivadamente; e) Exámenes Profesionales, contemplados en este Reglamento en el capítulo relativo a la titulación; f) Exámenes de Grado. (Reglamento Escolar UAZ, 2008, p. 28-29)

Referente a lo anterior, se coincide en que se deben tomar algunas consideraciones cuando se habla de evaluación, ya que no es un proceso simple. Existen características diferentes en cada uno de los momentos en que se lleva a cabo esta, por lo cual es importante conocerlos y respetar dicha acción.

Como es posible evidenciar, el Modelo UAZ es flexible, ya que proporciona opciones que responden a intereses institucionales y sociales, además de que facilita la movilidad intra e interinstitucional, también cuenta con reglas para que alumno se aadecue al siguiente nivel de estudios; toma en cuenta la ciencia, la cultura y la tecnología; y por último contempla el diseño y reestructuración de los planes de estudio. Para lograr los fines que pretende la Universidad, se apoya en la evaluación para modificar su modelo académico, administrativo y de organización.

De hecho en el Modelo UAZ, en el currículum que es la estructura educativa y socio institucional se refleja la totalidad del proyecto formativo e implica la síntesis instrumental de la política educativa de un establecimiento de enseñanza. Comprende el plan de estudios que es la estructura formal del proyecto educativo que define e interpreta o debería interpretar operativamente los contenidos y las experiencias de aprendizaje, lo cual está planteado por la institución y se plasma en los documentos básicos; es la prescripción formal de lo pragmático y metodológico. Se apoya en las unidades didácticas o programación de contenidos para su desarrollo. La evaluación y reestructuración educativas representan el factor estratégico necesario para la superación de los servicios de educación superior, las cuales han de realizarse sobre la especificación de ejes institucionales de estudio e intervención, que implican los puntos de referencia para la implementación de distintas acciones. Uno de estos ejes institucionales para la innovación educativa es el currículum, en el que se definen los objetivos, contenidos, formas de desarrollo y sistema pedagógico de la institución y, se delimita el grado de actualización y vigencia del proyecto educativo institucional. El rediseño curricular está estrechamente vinculado a los procesos de evaluación, y su relevancia radica en la capacidad para asimilar los nuevos paradigmas científicos y enfoques culturales que constantemente se están produciendo como una característica de la sociedad contemporánea. (Modelo UAZ, 2012, p. 29).

Los organismos internacionales apoyan la evaluación como método para conocer las dificultades educativas de los alumnos, también canalizan gran parte de la responsabilidad a los docentes, se habla de cómo debe evaluar, en qué momentos y qué resultados debería de obtener. En el nivel nacional se presentan objetivos que al parecer hablan de un plan perfecto, con el que las barreras de aprendizaje, la deserción, la reprobación etc., dejarían de ser uno de los problemas principales en México, la cuestión está en que la realidad es otra, los métodos de evaluación en su mayoría siguen siendo tradicionales, aunque se conozcan otros, pues se exige al profesor trabajar en el aprendizaje, evaluar, y realizar tareas extras que no dan el tiempo para enfocarse en el alumno. En Zacatecas, la UAZ describe dentro de sus normas una evaluación hasta cierto

modo formativa, habla en ella no solo de aplicación de exámenes, sino de trabajos extras como tareas, portafolios, exposiciones, pero cuando se revisó los programas de estudio de las materias de la Académica, en un 80% se habla de la aplicación de exámenes escritos que determinarán la calificación del alumno, lo cual hace dudar de cuál es el objetivo, concluir una carrera o que el alumno aprenda los contenidos.

CAPÍTULO IV. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La evaluación formativa es un tema de interés en los distintos niveles educativos, ello supone la mejora en los resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En épocas anteriores, la evaluación era relacionada con medir u otorgar números y de esta manera jerarquizar, en este caso a los estudiantes; hoy en día, su principal objetivo es conocer las deficiencias del alumno para poder apoyar creando estrategias que ayuden al educando a desarrollarse. La evaluación formativa consta de un proceso que se debe llevar a cabo de manera ordenada, trata de no solo ver el error, sino de corregirlo; los profesores frente a grupo deben considerar una variedad de estrategias y criterios evaluativos, así como de trabajar en el aula. A través del tiempo, los conocimientos han ido evolucionando, el tipo de alumno también, por lo que el reto es aún mayor. La evaluación formativa es un proceso que se utiliza como medio diagnóstico, también como método de retroalimentación y trata de generar un análisis en el alumno que le ayude a reflexionar lo que se está aprendiendo, fungiendo así como una manera de evaluar el aprendizaje significativo.

4.1 Criterios de evaluación que utiliza el docente en el aula

El docente tiene un papel importante dentro del aula, pues además de ser facilitador del aprendizaje, el docente debe evaluar los logros alcanzados aunque se considera un problema debido a diferentes situaciones, una de ellas es no conocer métodos de evaluación; otra, los métodos aplicados. Regularmente el profesor utiliza el examen escrito, al que más porcentaje le concede, luego le siguen las participaciones y tareas, lo que llama la atención es que uno de los criterios de evaluación es la asistencia, asignándole un porcentaje de la calificación, siendo esta una obligación del alumno. Algunos docentes señalan porcentajes indicando a qué rubro se le da mayor valor, ejemplo de esto; 80% exámenes parciales, 30% participación, 20% asistencia; se toman a su vez, en

consideración otros criterios como: tareas, examen oral, portafolio, agenda, exposición, debate, coloquios y cuadros sinópticos. La aplicación del examen escrito sigue siendo el instrumento que predomina al momento de evaluar los conocimientos del alumno, ya que en su mayoría es utilizado por los profesores y posee los porcentajes más altos, siendo determinante en una calificación, en segundo lugar, las exposiciones y participaciones, lo que parece acertado, ya que se busca promover en el alumno la reflexión y búsqueda de la información.

Al respecto de los criterios de evaluación, los docentes comentan:

- Son diversos, les dejo que resuelvan problemas jurídicos-administrativos, exposiciones, la búsqueda de jurisprudencia administrativa, fiscal y sobre todo la vinculación teórico-práctico. (Docente, 36 antigüedad, 5 grupos)
- En evaluación inicial, parcial y global a través de asistencia, tareas, participación y comprensión de la materia mediante pruebas de conocimiento. (Docente, 15 antigüedad, 2 grupos)
- Yo opto por discusiones con alumnos, visitas carcelarias, simulacros de audiencia, visitas hospitalarias etc. (Docente, 37 antigüedad, 2 grupos)
- Asistencia a clase, participación activa, prácticas y simulación de casos, exámenes. Todas ellas con un valor igualitario, dado que es un proceso de aprendizaje global. (Docente, 10 antigüedad, 3 grupos)
- Al asignarse 4 ó 5 materias diferentes es difícil establecer una forma específica de criterios utilizados puesto que cada una de las materias tiene un objetivo y trata de crear y fortalecer una competencia diversa, sin embargo si generalizamos diremos que observo su desempeño en el aula, *compruebo* que se estén asimilando los contenidos, esto me permite determinar el grado en que se ha comprendido, y es en ese momento en el que se opta por aplicación de una técnica de evaluación. (Docente, 29 antigüedad, 4 grupos)
- Los criterios siempre varían, dependiendo de la materia pero el examen siempre se utiliza independientemente de la materia; así como asistencia, tareas y participación que es con lo que debe cumplir el alumno. (Docente, 20 antigüedad, 4 grupos)
- Yo utilizo varios, pero el examen escrito y oral tienen un valor de 40%, las tareas 10%, participaciones 20%, exposiciones 10% y prácticas 20%. (Docente, 16 antigüedad, 3 grupos)

El predominio de cualquiera de los métodos de evaluación pudiera ocasionar resultados desfavorables para quien es evaluado, se busca un equilibrio de los criterios y el mayor aprovechamiento del alumno. Al respecto el alumno opina:

- Varía dependiendo del maestro, pero la mayoría califica con exámenes. (A= escolarizado)
- Exposiciones la mayoría de las veces. (A= escolarizado)
- Exámenes, tareas, participación y asistencia. (A= semiescolarizado)
- Criterio un tanto cognitivo y de evaluar participación, asistencia, exposiciones etc. (A= semiescolarizado)
- La mayoría de las veces es con examen, habrá algunos maestros que tomen en cuenta la asistencia, los trabajos, exposiciones, etc. (A= semiescolarizado)
- Cada uno de mis maestros tiene una forma distinta para evaluar como lo son los exámenes, exposiciones, lecturas y analizar o dar nuestras opiniones, con participación en clase y asistencia. (A= semiescolarizado)
- De las 5 materias que llevo en su mayoría los maestros evalúan con exámenes escritos, reportes de lectura y reportes de práctica de campo como es el caso de criminología y criminalística. (A= semiescolarizado)

4.2 Momento, actualización y frecuencia en el que el profesor aplica los criterios de evaluación

Se entiende que la evaluación permite al alumno prepararse y llevar un control de la información que recibe durante las clases. De manera que los resultados no se vean afectados. Los docentes manifiestan que las evaluaciones llevadas a cabo son constantes, ya sea al final de cada unidad o se divide en dos evaluaciones durante el semestre, además de un trabajo final; las respuestas de los profesores fueron similares en cuanto a los tiempos de aplicación, lo que supone que la evaluación ayuda a que el alumno se encuentre en constante estudio de los temas revisados durante las clases.

