



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE PUEBLA**

---

---

**VICERRECTORÍA DE POSGRADO E  
INVESTIGACIÓN**

**DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**en el nivel educativo superior**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**

**DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A**

**MARÍA JUDITH BEATRIZ AGUILA MENDOZA**

**DIRECTOR: DR. SAÚL MACÍAS GAMBOA**



**UPAEP – Secretaría General**

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

**Tesis Digitales Restricciones de uso:**

**DERECHOS RESERVADOS ©**

**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ASESOR DE CONTENIDOS: DRA. MA. DE LOURDES REYES  
VERGARA

PUEBLA, PUE.

JULIO, 2009

## ÍNDICE

	Pág
Índice de tablas, figuras y gráficos	2
Resumen	8
Presentación	9
Capítulo 1	.
Evaluación Educativa Proceso Complejo	.
Introducción.....	13
1. Evaluación Educativa.....	15
1.1 Modalidades de la Evaluación educativa.....	32
1.1.1 Evaluación del aprendizaje.....	33
1.1.2 Evaluación de la enseñanza.....	37
1.1.3 Evaluación del Currículo.....	44
1.1.4 Evaluación de la institución.....	48
1.2 Evaluación Educativa como proceso: La Medición, El Control, La Calificación y la Responsabilidad.....	52

2. Evaluación Educativa en el Sistema Educativo.....	57
2.1 Sistema Educativo: Subsistema de Educación Superior.....	69
2.2 Evaluación Educativa en el Sistema Educativo (SEP, ANUIES, FIMPES, SNTE).....	71
2.3 Concepto prevaleciente de Evaluación Educativa.....	79
3. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Contexto de la Evaluación Educativa.....	80
3.1 Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Concepto y contexto educativo.....	88
3.2 Evaluación de la enseñanza: el docente y su idea.....	91
3.3 Evaluación del aprendizaje: el alumno y su idea.....	93
3.4 Evaluación Educativa en la sociedad actual.....	93
4. Estrategia Metodológica.....	100
4.1 Contexto de la investigación.....	100
4.2 Estudio de Caso: delimitación del contexto .....	101
4.3 La idea de los actores entrevistados en profundidad.....	104
5. Conclusión.....	108

## Capítulo 2

### La Educación Superior y la Evaluación Educativa

Introducción.....	112
2.1 Evaluación Educativa, la Secretaría de Educación y las Leyes de la Educación.....	113
2.2 La Educación Superior y el proceso de evaluación.....	116
2.2.1 La evaluación los organismos acreditadores de calidad.....	117
2.2.2 La evaluación educativa y las instituciones de educación superior.....	123
2.3 La evaluación y la UPAEP.....	130
2.3.1 Modelo Educativo.....	130
2.4 Conclusión.....	163

## Capítulo 3

### La Evaluación Educativa y los Docentes de Educación Superior

Introducción.....	168
3.1 Los docentes de la Educación Superior.....	170
3.2 Los Docentes y la Evaluación Educativa.....	178
3.3 La Evaluación Educativa y los docentes de la UPAEP.....	181
3.4 Conclusión.....	206

## Capítulo 4

### La Evaluación Educativa y los Alumnos de Educación Superior

Introducción.....	209
4.1 Los Alumnos de Educación Superior.....	210

4.2 La Evaluación Educativa y los Alumnos de la UPAEP.....	215
4.3 Conclusiones.....	232

## **Consideraciones Finales**

Triangulación.....	237
--------------------	-----

<b>Conclusiones</b>	246
---------------------	-----

<b>¿Qué queda por hacer?</b>	257
------------------------------	-----

<b>Bibliografía</b>	261
---------------------	-----

## **Apéndices**

Apéndice A: Guía para entrevistas	271
-----------------------------------	-----

Apéndice B: Resultados de entrevista con funcionarios, coordinadores y docentes.	273
--	-----

Apéndice C: Resultados de las sesiones de grupo focal	297
---	-----

Apéndice D: Triangulación	305
---------------------------	-----

## **Índice de tablas, figuras y gráficos**

### Figuras

		Pág.
Fig. I.1	Proceso de evaluación	17
Fig. I.2	Modelo inicial del estado del arte	19
Fig. I.3	Conceptualización de la evaluación	24
Fig. I.4	Componentes de la evaluación sumativa en el currículo	46

Fig. I.5	Evaluación institucional como sistema de evaluación	51
Fig. I.6	Evolución de la evaluación educativa en la historia de la educación en México	58
Fig. I.7	La posmodernidad sus elementos y características	95
Fig. I.8	Discursos entre los que se encuentra el alumno ante el proceso de enseñanza-aprendizaje	99
Fig. II.1	Esquema del Modelo Educativo UPAEP	132
Fig. II.2	Entorno de aprendizaje centrado en el alumno	134
Cuadros		
Cuadro I.1	Tipos de saberes considerados en la evaluación docente	42
Cuadro I.2	Diferentes subculturas de evaluación observadas en la escuela	55
Cuadro I. 3	Niveles de educación en el Sistema Educativo de México de acuerdo a la Ley General de Educación	61
Cuadro I. 4	Clasificación de las instituciones que integran al subsistema de Educación Superior en México	63
Cuadro I. 5	Unidades de análisis de la investigación en el nivel de educación superior	111
Tablas		
Tabla I.1	Comparación de la conceptualización de la evaluación en los paradigmas psicoeducativos.	40
Tabla II.1	Tabla comparativa de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación	136
Tabla II.2	Proceso de enseñanza en programas académicos del plan de estudios	138
Tabla II.3	Proceso de aprendizaje en programas académicos del plan de estudios	139