- Suelo evaluar todo el semestre las tareas y asistencia y los exámenes 2 ó 3 por semestre. (Docente, 10 antigüedad, 2 grupos)
- Normalmente hago 2 evaluaciones, depende del tiempo que tenga, hay veces que se atraviesan días festivos y no se alcanza a revisar todo el contenido. (Docente, 22 antigüedad, 4 grupos)
- La aplicación es contante, lo que se refiere a simulación de casos se aplica a la mitad y final del semestre, cuando los alumnos cuentan con las habilidades, competencias y destrezas necesarias. (Docente, 12 antigüedad, 2 grupos)
- No existe un momento justo, yo aplico cuando sea conveniente o por ejemplo al terminar de ver la unidad. (Docentes, 32 antigüedad, 4 grupos)

Las investigaciones han demostrado que con la implementación de nuevos criterios de evaluación a nivel internacional como España y Costa Rica, y en el contexto nacional en Jalisco, Baja California y DF, se pueden tener mejores resultados, búsqueda de rendición de cuentas con efectos cada vez mejores, los docentes de la universidad respecto a la actualización de sus programas comentan que esta se hace cada semestre conforme a la dinámica, nuevos modelos de aprendizaje y materia.

Actualizar los criterios de evaluación se considera un elemento positivo en el aula, logrando así que se ajuste a las necesidades del grupo, de la materia y de los contenidos a trabajar; se evidencia que algunos profesores reconocen la importancia que tiene el actualizar sus métodos de evaluación y por el contrario docentes que tienen establecida su manera de evaluar.

Citando algunas de las respuestas:

- Cada semestre, pienso que es necesario porque así como los contenidos cambian se desea ajustar la forma de evaluar también. (Docentes, 8 antigüedad, 2 grupos)
- Todo el tiempo, porque no hay otro medio de evaluar el grado de avance. (Docentes, 10 antigüedad, 2 grupos)

- Hay semestres que no se necesita y otros en los que se hace ajuste pero son mínimas depende también de la materia. (Docentes, 15 antigüedad, 2 grupos)

Enseguida se puede notar que los alumnos hablan solamente de la aplicación de exámenes como método de evaluación, pero existen coincidencias en cuanto a los tiempos de la aplicación:

- Los exámenes los aplican 2 ó 3 veces al semestre, y las tareas se revisan cada clase. (A= escolarizado)
- Cada parcial los exámenes utilizados son anticuados, tediosos; deberían ser más didácticos e incorporar más práctica. (A= escolarizado)
- Muy frecuentemente ya sea al término de alguna unidad o al terminar de ver un examen. (A= escolarizado)
- Examen cada 2 ó 3 unidades, escritos u orales, en tareas revisan el contenido y manuscrito por clase. (A= semiescolarizado)
- Regularmente los exámenes son cada dos o tres meses, las tareas aproximadamente 3 por semana y tenemos que comentarlas en clase. (A= semiescolarizado)
- Cada que se termina un tema, el maestro aplica examen para ver si el tema fue entendido, o ver cuáles no fueron entendidos. (A= semiescolarizado)
- Aproximadamente mis profesores nos aplican exámenes cada 3 ó 4 semanas, conforme a lo que se ha visto en cada clase. (A= semiescolarizado)
- Por lo regular cada 15 días los exámenes y exposiciones, los ensayos mayormente son al mes o proyectos finales y las tareas se podría decir que es siempre. (A= semiescolarizado)
- Normalmente lo utilizan durante todo el semestre, generalmente son 3 evaluaciones, ya sea exámenes o prácticas. (A= semiescolarizado)
- La participación si es diaria y en las demás ocasiones como cada tres semanas. (A= semiescolarizado)

4.3 Rigurosidad en los criterios de evaluación

La labor del docente a veces se torna complicada, cada vez son más las exigencias académicas, las tareas fuera del aula y dentro de ella, los documentos por llenar; y además, demostrar que el alumno aprende lo que debería, a esto hay que agregar que el profesor debe llevar a cabo una evaluación en la que trate de acertar con una calificación justa para cada alumno.

Las respuestas fueron variadas, por un lado algunos maestros describen que se puede llevar a cabo una evaluación rigurosa con cada uno de los alumnos, se describe que esta tarea lleva consigo complicaciones, sin embargo es una labor que se puede hacer, otros, en cambio, expresan lo complicado que llega a ser, pues los grupos además de ser varios, cuentan con una cantidad importante de alumnos, por lo que es difícil llevar a cabo un acompañamiento individualizado.

Durante la entrevista esto fue lo que afirmaron:

- Existen muchas posibilidades, ya que uno conoce a los muchachos y sabemos qué es lo que han aprendido. (Docentes, 32 antigüedad, 4 grupos)
- Gran posibilidad a través de la diaria toma de asistencia, revisión de tareas e interactividad de prácticas o ejercicios sobre la materia. (Docentes, 15 antigüedad, 2 grupos)
- Si hay posibilidades de conocer al alumno, aunque no de manera rigurosa sí se conoce. (Docentes, 20 antigüedad, 2 grupos)
- Sí se tienen posibilidades, a veces se complica por el número de alumnos pero se puede hacer. (Docentes, 22 antigüedad, 3 grupos)

Otra postura de los docentes es que:

- Es difícil, tenemos grupos de 25 a 30 alumnos y se complica llevar el control. (Docentes, 25 antigüedad, 4 grupos)
- Son pocas, ya que son muchos alumnos y no se puede individualizar, aunque hay alumnos que realizan prácticas en el despacho. (Docentes, 10 antigüedad, 3 grupos)

- Hasta donde me es posible lo hago. Cada alumno cuenta con un portafolio de evidencia y llevo un registro de evaluación. (Docentes, 16 antigüedad, 3 grupos)
- Es difícil hacerlo en forma rigurosa, sin embargo en el acompañamiento se advierte quiénes requieren evaluaciones más puntuales. (Docentes, 28 antigüedad, 5 grupos)
- No hay muchas posibilidades, sí se lleva un control pero no en un sentido estricto, son muchos alumnos, quizás si los grupos fueran más pequeños se podría tener un acercamiento mayor con los alumnos. (Docentes, 29 antigüedad, 4 grupos)

Los criterios de evaluación deberían de cumplir con características tales como: la claridad del método, una justa aplicación y descartar la rigidez, no necesaria dentro del conocimiento aprendido. Por ello los estudiantes manifiestan que en cuanto a la rigurosidad en el proceso educativo:

- Son buenos cuando el profesor explica con claridad cada uno de los temas que van a venir en el examen. (A= escolarizado)
- Solo me parecen rigurosos cuando los exámenes que aplican son de preguntas abiertas. (A= escolarizado)
- No, considero que es importante que ellos lleven un control y a nosotros nos ayude a procesar los materiales. (A= escolarizado)
- Claro que sí, los métodos utilizados son anticuados, tediosos, deberían ser más didácticos e incorporar más prácticas. (A= escolarizado)
- Los criterios son rigurosos, promedio de 8 exenta el examen ordinario y las presentaciones califican el contenido, fundamento, exposición, oratoria y el vestir. (A= semiescolarizado)
- No, porque dan muchas oportunidades de cumplir con ello, y eso me parece malo pues nos vamos haciendo irresponsables. (A= semiescolarizado)
- Claro que sí, los métodos utilizados son anticuados, tediosos, deberían ser más didácticos e incorporar más prácticas. (A= semiescolarizado)
- En algunos casos sí, porque se basan solo en exámenes y a veces salimos mal en el examen, ya sea por falta de tiempo y pues es una calificación que afecta. (A= semiescolarizado)

- Para el caso del sistema semiescolarizado creo que hacer exámenes es un poco claro, ya que la mayoría de los alumnos son adultos y asisten a la universidad por convicción más que por obligación. (A= semiescolarizado)
- Pues no, porque es una manera de poder aprovechar más las materias y de saberlas entender para después poder desarrollarnos mejor en cualquier ámbito. (A= semiescolarizado)

4.4 Criterios más utilizados que permiten conocer el proceso de enseñanza- aprendizaje

Existen diferentes criterios de evaluación que ayudan al profesor a tener un referente numérico acerca de cada alumno, la cuestión es saber qué método se acercará más a un resultado real referente al conocimiento que posee el estudiante, es por eso, que, se cuestionó a los docentes al respecto. Ellos expresan que la evaluación y los casos prácticos dan a conocer ese proceso de E-A y son más objetivos, logrando conocer si se han alcanzado o no. Al respecto, se registró lo siguiente:

- La participación. Consiste en la investigación y exposición frente a grupo, sobre temas relativos a la materia y su intervención al opinar, preguntar, responder y debatir las diarias tareas reflexivas que le permiten al alumno razonar y comprender mejor la materia, y desde luego la evaluación periódica sobre sus conocimientos. (Docente, 20 antigüedad, 3 grupos)
- La participación en clase porque me parece más objetivo, pues me permite comprobar si se han alcanzado los objetivos o no. (Docente, 28 antigüedad, 5 grupos)

Así, para otros docentes, el examen es clave:

- El examen, porque es una prueba palpable y se sabe cuándo los alumnos le ponen ganas a la materia. (Docente, 32 antigüedad, 4 grupos)
- El examen y las exposiciones, en el examen plasman todo lo que saben y en las exposiciones puedo notar sus habilidades y dominio de los temas. (Docente, 28 antigüedad, 4 grupos)

Algunos más, subrayan:

- La exposición permite desarrollar las habilidades del estudiante además de que deben apegarse a métodos específicos. (Docente, 8 antigüedad, 2 grupos)
- El de observación misma del proceso de aprendizaje, trato de estar lo más cercano a mis alumnos. (Docente, 10 antigüedad, 2 grupos)
- No es tanto el examen, este solo me sirve para contrastar lo que veo en clases, pero las tareas o cuando exponen sí me dicen mucho de los alumnos. (Docente, 12 antigüedad, 2 grupos)

El profesor evalúa los aprendizajes que ha obtenido o que va desarrollando el alumno, de modo que pueda intervenir a tiempo y aportar herramientas para mejorar. Existen diferentes criterios que ayudan a conocer las deficiencias y las barreras de aprendizaje en los alumnos, el punto está en detectarlas. Al respecto, los docentes consideran que los criterios más utilizados son la participación en clase, práctica de compresión, exposiciones, tareas, diálogos con los alumnos y lectura previa. Evidentemente, la participación juega un papel importante durante la evaluación en el aula, el docente afirma que es un criterio en el cual conocen qué tanto sabe el alumno y ayuda también a que el estudiante exprese lo que conoce, lo que alcanzó a interiorizar y qué aporta a la clase verbalmente. Otro elemento es la exposición frente a grupo, se dice que la preparación del alumno sobre el tema refuerza sus conocimientos.

Algunos docentes respondieron:

- La vinculación, exposición ante grupo y el seguimiento de la misma a la que tiene interés al exponer le ponemos más dedicación en el aula, sesiones en el cubículo de tema, relacionadas con el curso, y algunas particularidades de la materia. (Docente, 22 antigüedad, 4 grupos)
- El de la observación; esto es, todo contenido que se trabaja en clase trae un trabajo a desarrollar fuera del aula, a la clase siguiente de los propios alumnos ofrecen la solución al problema y se avanza en los contenidos, esto en permite no solo estar cerca del alumno, sino de su proceso mismo de aprendizaje. (Docente, 16 antigüedad, 3 grupos)

El alumnado normalmente se ajusta a la forma de trabajar de sus profesores, se siguen los acuerdos establecidos y se cumple con el trabajo dentro del aula, pero, ¿los alumnos tendrán un criterio por el que más se inclinan?; los docentes opinan que los casos prácticos, la asistencia, tareas, trabajar en equipo, los estudios de caso, son criterios que el alumno acepta de mejor manera, pues desarrollan competencias útiles para el futuro. Se evidencia que el docente conoce la manera en que el alumno se siente cómodo al tratarse de evaluación, se percibe que prefieren preparar exposiciones, tareas y participar, pues como se comentó, los exámenes no son vistos como una buena opción.

- Creo que es esta evaluación teórica- práctica la que el alumno acepta, porque le permite la mejor comprensión de la materia. (Docente, 10 antigüedad, 2 grupos)
- Todos los aceptan, pero el trabajar en equipos en la realización de tareas les parece bueno, es más cómodo para ellos. (Docente, 8 antigüedad, 2 grupos)
- Los estudios de caso, permiten al aprendiente aplicar los conocimientos y hacerlos significativos. (Docente, 12 antigüedad, 2 grupos)

Se tienen diferentes opiniones acerca del criterio más positivo para los alumnos, pues cada uno se adapta mejor a un determinado método, esto resulta bueno, pues se demuestra la variedad y la elección por parte de cada uno de ellos. Algunos alumnos eligen que:

- Pues los exámenes, porque ayudan a repasar lo que hemos aprendido en las clases. (A= escolarizado)
- El examen, ya que es el resultado de los temas explicados ahí nos damos cuenta si de verdad logramos aprender lo más importante de la materia. (A= escolarizado)
- No estoy segura, si evalúan el aprendizaje, pero por ejemplo el examen no tanto porque es memorizar y no quiere decir que no sepa. (A= escolarizado)

- Yo pienso que las tareas y trabajos, porque muchos compañeros copian en los exámenes y no quiere decir que sepan más que los que no salen altos. (A= escolarizado)
- Aquel donde se incluye más la participación, prácticas, investigaciones y trabajos en equipo. (A= escolarizado)
- El examen es el mejor método de evaluación y se complementa con las participaciones y opinión en clase. (A= semiescolarizado)
- La constante participación en clase, porque aprendes más opinando. (A= semiescolarizado)
- Pues el que toma en cuenta todo y no solo el examen ya que presentando trabajos o exponiendo también estamos aprendiendo. (A= semiescolarizado)
- Para mí el mejor es que nos expliquen en clase sin dictar y hagan exámenes escritos que no tengan mucho contenido y hacerlos seguido y las exposiciones ya que perdemos el miedo al público y aprendemos más. (A= semiescolarizado)
- Las exposiciones ya que al yo exponer algún tema, me enfoco más en buscar información. (A= semiescolarizado)

4.5 Criterios menos favorables para medir el proceso de enseñanza-aprendizaje

A lo largo de la investigación, se habla de métodos de evaluación que arrojan resultados que aportan información valiosa para conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que no miden lo qué se dice que medirá, algunas ocasiones se busca conocer el nivel de aprendizaje de un alumno y la realidad es que el método apunta a medir la memoria, lo que genera que los datos sean erróneos. De los criterios menos favorables se describen los trabajos libres, la exposición, los exámenes, pues se cuenta con alto porcentaje de reprobación por causas como no estudiar, los nervios ante la prueba u otros factores.

En las respuestas, se evidencia que los docentes están de acuerdo con aplicar todos los criterios de evaluación mencionados con anterioridad, pues

opinan que cada uno de ellos arrojará resultados buenos o malos, pero que servirán como base.

Al respecto, la opinión de los docentes fue:

- Todos los criterios son buenos, nos dicen qué pasa con el alumno y cómo va. (Docente, 22 antigüedad, 4 grupos)
- Todos son importantes, aunque el examen es meramente cuantitativo, es donde salen más bajos. (Docente, 29 antigüedad, 4 grupos)
- Examen tradicional. Esta modalidad la aplico pues lamentablemente los indicadores internos de la unidad académica obligan a presentar evidencias estandarizadas como lo son los instrumentos. En ellos no se refleja con claridad el nivel de conocimientos y sí, en cambio, la capacidad de retención memorística de datos y teorías. (Docente, 20 antigüedad, 3 grupos)

Cada profesor y materia tienen diferentes necesidades, algunas de ellas requerirán memorizar y otras la reflexión; es ahí donde el criterio de evaluación debería de cambiar y adaptarse, algunas veces no sucede así y trae como consecuencia que los alumnos obtengan resultados bajos, algunas de las respuestas de los alumnos consistieron en:

- El criterio de evaluar el proceso es el que me resulta más favorable, porque la calificación no solo depende del examen, sino que se toman en cuenta todos los demás trabajos. (A= escolarizado)
- Las exposiciones, ya que muchas de las veces los temas comentados por nosotros no son muy entendibles o no nos damos a entender y muchas de las veces se logra captar la atención de los compañeros. (A= escolarizado)
- No resulta favorable, los exámenes y en forma oral y personal. La mayoría de los alumnos se queja. (A= semiescolarizado)
- La verdad ninguno, cumpliendo con todo se te hace muy difícil. (A= semiescolarizado)

- Los exámenes de opinión múltiple, porque es poco aprendizaje y subjetivo. (A= semiescolarizado)
- El de hacer solo el examen, se me dificulta mucho aprender todo lo de un tema y tener que vaciar todo en el examen. (A= semiescolarizado)
- Los dictados, ya que me parecen bastante tediosos y nos confunden y en realidad no comprendo nada. (A= semiescolarizado)
- El examen escrito porque creo que debemos de cambiar la forma de poder evaluar, además considero que en el aprendizaje se debe evaluar íntegramente todos los aspectos, como lo son asistencia, participación, prácticas y no solo con un examen. (A= semiescolarizado)
- Los exámenes con preguntas abiertas, porque son muy estresantes y abarcan mucho material. (A= semiescolarizado)

4.6 La evaluación y las necesidades de aprendizaje grupal e individual

La evaluación es un tema difícil de trabajar, pues dentro de ella existe un abanico de posibilidades, cada profesor plasma lo que quiere conocer durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es así que implementa estrategias que le permitan cumplir con el objetivo, durante la entrevista se preguntó si prefiere evaluar grupalmente o individualmente y sus respuestas fueron estas:

- De cada alumno, no podemos poner calificaciones grupales sino todos le echaron ganas a la materia o a lo que se les pedía. (Docente, 20 antigüedad, 3 grupos)
- De manera individual de esta manera evalúo los avances de cada uno y evitó la estandarización. (Docente, 12 antigüedad, 2 grupos)

Otros sostienen que:

- De manera grupal porque cada uno tiene capacidades diferentes pero la información del docente es lo que nos interesa saber en cuanto a la retroalimentación. (Docente, 22 antigüedad, 4 grupos)

- De manera individual con fines institucionales, y de manera grupal para medir las competencias docentes con las que cuento. (Docente, 10 antigüedad, 3 grupos)
- La evaluación como técnica de medición de cada alumno y el ser asignados grupos de entre 30 y 45 alumnos, necesariamente es grupal, evaluación que es complementada con su trabajo en clase. (Docente, 28 antigüedad, 5 grupos)
- De manera grupal conozco que tanto han aprendido pero las calificaciones son de manera individual. (Docente, 16 antigüedad, 3 grupos)

Resulta práctico evaluar de manera grupal por cuestión de tiempo, pero se ve desfavorecida al no conocer las dificultades de cada alumno, cuando se trabaja de manera individual, se puede descifrar esa necesidad y trabajar en ella, logrando se regularice o se supere la cuestión. Algunas evaluaciones realizadas no favorecen a los alumnos como son los casos siguientes:

- Las exposiciones, ya que muchas de las veces los temas comentados por nosotros no son muy entendibles o no nos damos a entender y muchas de las veces se logra captar la atención de los compañeros. (A= escolarizado)
- El examen porque puede que no sea a un estudiante que sepa manejar el estrés o nervios y no me permita contestar de una manera adecuada. (A= escolarizado)
- Cuando el maestro plantea que son libre de cátedra y se concentra a pedirnos lecturas o ensayos, creo que las mismas deberían ser complementarias a los exámenes y sobre todo a la materia. (A= escolarizado)
- Se atienden de manera individual. (A= semiescolarizado)
- De las 2 maneras ya que individual me sirve para lo mismo poner a trabajar todas mis capacidades y en grupo pues juntamos nuestras ideas y es un mejor trabajo. (A= semiescolarizado)
- Para mí es excelente en grupo. (A= semiescolarizado)
- De manera grupal porque se evalúa a todos en general y no el desempeño individual. (A= semiescolarizado)

- Pues yo creo que para mí si lo es, pero pues varía en casos de otras personas pues cada quién aprende de diferente manera. (A= semiescolarizado)

4.7 Logros alcanzados en los alumnos mediante la evaluación del profesor

Poseer información acerca de los avances de los estudiantes permite llevar a cabo un análisis de los logros alcanzados, pues representa saber si los métodos de enseñanza-aprendizaje han funcionado. En ocasiones resulta complicado percatarse, los docentes han implementado las tareas, exámenes, la participación y el portafolio de evidencias como medio para conocer los logros; a modo de respuesta los profesores opinan:

- Los alcanzamos a conocer a todos, luego se ve quién va bien y quién no se interesa en la materia, muchos están aquí porque no quedaron en otras carreras. (Docente, 32 antigüedad, 4 grupos)
- Con un registro que llevo de cada alumno, en el que anoto el trabajo realizado de todas las clases. (Docente, 10 antigüedad, 3 grupos)
- Con el registro individual. Así me doy cuenta de las dificultades de cada uno. Incluso platico con aquellos que requieren apoyo para tratar de nivelarlos. (Docente, 15 antigüedad, 2 grupos)
- Uno se da cuenta quién sabe mucho y quién menos, también con la calidad de tareas que entregan. (Docente, 22 antigüedad, 4 grupos)
- Por medio de la aplicación de espacios de reflexión de qué hacer como alumnos y como futuros abogados. Estos espacios están contemplados en el programa con el nombre de tópicos de sociología jurídica. (Docente, 25 antigüedad, 4 grupos)
- Siempre trato de estar cerca de ellos y conocer sus historiales, cuando algún grupo de los asignados para materia es asignado como tutorado me permite estar aún más cerca. (Docente, 20 antigüedad, 4 grupos)

- Es un tanto difícil ya que de 70 o 80 alumnos, solo 75 tienen continuidad, ya que son materias teóricas. (Docente, 22 antigüedad, 3 grupos)

La evaluación sigue siendo un tema poco agradable para los alumnos, pues el estricto modo de evaluar desalienta al estudiante, en las siguientes respuestas queda claro que aprender memorizando o a manera de enciclopedia sigue siendo una realidad, como se muestra a continuación:

- No, muchos de ellos no nos dan explicaciones, incluso no nos muestran el examen se podría decir que la mayoría ni siquiera revisa los exámenes. (A= escolarizado)
- Sí y la mayoría piden los conceptos tal cual como lo vimos en clase. (A= escolarizado)
- Solo en algunas ocasiones los profesores se dedican tiempo a examinar de forma correcta las evaluaciones. (A= escolarizado)
- El aprendizaje si es muy evaluado por los maestros. A todos los alumnos nos resulta difícil pasar materias. Hay que dedicar muchas horas de estudio y presentar trabajos. (A= semiescolarizado)
- Sí se preocupan por ver qué tanto aprendemos. (A= semiescolarizado)
- No, en su mayoría solo evalúan un examen y no toman en cuenta tu problemática personal. (A= semiescolarizado)
- A veces porque no siempre son justos en la forma de calificar ya que a unos que no se merecen buena calificación se las dan. (A= semiescolarizado)

4.8 La evaluación del proceso de enseñanza y las pruebas finales

La importancia de evaluar un proceso de aprendizaje determina los resultados, el acompañamiento será una herramienta útil en la detección de problemáticas y barreras al aprender mientras que las pruebas finales arrojarán medidas estandarizadas que apoyarán al proceso. Los docentes consideran que es más importante evaluar el proceso de aprendizaje ya que es más objetivo, realizándola de manera constante; un docente dijo que con un examen final.

- Durante el semestre nos damos cuenta de cómo va aprendiendo el alumno y en donde se debe reforzar. (Docente, 16 antigüedad, 3 grupos)
- Todo el proceso, sin embargo la técnica de evaluación es indispensable en algunas de las materias, existe una materia que específicamente no aplico instrumento de evaluación, los entregables son un trabajo que incluye todas las unidades de conocimiento. (Docente, 10 antigüedad, 2 grupos)

Las pruebas estandarizadas como es el caso de un examen escrito, dan razón de la retención o memorización a corto plazo del alumno, si bien, aportan una medida, también debe existir un control del uso de este, pues una calificación tal no debe depender de él. Los docentes opinaron que el examen da señal de los que han aprendido de manera cuantitativa, sin embargo se le concede un 60% de importancia a la hora de asignar una calificación. Otros profesores dicen que el examen no es un fin, sino un instrumento de apoyo, por lo que no debe ser determinante, pues optan por un aprendizaje significativo y no por medir la capacidad memorística. Se refleja una coincidencia en cuanto a la percepción que se tiene del examen escrito, sin embargo es un criterio que se utiliza en la unidad académica de Derecho.

- Un examen escrito determina el 50% del aprendizaje de los alumnos.
(Docente, 25 antigüedad, 4 grupos)
- Si tiene mucho peso, porque así conocemos qué es lo que sabe el alumno. (Docente, 29 antigüedad, 4 grupos)

No es raro ver que se hagan evaluaciones finales para determinar lo aprendido en clase, comúnmente los tiempos son cortos a tal grado de no estudiar todo el contenido previsto, y esto sucede no solo en el tiempo de clase, sino que se refleja en el momento de otorgar una calificación, la cual muchas de las veces puede ser injusta, algunas de las opiniones dadas por los alumnos del escolarizado respecto a la preferencia de evaluación son:

- Con un examen porque muchas de las veces solo realizamos los trabajos con el único propósito de cumplir y no de aprender o sea no estudiamos temas o no logramos entenderlo. (A= escolarizado)

- Durante el semestre, los exámenes finales son más complicados y pesados. (A= escolarizado)
- Mi trabajo durante el semestre, porque es un trabajo que estoy haciendo en cada clase. (A= escolarizado)
- Durante el semestre y también el final ya puede ocurrir una variante o alguna evaluación no tan favorables por situaciones ajenas a englobante solo una de estas dos. (A= escolarizado)
- Se me hace mejor evaluar todo el trabajo realizado en el semestre, se aglomeran todas tus aptitudes de trabajo. (A= escolarizado)

Y continúan opinando:

- Para mí es importante que evalúen durante el semestre las unidades ya vistas y si es necesario un examen final para mejorar la calificación y reafirmar los conocimientos. No me gusta que al reprobar el examen parcial, no tenga derecho a los otros. (A= semiescolarizado)
- El trabajo durante el semestre, porque todo el semestre debes cumplir y no que muchos ni asisten a clase, solo consiguen el material y estudian para el examen final. (A= semiescolarizado)
- Con participación, en lo personal los exámenes no sirven de mucho. (A= semiescolarizado)
- Que evalúen todo el trabajo realizado durante el semestre ya que hay muchos más criterios que tomar en cuenta aparte del examen. (A= semiescolarizado)
- Para mí es más importante la evaluación durante el semestre ya que basarse en un examen da paso a la falta de honestidad, he visto cómo se puede hacer trampa o conseguir los exámenes. (A= semiescolarizado)
- Considero es más importante el trabajo durante el semestre, porque de lo contrario solo esperaría el día del examen, estudiaría un día antes y lo pasaría pero pues no se trata de eso sino de comprender para que no solo se quede en un examen aprobado, sino para saber y dialogar del tema para poder llegar a nuestro punto de vista y no solo en lo que nos marca el profesor o un autor que es. (A= semiescolarizado)
- Definitivamente a mí me gusta que me evalúen mi desempeño durante todo el semestre. (A= semiescolarizado)

- El trabajo durante el semestre porque día a día se ve el desempeño de cada persona y en el examen final hay ocasiones que uno se confunde y por eso lo saca mal. (A= semiescolarizado)

4.9 Disciplina y responsabilidad del profesor en el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumno

Se considera esencial la formación académica del profesor frente a grupo, pues de ahí depende también la educación del alumno, pero además de lo anterior, un aspecto importante es la ética profesional que conlleva una responsabilidad para con el alumnado, que resulta a veces determinante en el comportamiento y la motivación del grupo, los docentes describen que la responsabilidad es esencial y que depende de la vocación, pero que ayuda a marcar límites.