Tabla II.4	Proceso de evaluación en programas académicos del plan de estudios	140
Tabla II.5	Partes que contiene el Programa Operativo	143
Tabla II.6	Parámetros y criterios de evaluación encontrados en el programa operativo	144
Tabla II.7	Estrategias de enseñanza para un entorno de aprendizaje centrado en el alumno	147
Tabla II.8	Estrategias de aprendizaje para un entorno de aprendizaje centrado en el alumno	148
Tabla II.9	Ejemplo de la VIII parte del Programa Operativo	151
Tabla II.10	Apartado VIII. Organización de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las asignaturas del Departamento de Ingenierías	154
Tabla II.11	Proceso de evaluación docente	159
Tabla III.1	Nivel de formación de los profesores de tiempo completo en los subsistemas público y privado	171
Tabla III.2	Reforma curricular propuesta por la alianza por la calidad de la educación	175
Tabla III.3	Fortalezas y debilidades expresadas por funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad “Proceso de enseñanza-aprendizaje”	199
Tabla III.4	Fortalezas y debilidades expresadas por funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad “Concepto de Evaluación”	201
Tabla III.5	Fortalezas y debilidades expresadas por funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad “Planeación del Proceso de	203

	Evaluación”	
Tabla III.6	Fortalezas y debilidades expresadas por funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad “Exámenes”	204
Tabla III.7	Fortalezas y debilidades expresadas por funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad “Evaluación Docente”	205
Gráficas		
Gráfica I.1	Pirámides de población en 2000 y 2050	70

## Resumen

La evaluación, todos a lo largo de nuestro trayecto escolar hemos estado en contacto con el proceso, las experiencias que tenemos sobre el proceso es variada dado que el proceso cambia no solo dependiendo del nivel educativo, de la asignatura y de los docentes a cargo de los mismos.

En esta investigación se presenta mediante un estudio de caso realizado en el nivel de educación superior, una revisión del proceso de evaluación a partir de la conceptualización teórica, abordando la conceptualización en los documentos oficiales, los documentos institucionales y la percepción de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras Clave: Evaluación educativa, proceso enseñanza-aprendizaje.

## Presentación

La elaboración de estas páginas me hizo pensar en la redacción de un curriculum vitae o una biografía. Esto ya que a lo largo de la realización de la investigación fui descubriendo que mi experiencia profesional en el área de la docencia, representa y exige mucho más que un recuento de vivencias en varios periodos. Regresé en el tiempo, recordé viejas historias, situaciones, procesos, personas, problemas y sueños.

Me encontré varias veces delante de mi vida profesional, no solo intentando recordarla, sino comprendiéndola, ahora de otra manera, en especial en lo que se refiere a la evaluación educativa.

Comencé mi vida profesional, siendo estudiante de licenciatura en el bachillerato donde estudié, con alumnos del último año de bachillerato que eran apenas tres o cuatro años menores que yo, y con una asignatura del área de matemáticas, así que ya se imaginarán los primeros encuentros que tuve con la evaluación educativa.

Esta experiencia, sin duda alguna, desarrollo en mí, quizás sin darme cuenta, la primera inquietud sobre lo que en realidad es la evaluación y su

importancia, además de las vivencias que tenía e iba viviendo como estudiante de ingeniería química. Debo reconocer que aunque, antes de involucrarme en la docencia, observaba actitudes y situaciones que no eran de mi agrado, fue hasta que me incorpore como maestra que me preocuparon en realidad.

Trabajé durante varios años en el bachillerato, y ahora reconozco que, al inicio de mi trabajo docente, la evaluación fue para mí una manera de controlar a los alumnos que me eran asignados, y, aunque creo que nunca fue intencional, ni al grado de situaciones conocidas, existió.

Es también necesario comentar que la experiencia y el acercamiento hacia los conceptos pedagógicos, —realicé una licenciatura y una maestría en educación— han forjado un nuevo pensamiento en cuanto a la educación y naturalmente respecto a la evaluación.

Lo anterior parece muy lógico de acuerdo a como Larroyo (1965) se refiere a los docentes del nivel superior: "*El docente universitario no surge por generación espontánea*", es la experiencia, la identificación de las debilidades y el acercamiento hacia las cuestiones pedagógicas las que permiten mejorar cada día la práctica docente. Además de esto las experiencias comentadas por los alumnos sobre cómo son evaluados en los cursos, los comentarios de otros docentes en

cuanto a la preocupación por no cometer injusticias al asignar una calificación a algún alumnos, y lo complicado que resulta el trabajo de evaluación, hacen que crezca el interés por el tema.

La evaluación, ¿y en realidad qué es?. Las acciones que he realizado a lo largo de mi experiencia profesional ¿son evaluación?. Estas, y otras más, son las preguntas que lograron atraparme en el tema y que detonaron las acciones al inicio de la investigación. Así, este trabajo presenta en el Capítulo I, el estado del arte, introduciéndonos desde la conceptualización de los teóricos, la forma como el Sistema Educativo Nacional, los organismos dependientes o no de él, asumen el proceso de evaluación, las instituciones de educación superior y su conceptualización y propuesta para operativizar, la evaluación, hasta la manera en que tanto los docentes y por lo tanto los alumnos, lo hacen.

En ese capítulo se presentan las características del proceso de evaluación, sus elementos, sus funciones, sus alcances y la manera en que los diferentes paradigmas psicoeducativos la conceptualizan e incluyen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, se presenta la posición de diferentes actores dentro del proceso de evaluación educativa respecto a la evolución del mismo y su posición respecto al desarrollo de la educación en México.

A partir de la revisión teórica realizada en este capítulo, se establecen las unidades de análisis que nos permitieron recopilar y analizar la información necesaria para describir cual es la conceptualización de la evaluación en el nivel superior. Estas unidades de análisis contemplan el proceso de enseñanza-aprendizaje, el concepto de evaluación, la planeación del proceso de evaluación, las características de los exámenes, y la interpretación de los resultados, y, el proceso de evaluación docente, sus elementos, sus resultados y sus implicaciones.

En el segundo capítulo se aborda lo referente a la evaluación educativa y la educación superior, cómo el proceso se inserta en este nivel, cómo es definido dentro de los documentos oficiales. Se integra a este análisis la conceptualización que tienen los organismos acreditadores, cómo es que un proceso de acreditación se relaciona con la evaluación institucional y cómo es que este proceso se incluye en la vida diaria de las instituciones.

Además se presenta la revisión de documentos de instituciones del nivel educativo superior, a través de los cuales se operativiza el proceso y la manera en que se interpretan los resultados en la toma de decisiones.

En cuanto al capítulo tres y cuatro, se presentan las conceptualizaciones de los docentes y alumnos, respectivamente, en cuanto a la evaluación, la manera en que está llevándose a cabo el proceso, sus vivencias e inquietudes. La recopilación de la información y los resultados a partir de las unidades de análisis definidas en el capítulo I.