- Más importante, incluso he tenido alumnos que han logrado seguir en la vida profesional (jurídica). (Docente, 36 antigüedad, 5 grupos)
- No mucho, porque los muchachos que quieren aprender hasta sin maestro lo hacen. (Docente, 35 antigüedad, 4 grupos)
- Realmente determinante para la enseñanza de los valores del alumno. (Docente, 32 antigüedad, 4 grupos)
- Se influye porque dependiendo del profesor es cómo se comportan o lo atentos que se ponen. (Docente, 28 antigüedad, 3 grupos)
- Si tiene que ver mucho, nosotros somos lo que estamos encargados de transmitir todo lo referente a la materia. (Docente, 10 antigüedad, 2 grupos)
- Es fundamental, ya que el docente determina el avance de los contenidos y estimula el aprendizaje. (Docentes, 20 antigüedad, 3 grupos)
- Si influye, aunque no determina que el alumno aprenda todo pero si tiene que ver con la disciplina que se tiene en el salón. (Docente, 9 antigüedad, 3 grupos)
- Es pieza fundamental ya que el profesor debe ser un gestor de conocimiento para la enseñanza, entendiendo al alumno aprendiente

y no como un estudiante. Esto implica replantear nuestro quehacer en las aulas e impulsar un espíritu reflexivo en los aprendientes. (Docente, 12 antigüedad, 2 grupos)

- No depende tanto del profesor, en el nivel que trabajamos los alumnos pueden ser autodidactas y no esperar que se les enseñe todo aquí. (Docente, 10 antigüedad, 3 grupos)
- Si Influye, como profesores debemos poner el ejemplo, si no le damos importancia nosotros ellos tampoco lo harán. (Docentes, 25 antigüedad, 4 grupos)
- Es importante, somos quienes estamos transmitiendo conocimiento y tenemos la responsabilidad del grupo. (Docentes, 16 antigüedad, 3 grupos)
- Influye en que el alumno aprenda, si el docente no asiste o no prepara su clase muy difícilmente el alumno se compromete. (Docentes, 29 antigüedad, 4 grupos)
- Si es determinante el que como docente estemos comprometidos con enseñar lo que sabemos. (Docente, 8 antigüedad, 2 grupos)
- Influyen demasiado, un profesor preparado te ayuda a tener interés por la materia y a tener un mejor desempeño. (A= escolarizado)
- Influye bastante ya que un profesor responsable siempre prepara su clase para un mejor aprendizaje para sus alumnos, y tenemos la certeza que podrá aclarar nuestras dudas. (A= escolarizado)
- Mucho, hay maestros que nada más vienen un rato y no vemos nada de la clase, pero hay algunos que si son muy buenos. (A= escolarizado)
- Pues si influye, depende de qué tan comprometido sea el docente, ya que, si el docente es flujo, por ejemplo, pues el grupo actúa igual y viceversa. (A= escolarizado)
- Es primordial porque siendo una facultad tienen un compromiso con la sociedad a donde vamos a ir a desarrollar lo aquí aprendido.
- En realidad, es muy importante que un profesor sea disciplinado, ya que influye directamente en el aprendizaje. (A= escolarizado)

Y siguen afirmando:

- La disciplina que se impone al grupo es fundamental pues existen muchos distractores como las llamadas celulares, retraso o no asistir. (A= semiescolarizado)
- Muchísimo porque la actitud del profesor, denota las ganas que tendríamos como alumnos de aprender. (A= semiescolarizado)
- Mucho ya que el desempeño del profesor motiva al alumno a echarle ganas a la materia, porque hay maestros que faltan mucho o siempre llegan tarde y eso ocasiona que a mí como alumno su materia no la encuentre interesante. (A= semiescolarizado)
- Influye muchísimo ya que si el maestro es faltista, irrespetuoso, irresponsable, etc., qué se puede esperar de los alumnos. (A= semiescolarizado)
- Mucho, porque en lo personal he aprendido más con maestros estrictos que preparan correctamente su clase que con los que no lo hacen y no exigen a los alumnos. (A= semiescolarizado)
- Muchísimo porque en ocasiones hay maestros que no desempeñan su buena labor y sólo vienen y dictan conceptos y se van y de nada nos sirve a nosotros como estudiantes. (A= semiescolarizado)

4.10 Evaluación de los conocimientos y criterios de evaluación sugeridos por los alumnos.

Cada docente tiene una manera distinta de trabajar y de evaluar, realmente no existe solo una, sino varias, estas funcionan trabajándolas en conjunto de manera que sean integrales y den como resultado un acercamiento real a los conocimientos; ejemplo de ellos el examen escrito, los casos prácticos, la evaluación teórico práctica y las tareas son ese conjunto de estrategias y métodos que permiten evaluar los conocimientos; otros docentes expresan que el examen es el medio por el cual se conoce qué es lo que sabe el alumno, mientras que otros se encuentran en una posición en la que se dice que la evaluación debe de ser un proceso en donde se tomen en cuenta los diferentes criterios.

El profesorado describe que:

- La observación del desempeño diario y la participación. Esto puede ser a través de diarios de campo, rubricas, ensayos, listas de cotejo etc. (Docente, 15 antigüedad, 2 grupos)
- Cualquier método, cada maestro elije su manera de evaluar y son variados. (Docente, 10 antigüedad, 2 grupos)
- De manera global es el ideal, tomar en consideración todos los criterios para asignar una calificación. (Docente, 10 antigüedad, 3 grupos)

La importancia de que el profesor conozca métodos de evaluación es necesaria, se enfrentan cambios de manera de aprender de estudiantes, de instituciones, de herramientas y de entornos, en los que los alumnos necesitarán además de los métodos tradicionales, estrategias que sean innovadoras y que den como resultado el logro de las metas en los programas, es así que resulta bueno saber cuáles son algunos de los métodos de evaluación a los que acuden los profesores en la facultad de Derecho; aunque pocos hablaron de métodos menos tradicionales como lo son los proyectos y la evaluación continua, la mayoría respondió evadiendo la pregunta, otros, fueron que los profesores no tienen un método en especial, ya que los utilizados durante sus clases han sido funcionales, tales como los exámenes temáticos, ensayos, portafolios, exposiciones y proyectos, por lo que mencionan que la evaluación continua es la ideal; otras opiniones son:

- El desempeño en la escritura o respondiendo un examen escrito, para el caso de que un alumno este inconforme, tener pruebas. (Docente, 35 antigüedad, 4 grupos)
- Cada materia se trabaja de manera diferente, en algunas se lleva a cabo la: selección de respuesta, respuesta abierta corta o de desarrollo de tema, y evaluación de desempeño para una de las asignaturas, y oral que se utiliza no como herramienta pero si como complemento. Todas tienen el mismo éxito si se utiliza adecuadamente en cumplimiento de un objetivo. (Docente, 8 antigüedad, 2 grupos)
- El éxito de ellos depende de su aplicación en el contexto de aprendizaje indicado. Esto es, el docente debe de entender los grupos como diversos y con necesidades colectivas e individuales distintas. En esta medida

puede trazar estrategias de aprendizaje y de evaluación de las mismas.
(Docente, 10 antigüedad, 2 grupos)

- Mas prácticas profesionales, clases más preparadas, temas mejores explicados, con exámenes si es posible orales, donde el profesor se pueda dar cuenta que entendemos o sabemos de los temas. (A= escolarizado)
- A veces es buena y otras no tanto, porque se basan en exámenes y otro sean trabajos y es mejor como alumno porque te esfuerzas en que quede bien el trabajo y te ayuda en la calificación y en el examen es memorizar mucha información. (A= escolarizado)
- Que los exámenes no tengan tanto valor, porque a veces tanta información no la podemos memorizar y por eso nos va mal en el semestre. (A= escolarizado)
- Mi sugerencia es que no solo la evaluación en un examen englobe tu calificación sino todo lo demás. Participación en clase, ensayos, etc. (A= escolarizado)
- Aprendizaje y no, no es adecuado porque un examen no da los valores de este que se tomara en cuenta el desempeño en clase y además se utilicen otros métodos de examinar el aprendizaje. (A= escolarizado)
- Me parece adecuada. Considero que es importante que la facultad tome en consideración en cada materia el ámbito laboral en donde se va a aplicar lo aprendido creo que hay materias que se pueden complementar con otras y darles prioridad a materias más prácticas. Es importante conocer la historia, pero cuestionarnos a donde la voy a aplicar. (A= escolarizado)
- No es la forma adecuada; memorizar tanto solo te hace olvidar, es mejor evaluar prácticas y trabajos. (A= escolarizado)
- Los criterios pudieran ser estrictos en cuanto a la evaluación del programa de la clase. Para mejorar el aprendizaje personal y grupal se organizan presentaciones que resultan muy provechosas, la asistencia es definitiva y la mayoría nos reafirman lo importante del programa de estudio. (A= semiescolarizado)
- Evaluación, asistencia, participación, tareas y eso se me hace bien, lo malo es que dan demasiadas oportunidades para cumplir. (A= semiescolarizado)

- Desde ninguno, yo que a mi punto de ver las cosas, los docentes les falta mucho interés porque sus alumnos aprendan, son una minoría las que piensan lo contrario. (A= semiescolarizado)
- De acuerdo a la materia, ya que hay algunos que son más dinámicas y pueden abordar varios criterios que se busque la manera de que uno como alumno ponga más interés en la materia ya que de este modo puede uno comprender y aprender sin dificultad. (A= semiescolarizado)
- En ocasiones sí, pero me gustaría que las evaluaciones fueran con trabajos y participación en clase. (A= semiescolarizado)
- Me gustaría que la evaluación que realicen los maestros se califique más íntegramente, no son con un examen. (A= semiescolarizado)
- La de exposiciones y tareas en clases, pues que no hubiera tanta teoría y propusieran más prácticas que es como mejor se aprende. (A= semiescolarizado)

4.11 Herramientas y retos del docente para el registro de actividades realizadas.

El docente, además de llevar a cabo sus estrategias de aprendizaje debe tener un medio de recolección de la información generada a través de cada clase y de manera individual, se puede decir que tradicionalmente se cuenta con una lista de asistencia en la que se registran los días en los que el alumno presencia y es participe en clase; los docentes además utilizan portafolio de evidencias, libreta de tareas, rúbrica y portafolios, por lo que se tiene coincidencia en cuanto a la herramienta utilizada para el registro de las actividades llevadas a cabo en cada clase, la lista de asistencia sigue siendo útil y funcional para los docentes.

Se consideraron las siguientes herramientas:

Los docentes afirmaron:

- Rúbrica y listas de asistencia. Estas últimas en cumplimiento del reglamento general escolar de la Universidad. (Docente, 29 antigüedad, 4 grupos)

- Una lista específicamente elaborada para ello dependiendo de cada materia es diferente el registro. (Docente, 15 antigüedad, 2 grupos)

Sin duda alguna, la labor docente tiene diferentes dificultades, una de ellas es el momento de evaluación, ya que en ella se plasma el trabajo realizado durante un periodo de tiempo y se busca obtener resultados que demuestren la eficiencia de los métodos y técnicas, los profesores entrevistados describen algunos de los retos vivenciados a los que se han enfrentado durante la evaluación; conocer bien a los alumnos es difícil, la causa es nos verse constantemente, otro es lograr que los alumnos razonen y comprendan los temas, luego nivelar a los alumnos más atrasados con el resto del grupo y conocer cuál es el nivel de aprendizaje de cada alumno.

- Eso se logra no de inmediato, pero en la vida profesional me he encontrado con egresados y me agradecen por mi materia (Fiscal y Administrativo), que es lo que llevan a la práctica y ejercen en ese mundo tan amplio del derecho fiscal-administrativo, tanto como litigar o trabajar en alguna dependencia de índole fiscal o administrativo “dónde está el hombre, ahí donde está la sociedad, ahí estará el derecho. Principio general del derecho”. (Docente, 29 antigüedad, 4 grupos)
- Conocer bien a los alumnos, eso es lo más difícil, porque no los vemos mucho. (Docente, 20 antigüedad, 3 grupos)
- Lograr que el alumno rzone y comprenda los temas. (Docente, 10 antigüedad, 2 grupos)
- El conocerlos individualmente a los alumnos es importante porque te permite saber por qué reproban, y si existe una situación en las que requieran ayuda. (Docente, 15 antigüedad, 2 grupos)
- Mi reto es lograr que alcancen los objetivos, pero todos. He probado evaluar con ensayos, pero no logro que lo realicen con éxito. (Docente, 8 antigüedad, 2 grupos)
- Personalizar la enseñanza y entender que estamos frente a grupo para enseñar. (Docente, 12 antigüedad, 2 grupos)

- Siempre en cada grupo es diferente, pero es cuestión de buscar alguna estrategia para sobrellevar las dificultades. (Docente, 25 antigüedad, 4 grupos)
- Entender que la evaluación es dinámica y de dos vías, del docente al aprendiente y del aprendiente al docente. En particular la evaluación del docente por parte del aprendiente no implica una calificación numérica sino más bien la demostración de habilidades, destrezas y competencias trazadas en el programa de la materia. (Docente, 22 antigüedad, 4 grupos)
- Hacer que el alumno aprenda todo el contenido, yo sé que es mucho por materia, pero se trata de que se aproveche lo mejor posible. Yo creo que ese es el reto de cada semestre. (Docente, 36 antigüedad, 5 grupos)

Luego de conocer las opiniones de los docentes resulta necesario hacer un análisis de la percepción de los alumnos respecto a la evaluación aplicada en sus materias.

La percepción que el alumno tiene del profesor influye en la motivación que este le provoca, como orientadores o facilitadores la tarea es prestar atención a las necesidades de los educandos, tratando de reducir las barreras para el aprendizaje, durante la entrevista los alumnos del escolarizado responden lo siguiente acerca del interés por el aprendizaje que el docente tiene:

- Muchos de ellos solo vienen y dictan textos muy extensos y nos limitan a una explicación de los temas. (A= escolarizado)
- Como ya lo he dicho anteriormente hay algunos maestros muy comprometidos. (A= escolarizado)
- Muy pocas veces un profesor se preocupa por el aprendizaje del alumno. (A= escolarizado)
- Todos los maestros están atentos a cumplir con su programa y si llegan a conocer al alumno y su aprendizaje. (A= semiescolarizado)
- Creo que hay profes que no quieren que aprendas. (A= semiescolarizado)
- Individualmente no, ya que la mayoría califica al grupo como bueno o malo. (A= semiescolarizado)

- Demasiado porque nos ponen a participar durante la clase. (A= semiescolarizado)
- En algunos casos sí, pero en su mayoría no solo aplican un examen cerrado y se fijan en un número y ya. (A= semiescolarizado)
- Pues sí porque al momento de ver las calificaciones se nota el descenso que hay de reprobados. (A= semiescolarizado)

Sin duda, la evaluación realizada a los alumnos, se mantiene siendo de manera tradicional, si bien es cierto, los docentes afirman apoyarse de diversas herramientas para evaluar como lo son las rubricas, listas, portafolios, no se describe cuál es la finalidad de dichos apoyos. El método de evaluación aplicado durante el semestre son los exámenes escritos; el alumno expresa la incomodidad que para algunos causa, ya que se le da mayor peso a una prueba que al trabajo durante el semestre lo que repercute en las calificaciones finales.

El docente centra su atención a evaluar individualmente, afirman que algunos alumnos ponen más esfuerzo que otros y aunque la evaluación sugiere más esfuerzo es la manera en que se lleva a cabo, mencionan que en ocasiones no se tiene el tiempo de conocer a los alumnos, pero cuando se hace les resulta favorable, pues pueden intervenir de manera más cercana al conocer las causas de su rendimiento.

CONCLUSIONES

La evaluación trata de un concepto amplio que se debe definir y comprender en el momento mismo de estudio, ya que sin estas definiciones sería imposible no perderse. En su inicio, la evaluación no era un concepto dentro de la educación, es un término empresarial en el que se clasificaba la calidad de producto, luego el concepto fue llevado al ámbito educativo tratando de relacionarlo así a la calidad. Así, la fusión de éstos dos conceptos son utilizados con la intención de lograr mejores resultados en los espacios escolares.

La evaluación comienza visualizándose como medio para tener mejores escuelas o instituciones educativas, incluyendo docentes, directivos, administrativos etc., pero faltaba lo más importante el estudiante. Para ello debería trabajarse de manera diferente, es decir, cambiar esa educación tradicional la cual ha sido difícil dejar de lado, esa práctica donde el docente evalúa sin un método claro que supone comodidad, ya que es una persona activa y varias pasivas, siendo este último el caso de los alumnos, en el que el facilitador tiene la razón, solo él sabe la verdad y es quien se expresa abiertamente sin que su discurso sea interrumpido por los educandos, luego de ser una educación mecánica y repetitiva llamada también de enciclopedia o simplemente memorística llega a ser injusta.

En diferentes investigaciones se percibe que la evaluación formativa juega un papel importante en la adquisición de los aprendizajes de los alumnos, es por eso que diferentes países han adoptado dicho proceso con la finalidad de obtener mejores resultados, aplicando estrategias evaluadoras que han sido en beneficio de los estudiantes. Cada vez más las intuiciones se interesan en este tipo de evaluación y preparan a sus maestros para la implementación de la misma.

Las calificaciones son una numeración asignada a cada alumno, dependerá sólo de él, ser un estudiante ejemplar o uno que necesita más presión para aprender, pues se considera en algunas instituciones que un alumno de diez es porque obtuvo puntajes altos en exámenes escritos o participó en clase con ideas

repetidas del profesor; lamentablemente este tipo de prácticas siguen siendo una realidad.

Los alumnos deben aprender a ser más independientes de su aprendizaje y solo será posible si se modifica la manera de enseñar. Los docentes comienzan a trabajar en planeaciones que involucran la participación activa de los alumnos, donde el diálogo entre compañeros y el profesor sean un escenario para facilitar el aprendizaje, que actué como medio para resolver esas dudas que el estudiante tendrá durante sus tareas en clase, y que además, sea guiado para que logre ser autodidacta, sin dejar de lado la labor docente, pues es un guía que permite avanzar sin perderse en el intento.

La tarea del docente cambia por lo que su manera de trabajar también, por ello se busca planear de manera más didáctica, aprender de la experimentación, e interacción con el medio y de resolver problemáticas reales. Por ejemplo, los proyectos, ya que antes se trabajaba con lecturas que exponían el caso y su desarrollo para al final encontrar la solución escrita, ahora el alumno busca de manera presencial el problema, lo estudia, interviene y obtiene resultados, se tratar de cambiar una realidad, la experiencia adquirida deberá de ser un aprendizaje significativo que lo lleve a mejorar sus técnicas y herramientas de intervención.

Lo anteriormente mencionado es un discurso que parece ser una salida a la problemática educativa o al mejoramiento de esta, la dificultad existe en llevarlo a cabo, aun existiendo la manera de hacerlo llevando a cabo todas las estrategias, la realidad es que resulta muchas veces complicado por diferentes factores: uno de ellos es por el tipo de institución, luego los docentes, enseguida número de estudiantes y las horas clase. A manera de ejemplo, existen grupos de alrededor de 30 a 35 alumnos multiplicado por el número de grupos, por lo que llevar un control de cada uno de ellos resulta difícil, se opta entonces por trabajar como tradicionalmente se hace y llevar a cabo una evaluación sumativa que arroje una calificación sin tomar en cuenta aspectos como la participación, la reflexión, la intervención y la retroalimentación.