A continuación se presentan las consideraciones finales que nos presentan los resultados obtenidos del análisis de la información, generándose en ese apartado una serie de postulados que permiten conformar el resultado de la investigación, llevándonos a las conclusiones finales y definir qué queda por hacer respecto a los resultados obtenidos.

Finalmente, me gustaría que la lectura de este trabajo de investigación se convierta en algo propio de quien lo lea, a la vez que le permita, si es posible, reorientar su práctica docente, incorporando un nuevo concepto de la evaluación incluyéndola como el guión del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como construir nuevas propuestas de investigación adecuadas a las características y condiciones de su campo de acción.

# Capítulo I

## Evaluación Educativa Proceso Complejo

*"Hoy más que nunca la evaluación debe constituir un proceso más que un suceso y, por lo tanto, interesa obtener evidencias centradas en el proceso de aprender más que en los resultados o productos"*

*Pedro Ahumada Acevedo*

### Introducción

En este capítulo se presenta una revisión del concepto de *evaluación*. Se hará a través de una ruta en la que abordaremos inicialmente el concepto de evaluación de manera general hasta profundizar en el campo de la educación: *evaluación educativa*.

La evaluación es parte de la vida cotidiana. La utilizamos de manera espontánea cuando juzgamos las bondades de algo y cuando tomamos decisiones. Puede ser individual cuando las decisiones sólo afectan a la persona que las generó, o bien generales y específicas, cuando el resultado de la evaluación afecta a otro o a otros.

Referirnos a este concepto, permite que recordemos nuestra relación con el mismo a lo largo de nuestra vida escolar, y podríamos expresar nuestra experiencia en términos de las diferentes formas de evaluación de la que hemos sido objeto, para iniciar esta investigación partamos del concepto de *evaluación* que encontramos en *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, nos encontramos con las siguientes acepciones:

1. Acción de evaluar
2. Examen escolar. *Hoy tengo la evaluación de matemáticas.*

Se observa entre las dos definiciones, que una que se refiere a una acción como idea principal, mientras que la otra está referenciando un objeto. Aunque se completa la idea con la expresión escrita a continuación ésta confirma que se refiere a un objeto.

Uno de los objetivos de esta investigación es clarificar el concepto de evaluación educativa, de tal manera que cada vez que la palabra se utilice todos los involucrados presenten su percepción del concepto. Considerando lo anterior presentaremos una primera parte donde, además de definir a la evaluación, se describe brevemente cómo ha venido evolucionando desde que se utiliza, de manera sistemática, hasta llegar a describir los diferentes procesos en los que se

divide en función de los agentes que están involucrados, dígame, el aprendizaje, la enseñanza, el currículo o la institución.

También se presenta en este capítulo una puntualización de la diferencia entre evaluar, calificar y medir, conceptos que en ocasiones se asumen como sinónimos, generando conflictos que convierten a la *evaluación* en un instrumento de control, produciendo en ocasiones procedimientos poco éticos, consciente o inconscientemente, por los agentes encargados de los procesos evaluados.

En una segunda parte se presenta una descripción del Sistema Educativo Mexicano, y propiamente del Subsistema de Educación Superior, así como un breve resumen de cómo las instituciones educativas conceptualizan la evaluación desde su campo de acción, cómo la describen en sus documentos y cómo operativizan el concepto en la práctica, como la entienden, la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

Enseguida se presenta el contexto donde se aplica la evaluación educativa: el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, sus características y la conceptualización

de la evaluación a partir de los agentes del mismo (los docentes y los alumnos) desde el modelo educativo y la normatividad de la Institución, hasta su puesta en práctica.

Y, finalmente, cómo es que se realiza esta investigación, considerando qué metodología se utilizará y cuáles son los instrumentos que se requieren para la recolección de la información, su análisis y su interpretación.

## 1. Evaluación Educativa

La evaluación se ha ido incorporando a todos los sectores de las actividades de la humanidad. Su uso es universal y no sólo parte de la actividad educativa. Tiene como objetivo el conocer y valorar tanto los resultados que se obtienen, como las relaciones que tienen éstos con los procesos y medios que se utilizaron para lograrlos.

En los diferentes sectores en los que se realiza una evaluación, ésta se lleva a cabo como un proceso conformado por varias etapas, teniendo como objetivo emitir un juicio sobre algunas características o cualidades de un objeto. Para lograrlo es necesario tener identificado al objeto, suceso o sujeto sobre el cual se emitirá dicho juicio, además de definir cuál o cuáles características están

siendo enjuiciadas y bajo qué indicadores o referentes se formulará el juicio, aunado a esto la claridad del para qué se lleva a cabo dicha valoración y a quién le servirá el juicio emitido al final de la evaluación.

Las etapas que en lo general se llevan a cabo para realizar una evaluación son: la planificación, la ejecución, el análisis y finalmente la conformación de un informe con los resultados. Podemos observar que de manera implícita se lleva a cabo la búsqueda de información y el registro de la misma.