Sin duda, la evaluación formativa es una oportunidad de desarrollo en la práctica docente como en los alumnos, se espera que el conocimiento que se tenga del tema sea en pro del beneficio a la educación. Si bien existen diferentes problemáticas, la evaluación formativa podría disminuir algunas de ellas, siendo posible replantear esas prácticas docentes y por ende lograr que el alumnado concluya su educación en las diferentes instituciones y que además pueda ser motivado por sus maestros, siendo estos elementos importantes como apoyo al alumno.

Un reto pendiente radica en cambiar o modificar la manera de trabajar del docente, aunque varias de sus prácticas han sido beneficiosas y han aportado al alumnado, no siempre se es perfecto, nos encontramos con cambios en la sociedad que evidentemente requieren se modifiquen las prácticas de enseñanza, los alumnos necesitan adentrarse a métodos de participación activa, como ya se ha mencionado por diversos autores, experimentar, vivir el aprendizaje, enfrentarse a problemas, desarrollar proyectos y la aplicación de soluciones, han sido una tarea, no fácil pero si efectiva que ha hecho que el alumno se interese por aprender, porque sabe que ese conocimiento le será útil en la vida, no solo en el transcurso de la materia o de la carrera, sino que será una herramienta que podrá poseer y poner en práctica cuando la necesite.

Ahora bien, no se trata de culpar al sistema educativo de los diversos problemas que surgen, tampoco a los docentes que son quienes se encuentran frente a grupo, o al alumno, como problemas aislados, la finalidad es trabajar en equipo y lograr consolidar una o varias estrategias que sean en beneficio del estudiante, como se marca en el plan de desarrollo en México, en los planes educativos, en los reglamentos escolares y en los planes de estudio de las diferentes carreras. El docente tiene la responsabilidad de formarse y no dejar de hacerlo en su trayecto como actor importante en el proceso, la falta de interés en conocer y modificar su técnica ha hecho que aunque se plantee en el discurso una solución a las problemáticas no sea posible obtener resultados positivos, si no se dirigen esfuerzos encaminados con un interés común los resultados no serán

alentadores. En cambio sí el profesor está interesado en aprender nuevos conocimientos, analizar posibles soluciones, la tarea docente será menos compleja. Compete entonces trabajar en equipo para una mejor educación.

En la Unidad Académica de Derecho UAZ, donde se realizó esta investigación, se encontró que los profesores cuentan con varios grupos que atender que superan los 30 estudiantes, por lo que para el profesor es complicado conocer a cada uno de ellos, evaluarlos minuciosamente, tener el tiempo de retroalimentar y de practicar la teoría fuera de clase, en un espacio real. Aunque el docente conozca varios criterios de evaluación, opta por utilizar elementos que sumen un promedio de manera más cómoda porque así lo marca la institución. Al respecto los docentes comentaron que les interesa que el alumno cumpla con los diferentes criterios reconociendo que los exámenes escritos no son confiables. El mayor de los retos para un docente es entonces el conocer al alumno individualmente, saber cuáles son sus intereses educativos y de qué manera puede apoyar.

Los alumnos, por su parte, describen que en sus clases la manera de evaluar es principalmente mediante asistencia, tareas, exámenes y exposiciones, dándole al examen un porcentaje mayor que a los demás aspectos, para ellos no existe tal retroalimentación después de la realización de una prueba y otras veces no conocen sus resultados. En la evaluación formativa, este momento es clave para la corrección de errores o dudas en el alumno y es un elemento que no se practica en su mayoría. Como estudiantes consideran que la puntualidad, preparación y compromiso del docente es clave para que se dé el aprendizaje y que es preferible se tomen en cuenta varios aspectos durante clase como la participación, trabajo en clase y tareas. Se perciben entonces opiniones que evidencian el lado injusto de la evaluación formativa.

Se propone que las futuras investigaciones vayan encaminadas a conocer los contextos en los que se visualizan los mejores resultados en el ámbito académico y los más bajos, no solo para evidenciar, sino para aprender de ellos, es necesario tener una mirada amplia y poder delimitar el contexto, los métodos,

estrategias, alumnado, profesorado, instituciones etc., una de las finalidades de la evaluación es conocer y luego aportar.

La evaluación formativa no es solo un concepto, es una tarea diaria que se debe realizar con la finalidad de conocer a los alumnos y poder incidir en el mejoramiento de sus aprendizajes, la práctica de la misma dará pauta a lograr mejores resultados, pues se calificará el esfuerzo diario de cada una de las actividades además de corregir y modificar estrategias que apoyen con la finalidad de educar al alumno en su crecimiento y desarrollo académico. La evaluación formativa va dirigida a clarificar los errores que se hacen presentes en la práctica educativa, para conocer, orientar, proponer, apoyar y tratar de minimizar las barreras del aprendizaje.

Referencias

Aguilar Navarro, Hilda Juanita., Contreras Montes de Oca, María Patricia., Méndez Berrueta, Héctor. (2014). *Actitud de alumnos de medicina hacia la evaluación formativa. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (44), 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99832951003>

Alcañiz Zanón, Manuela; Chuliá Soler Helena; Riera Prunera, Carme; Santolino Prieto, Miguel. (2015). *Evaluación formativa entre iguales; una experiencia de mejora competencial en estudiantes de estadística*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349543461006>

Alfaro, A., y Pérez, M. (2010). *Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de la facultad de educación en el centro asociado de la universidad nacional de educación a distancia de Albacete*. Revista de educación a distancia, (27), 1-21. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/27>

Álvarez Méndez, J. M. (2013). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Editorial Morata.

Álvarez Viramontes, Yair y Álvarez Viramontes, Sabrina. (2018). *Evaluación y educativa desde la perspectiva del maestro: evaluación formativa y su impacto en la calidad del aprendizaje logrado por alumnos de un instituto de educación superior en Rio Verde, San Luis Potosí*. Revista Atlante: cuadernos de educación y desarrollo.

Angelini Doffo, María Laura. (2016). *Estudio sobre la evaluación formativa compartida en la formación de docentes en inglés*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, (1), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281013>

ANUIES, (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior México*. México D.F.

Banco Mundial, (2017). *Comunicado de prensa. Informe sobre el desarrollo mundial 2018 se insta a aumentar las mediciones y actuar en función de la evidencia*. Washington. N.º 2018/020/DEC

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Editorial Narcea.

Black, Paul y D. William. (1998). *Assessment and classroom learning, assessment in education*, vol. 5, pp. 7-74.

Brenes, Fernando. (1997). *Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes. Un enfoque continuo y sistemático de la evaluación para educadores de I y II ciclos*. Ed. EUNED

Castejón Oliva, F.J; López-Pastor, V.M; Julián Clemente, J. A y Zaragoza Casterad, J. (2011). *Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física*. Revista Internacional de Medicina y Ciencia de la Actividad Física y el Deporte vol. 11 (42) pp. 328-346. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>

Coll, Tatiana. (2013). *La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación*. Distrito Federal México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012004>

Comisión para la elaboración del Modelo Académico UAZ SIGLO XXI. (2005).

Contreras, J. (1998). *Enseñanza, currículum y profesorado*. España, Akal. Díaz Bravo, L. Torruco García, U. Martínez Hernández, M. Varela Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. ISSN 2007-5057 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-5057201300030000

Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid. Ed. Morata.

Educación 2030, (2015). *Declaración de Incheon. Hacia una educación, inclusiva, equitativa, y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Díaz, L; Torruco, U; Martínez, M; Varela, M. (2013) *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F; México

Doffo, Angelini; y de Montes de Oca. (2016). *La evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés*. Revista Electrónica “Actualidades

Investigativas en Educación”, vol. 16, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 1-21. Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281013>

Espinoza Fernández, María. (2019). *La evaluación formativa clave en el proceso de adquisición de aprendizajes clínicos en estudiantes de enfermería.* Rev. Iberoam. Educ. investi. Enferm. 2019: 9 (3): 7-16.

Gallardo Córdova, Katherina Edith; Gil Rendón, María Eugenia; Contreras Durán, Baltazar; García Hernández, Evelyn; Lázaro Hernández, Roger Alberto; Ocaña Jiménez, Lilibeth. (2012). *Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos.* Revista Electrónica Sinéctica, 1-19 Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826889011>

Guajardo Ibarra, Bertha. (2011). *La evaluación formativa: práctica de evaluación del aprendizaje por los docentes de Educación Superior y su impacto en el aprovechamiento del alumno.* (Tesis para obtener el grado de maestría). Monterrey, Nuevo León. México.

Hamodi, Galan, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso.* (Tesis). Universidad de Valladolid, España.

Hortigüela-Alcalá, David; Pérez-Pueyo, Ángel; López-Pastor, Víctor. (2015). *Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior.* Relieve Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, (1), 1-15. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91641631009>

Loides Samboy. (2009) La evaluación formativa. Recuperado de
https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/MGIEV/documentos/LECT92.pdf

López, A. (2014). *La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizajes del inglés.* Voces y Silencios: Revista latinoamericana de educación. Vol. 1, No. 2, 111-124, ISSN: 2215-8321. Colombia

López, V.M y López Pastor Ana T. (2014) *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso.* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

Loredo, J. (2004) *¿Es posible evaluar la docencia en la Universidad?* México: Editorial. Tenayuca

Lozano Martínez, Fernando Gustavo., Tamez Vargas, Laura Adriana. (2014). *Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia.* RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, (2), 197- 221. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331431248010>

Margalef García, L. (2014). *Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado.* Educación XXI, 17 (2), 35-55.doi: 10.5944/educxx1.17.2.11478.