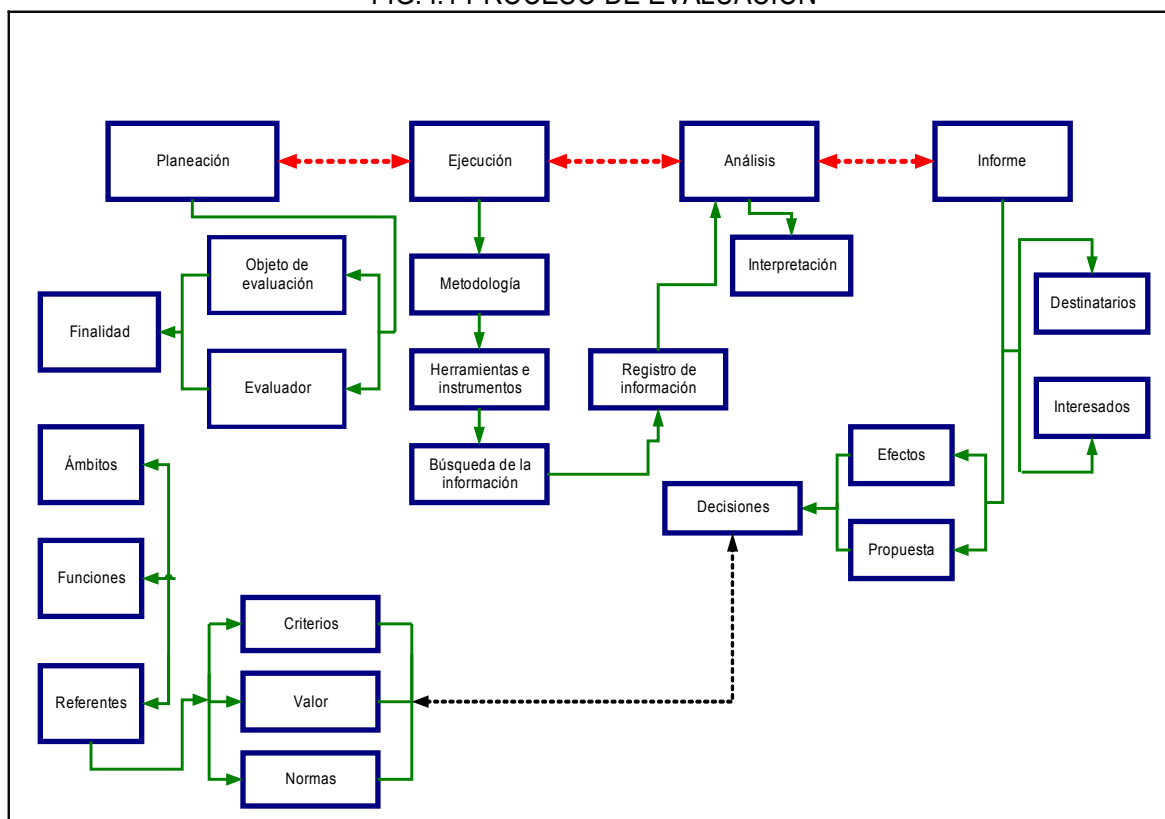
Son elementos indispensables de un proceso de evaluación, el objeto a evaluar, el evaluador y la metodología a seguir en el proceso. La evaluación debe conformarse a partir de la finalidad que se persigue, las funciones que tiene el proceso, los referentes sobre los cuales se llevará a cabo, entre los que están incluidos los criterios a seguir y los valores a definir. En lo que se refiere al informe final, se considera la audiencia a la que va dirigida, los destinatarios e interesados, es decir, los que leen el informe y pueden utilizar de algún modo la información encontrada, y los que son parte del proceso, aunque en ocasiones no lean el informe final.

Podemos entonces definir a la evaluación como un proceso que genera información, de manera intencional y fundamentada, teniendo como objetivo un

incremento progresivo de conocimiento sobre el mismo objeto evaluado, modificando a éste y al evaluador al mismo tiempo.

La siguiente figura nos muestra los elementos de un proceso de evaluación y las relaciones entre los agentes involucrados, así como las acciones que se generan dentro de él para alcanzar el resultado buscado.

FIG. I.1 PROCESO DE EVALUACIÓN



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

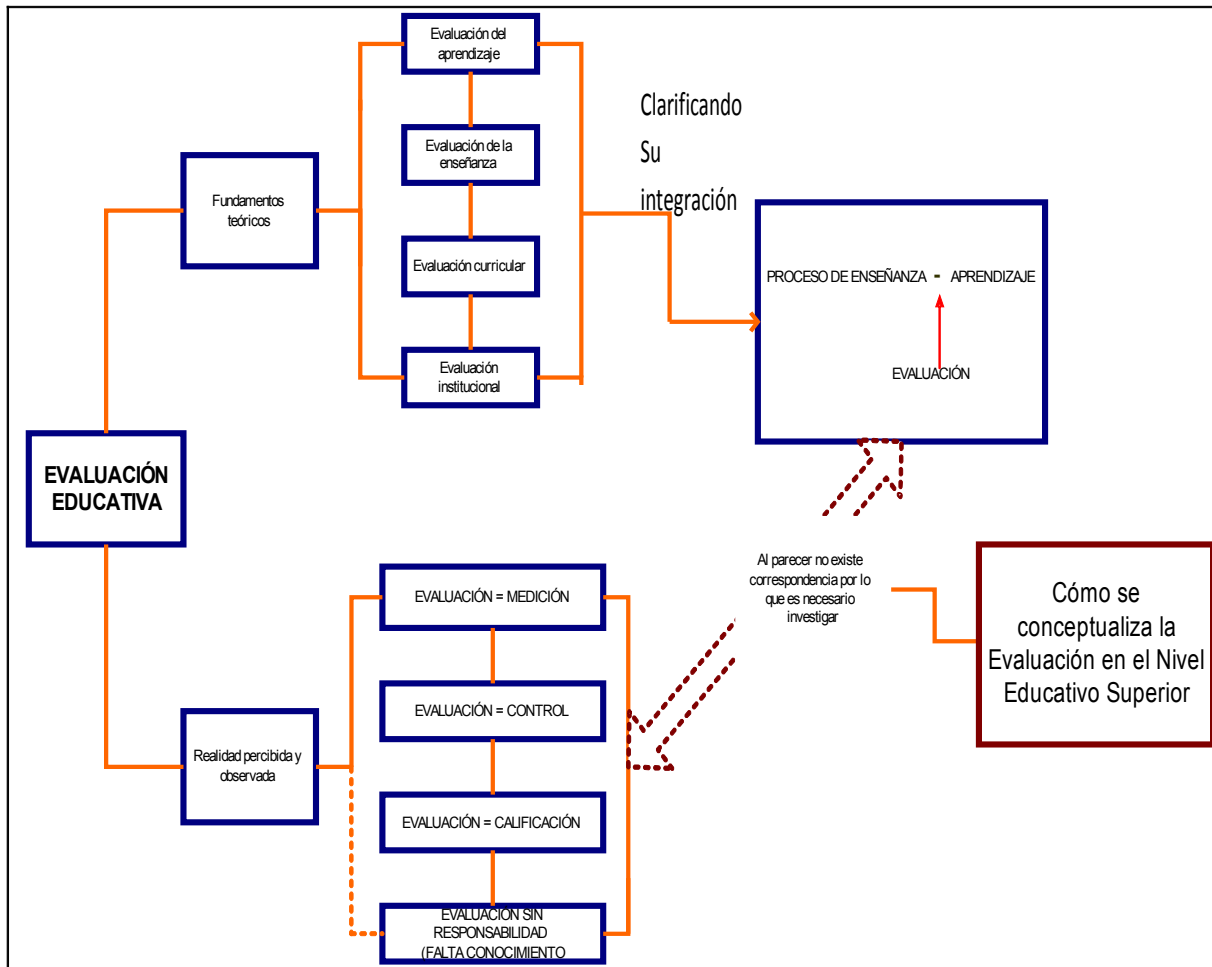
Para acercarnos al concepto de *evaluación*, en el ámbito educativo (*evaluación educativa*), debemos situarnos en dos caminos. Uno de ellos es el de los teóricos: fundamentado en el objeto o sujeto que se pretende evaluar, generando varios procesos de evaluación, cada uno de ellos con sus propios

objetivos y procedimientos. Otro enfoque es el que se aplica y vive en el medio educativo, dándole una condición final, un resultado que nos lleva a una medición, cuyo resultado se expresa mediante una simbología que genera comparaciones y que en ocasiones se realiza con poco conocimiento y responsabilidad.

En la siguiente figura (FIG. 1.2) se puede observar los enfoques mencionados, situaciones sobre las que la investigación gira y sus diferentes implicaciones en el contexto educativo. También, podemos identificar cómo el proceso de evaluación se integra en partes al proceso de enseñanza-aprendizaje, provocando que éste a su vez este desarticulándose, si continuáramos considerando al proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje de manera independiente o vinculándolos sin la evaluación.

La figura nos permite también observar la necesidad de conocer cómo se conceptualiza a la evaluación en el nivel educativo superior que será el contexto de la investigación,

FIG. I. 2 MODELO INICIAL DEL ESTADO DEL ARTE



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Partiendo del esquema anterior iniciamos la revisión teórico-conceptual para tener una idea más clara sobre qué está pasando con la *evaluación educativa*.

Dado que la evaluación se lleva a cabo en diversos contextos podemos encontrar diversas definiciones de evaluación que se pueden clasificar de acuerdo a diferentes criterios:

a) Definiciones que contienen especificaciones o normas sobre los atributos que han de haber conseguido los sujetos u objetos evaluados después de un proceso, entre las se encuentran:

- Tyler en 1950, define a la evaluación como un proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos.
- Lafourcade en 1972, establece en su definición a la evaluación como una etapa del proceso educacional que tiene como propósito controlar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación
- Bloom y otros, hacia 1971, concluyen que es la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y además establecer el grado de cambio en cada instante, del proceso.
- Mager, en 1975, la define como el acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación.

En estas definiciones destaca la preocupación por el logro de los objetivos o los resultados obtenidos, como el objeto fundamental de la *evaluación* en un acercamiento puntual al final de los procesos educativos.

b) Definiciones que centran la *evaluación* en la determinación del mérito o valor. Algunos autores relacionados con estas definiciones son:

- Suchuman (1967), define a la evaluación como el proceso de emitir juicios de valor
- Scriven (1967), la considera un proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa
- Nevo (1983), “Apreciación o juicio en cuanto a la calidad o valor de un objeto”

En estas definiciones se observa que hacen referencia a la comparación con estándares, que conllevan la importancia de la medida y todo el proceso que se genera en torno a la misma.

c) Definiciones que presentan a la *evaluación* como el proceso que proporciona información para la toma de decisiones, dentro del campo administrativo u organizacional, encontrándonos con la definición de:

- Cronbach (1963), define a la evaluación como un proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones
- Stufflebeam y Shinkfield (1987): la definen como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados
- Ferrández (1993), opina que evaluar es emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto

d) Definiciones que intentan sintetizar y aglutinar los aspectos anteriores.

En esta clasificación están:

- Provus (1971): “Comparación de las ejecuciones o comportamientos de los alumnos con ciertas normas para determinar si se debe llevar a cabo, se continúa o se concluye en el proceso de enseñanza”
- Tenbrick (1984): “Proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”

- Raquel Glazman, (1980) “Un proceso objetivo y continuo que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad (objetivos generales, intermedios, específicos y estructura vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan”.
- Pérez Gómez (1983): “Proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, en base a las cuales se forman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del curriculum”
- Pérez Juste (1986): “Acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información.
- Álvarez Méndez,(1996) “ Es parte de la enseñanza y del aprendizaje, en la medida que el sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, opta. Entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él”
- Fernández Pérez en 1999, define a la evaluación como una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el

mejoramiento, lo más posible, del alumno en todos los aspectos de su personalidad, y de una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden.