Martínez Rizo, F. (2013). *Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura.* México. Perfiles educativos. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009

Mesa de discusión: comentarios al Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Recuperado de <http://ibero.mx/web/filesd/inide4.pdf>

Modelo UAZ SIGLO XXI “Francisco García Salinas”. (2012). Zacatecas, Zacatecas.

Monje, A. Carlos, A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica.* Universidad Surcolombiana.

Moraza, J. (2007). *Utilidad formativa del análisis de errores cometidos en exámenes.* (Tesis doctoral). Burgos: Universidad de Burgos.

Moreno Olivos, Tiburcio. (2007). *La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho.* Reencuentro, (48), 61-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004809>

Moreno Olivos, T. (2009). *La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos.* Revista mexicana de evaluación educativa, (41), 1-24. Recuperado de

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1405-66662000200010>

Navarro Flores, M. (2011). *La calidad docente de la licenciatura en turismo de la Universidad Autónoma de Zacatecas una propuesta de evaluación sumativa.* (Tesis maestría). Universidad Autónoma de Zacatecas.

OCDE, (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.*

Ortega Paredes, M. (2015). *Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de ciencia, tecnología y ambiente en el distrito de Hunter.* Arequipa. (Tesis para optar el grado de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima Perú.

Pérez Pino, M; Enrique Clavero, J; Carbo Ayala, J y González Falcon, M. (2017). *La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje.* EDUMECENTRO, vol. 9, n. 3, pp. 263-283. ISSN 2077-2874.

Programa Sectorial de Educación Superior (2007-2012).

Proyecto de Nación de Morena, (2018-2024).

Picaroni, B. (2009), *La Evaluación en las aulas de primaria: Usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres,* Partnership for Educational Revitalization in the Americas (PREAL), Santiago de Chile. Recuperado de www.ucu.edu.uy/Default.aspx?tabid=1267.

Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, (1990), UAZ.

Poissant. H. (2004) *¿Es posible evaluar la docencia en la Universidad?* México: Editorial. Tenayuca

Popham, W. James. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa.* Editorial NARCEA. Madrid

Prieto Macías, J. (2008). *Una experiencia de evaluación formativa del desempeño docente de los profesores.* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, Ags.

Programa Sectorial, (2013), Recuperado de
<http://www.orderjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/wo89385.doc>

Programa Sectorial (2007), Recuperado de
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/93128/5/PSE-PISAV2.pdf>

Reglamento Escolar UAZ (2008).

Reglamento Escolar General de la Universidad Autónoma de Zacatecas (2011). Zacatecas

Romero-Martín, Rosario; Castejón-Oliva, Francisco-Javier; López-Pastor, Víctor. (2015). *Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa.* RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, (1), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91641631008>

Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa.* Madrid. Editorial Narcea S.A.

Rotger, B. (1992). *Evaluación formativa.* Editorial cincel.

Sacristán, Gimeno J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza.* España. Editorial Morata.

Ruiz, L y Pachano, L. (2005). *La docencia universitaria y las prácticas educativas.* Educere, vol.9, num.31, octubre-diciembre, pp.531-540. Universidad de los Andes. Mérida Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603114>

Sampieri Hernández, R (2014) *Metodología de la investigación.* México, D.F: Editores S.A DE C.V.

Stuffelbeam, Daniel; Shinkfield, Anthony. (1995). *Evaluación sistemática – guía teórica y práctica.* España: centro de publicaciones del ministerio de educación y ciencia, ediciones Paidós Ibérica.

Talanker, V. (2015) *La importancia de la evaluación formativa.* Revista UNAM, Recuperado de revistas.unam.mx/index.php/req/article/download/52927/47077

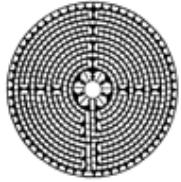
UNESCO, (1998), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción.* París.

UNESCO, (2004), *47ª Conferencia Internacional de Educación. Una Educación de Calidad para todos los jóvenes.* Ginebra.

UNESCO, (2015), *Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación.*

Ureña, Ruíz (2011). *La evaluación formativa en Docencia Universitaria*. Resultados globales de 41 estudios de caso. Revista de Docencia Universitaria, Vol.9 (1), Enero-Abril 2011,135-158 ISSN:1887-4592 Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/197/public/197-203-2-PB.pdf>

Valenzuela, J. (2012). *Evaluaciones de instituciones educativas*. México: editorial Trillas.



ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

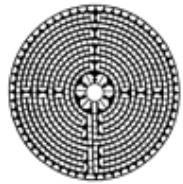
Alumnos

Objetivo: el propósito de esta entrevista es conocer la opinión de los alumnos acerca de la práctica docente referida a las actividades o instrumentos de evaluación utilizados para recoger información sobre el logro de los objetivos de la materia.

Grado: _____ Escolarizado_____ Semiescolarizado_____

Número de materias que cursa en el semestre:_____

1. ¿Qué criterios utilizan tus profesores para evaluar tu aprendizaje? (exámenes, lecturas, etc.)
2. ¿Con qué frecuencia tus profesores utilizan los criterios de evaluación que mencionas? Explica
3. ¿Consideras que los criterios de evaluación que tus profesores aplican son rigurosos? Comenta
4. De los criterios evaluativos implementados por tus profesores, cuál de ellos es el que más valora tu nivel de aprendizaje? ¿Por qué?
5. De los criterios de evaluación que utilizan tus profesores ¿cuál de ellos no te resulta tan favorable? ¿por qué?
6. La evaluación que realizan tus profesores ¿atienden tus necesidades de aprendizaje de manera individual o grupal?
7. Según tu trayectoria por la carrera, ¿los profesores suelen actualizar sus criterios de evaluación o atienden los mismos cada semestre?
8. Para ti, ¿Qué es más importante que te evalúen, tu trabajo durante el semestre, o con un examen final? Por qué?
9. Según tu percepción, ¿qué tanto consideras influye la disciplina y responsabilidad del profesor en tus logros de aprendizaje?
10. En todas las materias que has cursado, ¿qué criterios utilizan tus profesores para retroalimentar las clases? ¿Te ayudan a mejorar tu nivel de logro y académico?
11. ¿Qué tanta importancia les dan tus profesores a las prácticas profesionales? ¿Qué tanto califican la teoría?
12. ¿Crees que el aprendizaje que obtienes es evaluado cuidadosamente por los profesores?
13. ¿Consideras que el profesor está al tanto de tu proceso de aprendizaje?
14. ¿Desde qué criterios podrías decir que la evaluación que te realizan tus profesores durante el semestre es adecuada? ¿Qué sugerirías a dicha evaluación o a los criterios mismos de evaluación?
15. ¿Cada y cuándo tu profesor te da una nota evaluativa durante el semestre?



ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA Docentes



Objetivo: el propósito de esta entrevista es conocer y analizar sobre las prácticas docentes referidas a las actividades o instrumentos de evaluación utilizadas para recoger información sobre el logro de los objetivos de las materias que imparte.

Años de antigüedad en la docencia_____

Años de antigüedad en la UAZ _____

Carga laboral: TC__MT__HR clase____

Total de alumnos que atiende por semestre_____

Total de materias que imparte durante un semestre_____

1. ¿Qué criterios utiliza para evaluar el proceso de aprendizaje de sus alumnos? Por favor explique qué importancia le concede a cada uno.
2. ¿En qué momento del semestre aplica cada uno de los criterios de evaluación?
3. ¿Qué posibilidades tiene de llevar a cabo una evaluación rigurosa del proceso de aprendizaje de cada alumno?
4. De los criterios evaluativos que usted implementa, ¿cuál de ellos es el que más le permite calificar el proceso de aprendizaje de los alumnos? ¿Por qué?
5. ¿Qué criterio(s) de evaluación es el que menos resultados favorables le ha arrojado en su proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?
6. ¿Cuál es el criterio de evaluación que más trabaja en todas sus sesiones durante el semestre? ¿A qué obedece?
7. Cuando usted hace una evaluación en cuanto a los objetivos alcanzados en su materia, ¿lo hace a partir de los logros de aprendizaje de cada alumno o de manera grupal? Por favor comente
8. ¿Cómo logra conocer la trayectoria de aprendizajes de cada uno de sus alumnos durante el semestre?

9. ¿Cada y cuándo actualiza sus criterios de evaluación? ¿por qué lo hace? o ¿por qué no lo considera necesario?
10. ¿Para usted qué es más importante evaluar, el proceso de enseñanza durante el semestre o solo con una prueba final?
11. Según su percepción, ¿qué tan determinante es la disciplina y responsabilidad del profesor en el proceso de aprendizaje del alumno?
12. Desde su experiencia, ¿qué tanto determina un examen escrito el logro en el aprendizaje de los alumnos?
13. Según su perspectiva, ¿cuál es la mejor forma de evaluar los conocimientos de los alumnos?
14. De los criterios que usted utiliza para evaluar ¿cuál de ellos es el que el alumno acepta de mejor manera? ¿A qué cree que obedece dicha actitud?
15. ¿Qué métodos de evaluación conoce? ¿Cuál considera es el más exitoso?
16. ¿Utiliza herramientas de apoyo para el registro de actividades realizadas en el aula? (una rúbrica por ejemplo o la lista como tal)
17. ¿Cuál es o ha sido el mayor reto como profesor para evaluar exitosamente el logro académico de los alumnos, es decir, saber si avanza o retrocede?

Gracias