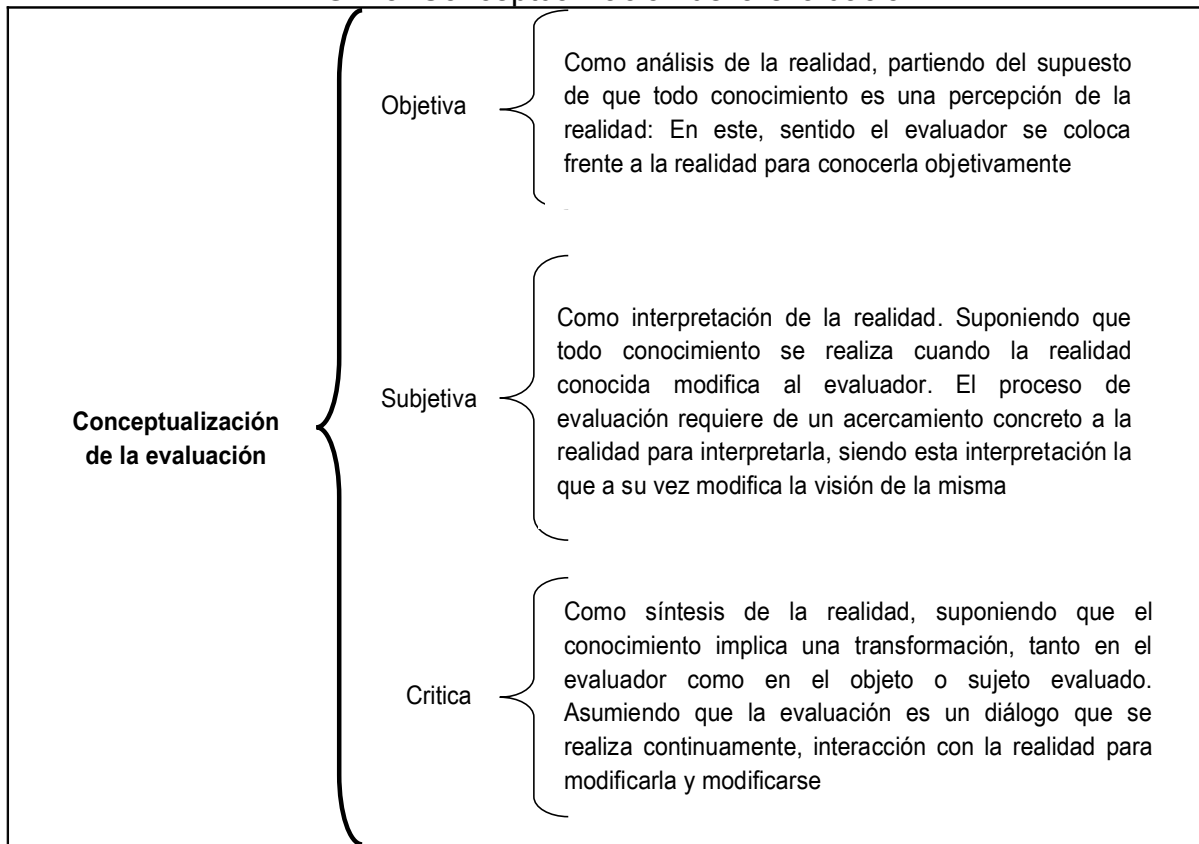
El concepto de *evaluación* ha ido evolucionando hacia el último criterio, buscando una sistematización del proceso y, como lo vemos en la última definición, incluyendo como objetivo el mejoramiento de los alumnos y del proceso educativo mismo.

Buscando hacer una analogía con algún instrumento conocido, para tener mejor claridad del concepto de *evaluación*, podemos considerar que, si el proceso se queda en la conceptualización de un instrumento que nos permite el control de las personas (docentes, alumnos), este instrumento sería un “arma” (revolver, cuchillo), a través del cual se castigue, después de encontrar ciertas evidencias que reflejen las condiciones necesarias para ello. En una conceptualización que nos permita ver a la *evaluación* como un instrumento que nos ayude a la mejora continua tendríamos dos apoyos: una “lupa” que nos permita ver lo que estamos buscando con mayor precisión para, a partir de esto, observar en qué dirección podemos continuar, y, qué mejor que una “brújula” que conserva y muestra

siempre la dirección del norte y que, en un proceso educativo, representaría el o los objetivos que pretendemos alcanzar.

Observemos también, que la conceptualización de la *evaluación educativa*, gira alrededor de tres aspectos relacionando al evaluador con el objeto o situación a evaluar. Esta relación la podemos observar en el siguiente esquema (FIG. I.3), a la vez que podemos identificar el resultado de la misma a partir de cómo es que se da el resultado de dicho acercamiento:

FIG. I.3. Conceptualización de la evaluación



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Además permite observar las siguientes características en la *evaluación*:

1. Un proceso sistemático de recolección de información
2. Implica un juicio de valor
3. Orienta hacia la toma de decisiones

Cada una de estas características debe estar involucrada en el proceso de evaluación, sin excluir ninguna. Excluir alguna implica tener un proceso de evaluación incompleto. Si nos concretamos en recolectar información, quizás a organizarla y presentarla, pero no tenemos criterios contra los que la contrastemos, sólo tendremos datos, pero en realidad dejarán de ser información que nos permita realizar un juicio. Ahora, si sólo emitimos un juicio, sin utilizar un proceso sistemático para obtener la información, ésta puede ser poca y generar un juicio simple, subjetivo y particular, sin tomar en cuenta las condiciones del contexto ni de los involucrados, carente de validez y que no nos ofrezca posibilidades de cambios acertados.

Retomando la última característica de la evaluación, la *orientación* que nos permita tomar decisiones. Esta acción no se dará de manera indirecta con los resultados obtenidos, sino considerando el proceso a partir del cual se recolectó la información, desde que decidimos qué evaluar, por qué, quién llevaría a cabo el

proceso, bajo qué criterios, en qué condiciones, en dónde, para qué y en qué momento.

Referirnos a la evaluación en educación implica desmenuzar la definición escrita al inicio del capítulo: un proceso que genera información, de manera intencional y fundamentada, teniendo como objetivo un incremento progresivo de conocimiento sobre el mismo objeto evaluado, modificando a éste y al evaluador, al mismo tiempo.

Al considerar a la evaluación como un proceso que genera información, sabemos que nos estamos refiriendo a una serie de etapas sucesivas de un fenómeno, en este caso el fenómeno educativo. Un proceso intencional y fundamentado: tenemos un propósito por alcanzar y tenemos una base en la cual apoyamos las acciones realizadas para alcanzar nuestro propósito, que incluye el conocimiento sobre el objeto (sujeto o proceso) que estamos evaluando, buscando a la vez modificarlo y modificar al evaluador, al mismo tiempo, envueltas todas estas acciones en una dinámica continua.

Así, es necesario precisar que bajo la definición expuesta se persiguen como objetivos de la *evaluación educativa*:

1. Mejorar y orientar los procesos educativos de acuerdo con los objetivos marcados. Recordemos la analogía de la lupa y la brújula. Con ellas podemos precisar el estado de cada uno de los elementos o acciones que nos permitirán lograr las metas propuestas a lo largo del proceso mismo, y esto permitirá mantener el rumbo realizando las modificaciones adecuadas, respectivamente.
2. Dar cuenta del grado de logro de los objetivos propuestos al finalizar una etapa, lo que nos permite tener evidencias de que hemos alcanzado los objetivos y en qué nivel han sido alcanzados.

La *evaluación educativa*, definida como un proceso, es susceptible de clasificación en términos de los diferentes criterios que abarca su acción, mismos que se presentan a continuación:

Por su intencionalidad, se clasifica, según Elola y Toranzos (2000), en las siguientes categorías, mismas que no son excluyentes, sino más bien complementarias, dándonos a la vez una visión más amplia del concepto de evaluación:

- a) Simbólica: Ya que nos transmite la idea de finalización de una etapa o de un ciclo.
- b) Política: Dado su carácter instrumental mismo que da el soporte a los procesos de toma de decisiones.
- c) De conocimiento: Permittiéndonos ampliar la comprensión de los procesos complejos, como el educativo, de manera sistemática, lo que permite el conocimiento y la comprensión de lo evaluado, incluye el proceso de “retroalimentación” y el “de dar cuenta de”.
- d) De mejoramiento: Complementa a la evaluación de conocimiento y a través de ella se orienta el proceso de toma de decisiones, en términos de efectividad, eficiencia, eficacia, pertinencia o viabilidad de acciones propuestas, entre otras.
- e) Desarrollo de capacidades: Permite el desarrollo de marcos de análisis y de interpretación de la información, obtenida a partir del proceso de evaluación.
- f) Contractual: En este caso nos referimos a lo que llamamos “contrato pedagógico”, mismo que conforma y explicita la vida del aula,

refiriéndonos a qué se evalúa, cómo y con qué criterios, y que puede darle un carácter positivo o negativo al proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro criterio que nos permite clasificar a la evaluación es el momento en el que se realiza (García Ramos, 1994):

- a) Inicial: Se lleva a cabo al empezar el proceso, con la finalidad de diagnosticar las condiciones, conocimientos, valores, actitudes, aptitudes con que ingresan los agentes involucrados al proceso.
- b) Frecuente o continua: Permite una valoración continua (parcial o progresiva), se lleva a cabo a lo largo del proceso.
- c) Final: Se efectúa al terminar un plazo establecido y se valora el resultado logrado al término del proceso

Según Scriven, (Saavedra, 2001), una clasificación generada en términos de la función que realiza la evaluación y que es muy semejante a la clasificación anterior:

- a) Diagnóstica: Esta permite determinar la presencia o ausencia de conocimientos, actitudes, habilidades, o cualquier otro elemento que sea

susceptible de evaluar, para ayudarnos a tomar decisiones pertinentes para que el proceso educativo sea más viable o eficaz.

- b) **Formativa:** Considerando como sus características principales el que es reguladora y motivadora, y permite tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando durante el proceso.
- c) **Sumativa:** Básicamente permite la comprobación y acreditación, ya que es mediante esta evaluación que medimos y juzgamos el aprendizaje, la enseñanza u otro proceso, con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc.

Otro criterio de clasificación, utilizado por Arturo de la Orden (García Ramos, 1994), es considerando el resultado o la representación de los resultados de la evaluación. Básicamente este criterio se refiere a la evaluación del aprendizaje. Así nos encontramos con la evaluación:

- a) **Normativa:** Si una vez obtenidos los resultados efectuamos una comparación de la realización; por ejemplo, lo que realizó un alumno con lo que realizó el grupo al que pertenece.

b) Criterial: La comparación se lleva a cabo entre la realización del alumno y la realización objetiva previamente establecida, un indicador propuesto antes.

c) Personalizada: El alumno es la norma de sí mismo. Así el progreso consistirá justamente en el acercamiento a las metas particulares adecuadas a la situación de partida y a sus características.

Refiriéndonos a quién realiza la evaluación nos encontramos con la siguiente clasificación (Marchesi y Martín, 1998), aunque no es exclusiva de la evaluación del aprendizaje es en la modalidad que más se realiza:

a) Autoevaluación: Cuando cada alumno hace una valoración crítica de sus desempeños en el proceso de aprendizaje.

b) Coevaluación: Los alumnos se evalúan entre ellos, el proceso se realiza en la mayoría de los casos cuando se participa en un grupo de trabajo, la mayoría de las veces se evalúan aspectos como: el esfuerzo, la colaboración prestada a un trabajo en equipo (evaluación cualitativa)

- c) Heteroevaluación: Esta se refiere a la evaluación que realizan agentes externos al proceso, como el propio docente u otros miembros de la institución educativa o sociedad.

Un último criterio en el que se clasifica la evaluación es considerando el ámbito en el que se lleva a cabo (Castillo, 2003). Así nos encontramos con evaluación en el:

- a) **Ámbito Didáctico:** Esta evaluación se ocupa de apoyar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un elemento determinante de la planificación didáctica y afecta a todos los aspectos de la vida escolar.
- b) **Ámbito Psicopedagógico:** La información que aporta la evaluación en este ámbito permite adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje a las características personales de los alumnos
- c) **Ámbito Social:** Aquí la evaluación está ligada a actos administrativos que permiten tomar decisiones como la acreditación, la promoción o la titulación que afectan de lleno la vida familiar y el contexto social.

Es necesario hacer notar en esta última clasificación cómo los dos primeros ámbitos se complementan de manera clara apoyando al proceso enseñanza-

aprendizaje y, de esta manera, la evaluación en el ámbito social representa una consecuencia de las acciones realizadas, tanto en el ámbito didáctico como psicopedagógico, generando la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

Una vez precisados los diferentes criterios en que podemos clasificar a la evaluación educativa, en los que se pueden observar algunos alcances y beneficios que ofrece en el campo de la educación, podemos profundizar sobre la evaluación en el campo educativo.

La evaluación en el campo educativo puede recaer en varios objetos. Algunos de ellos son: el sistema educativo, la administración escolar, el personal docente, las instalaciones, el aprendizaje o la enseñanza, entre otros. Utilizando criterios de evaluación como: la utilidad de un programa determinado, el rendimiento de los alumnos, la eficiencia en la administración de los recursos, la adecuación de un diseño curricular, la flexibilidad y la orientación de los procesos de enseñanza.

Debe considerarse, además, quién realiza la evaluación, los sujetos que evalúan, sus intereses, sus posiciones y sus conocimientos sobre ésta para

delimitar la funcionalidad de la evaluación, y evitar que ésta no ofrezca la información adecuada para la toma de decisiones.

Considerando lo anterior, nos encontramos que la evaluación educativa está integrada de acuerdo a los diferentes procesos en que se ha dividido el proceso educativo. Así nos encontramos con que podemos evaluar el aprendizaje, la enseñanza, el currículo y, todavía buscando la integración y sistematización, podemos evaluar las instituciones

#### 1.1 Modalidades de la Evaluación Educativa: Aprendizaje, Enseñanza, Currículo e Institución

La educación es un proceso permanente mediante el cual el hombre logra un desarrollo armónico de todas sus potencialidades, biológicas, psicológicas y sociales. Este proceso debe ser ordenado y jerarquizado buscando que, a través de él, se mejoren las condiciones del entorno al que pertenece. La sociedad y cada una de las comunidades que la conforman realizan grandes esfuerzos para asegurar a los niños y jóvenes mejores oportunidades día con día, lo que se manifiesta a través de la búsqueda de una educación de calidad.

Según Flores Ochoa (1999), la evaluación en educación es el aprecio de la calidad de las experiencias educativas, pero, ¿a qué se refiere cuando habla de *calidad*? La palabra *calidad* es entendida, definida y utilizada como el conjunto de atributos finales de un producto o servicio que nos permite emitir un juicio de él. La evaluación educativa a la que nos referimos busca analizar no el producto final, sino más bien cómo llegar a ese producto final, mejorándolo y mejorando el proceso mismo, lo que involucra la mejora del sistema.

Buscando involucrar a todos los subprocesos y agentes que participan en el proceso educativo, se han generado diversas modalidades de evaluación relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza, el currículo y la institución. Es necesario dejar claro que sólo cuando estas modalidades se relacionan y retroalimentan, permiten que el desarrollo de todos los agentes involucrados en el sistema obtenga un beneficio, cuando en realidad funciona como un sistema.

Intentando aclarar las características del proceso de evaluación en cada modalidad y el impacto que genera en el sistema, a continuación nos referiremos a cada uno de ellos.

#### 1.1.1 Evaluación del aprendizaje.

Cuando hacemos referencia a la evaluación del aprendizaje, nos referimos a cómo es que comprobamos que los alumnos están alcanzando el desarrollo armónico del que hablamos en la definición de educación, específicamente si han hecho suyos ciertos conocimientos, si han desarrollado las habilidades o destrezas que se había planeado.

Para hablar de la evaluación del aprendizaje encontramos que ésta se lleva a cabo a partir de la concepción psicoeducativa de la que se parte, por lo que podemos encontrar con que desde los diferentes paradigmas la evaluación es conceptualizada de la siguiente manera:

El *conductismo*, en el que la relación sujeto cognoscente y objeto se manifiesta en referencia al sujeto como con una actitud entre pasiva- reactiva, y cuya conceptualización del aprendizaje se resume con la siguiente aseveración: “Un cambio estable en la conducta”, o, como Skinner (Hernández, 1998) afirma, es “Un cambio en la probabilidad de respuesta” , explica a la evaluación considerando que: Si el alumno va progresando en el programa, es condición necesaria que lo haga sin cometer errores. Los instrumentos de evaluación se conciben y elaboran con base en los objetivos enunciados previamente en el programa y tomando en cuenta la conducta observable, los criterios y las

condiciones de ocurrencia de la misma, con el fin de asegurar la objetividad. El énfasis en las evaluaciones se centra en los productos del aprendizaje y no en los procesos

Mientras que en el paradigma *psicogenético* (Hernández, 1998), fundamentando la relación entre el sujeto y objeto, en términos de que el sujeto transforma al objeto al actuar sobre él, y, al mismo tiempo, organiza y transforma sus estructuras o marcos conceptuales en un ir y venir sin fin, hace referencia a que el aprendizaje se da con la adquisición de nociones operatorias por medio de sesiones de aprendizaje. Es posible alterar el ritmo normal de dichas adquisiciones. Depende de la disposición cognitiva inicial de los sujetos y la inducción de conflictos cognitivos, provoca la dinamización de los procesos de *equilibración* que conducen a progresos en la construcción de conocimiento. En este paradigma se conceptualiza a la *evaluación* a través de las siguientes afirmaciones:

Debe centrarse menos en los productos y más en los procesos relativos al estado de conocimiento, hipótesis e interpretaciones logrados por los alumnos en relación con dicha psicogénesis, y cómo y en qué medida se van aproximando a los saberes según una interpretación aceptada socialmente.

Los resultados de la *evaluación* deben buscar que los alumnos reflexionen sobre sus propios procesos y avances logrados, así como que el profesor valore la eficacia de las estrategias didácticas propuestas. Los exámenes no se consideran un buen recurso según su forma tradicional de uso.

Refiriéndonos al paradigma de *orientación cognoscitiva* (Hernández, 1998), en el cual la relación sujeto-objeto, el sujeto elabora las representaciones, identidades y conocimientos de manera interna. En este paradigma la evaluación se encuentra focalizada en los procesos cognitivos, considerando:

- a) La naturaleza de los conocimientos previos
- b) El tipo de estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas
- c) El tipo de capacidades que el alumno utiliza cuando elabora el conocimiento
- d) El tipo de aprendizaje que se persigue
- e) El tipo de atribuciones y expectativas que se plantea

El paradigma *humanista* por su parte, afirma que el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje y si ésta no se obstaculiza, el aprendizaje se desarrollará oportunamente. Se convierte en significativo cuando involucra a la persona como totalidad y se desarrolla en forma experiencial, debe ser

autoiniciado a partir de que sea visto como algo importante para sus objetivos personales. A partir de esto, conceptualiza a la evaluación considerando que:

1. Debe estar fundamentada en la autoevaluación, ya que fomenta en los alumnos la creatividad, la autocrítica y la confianza en sí mismos, y
2. Debe contarse con criterios objetivos para realizarla de parte del profesor o bien de los compañeros, que ayuden al alumno a valorar su propio aprendizaje.

En el paradigma *sociocultural* la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto se lleva a cabo a partir de la existencia de una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto, lo que permite conceptualizar al aprendizaje partiendo de que:

El aprendizaje es un proceso en esencia interactivo. Para Vigotsky (Daniels, 2001), principal exponente de este paradigma, “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los alumnos acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean”. Los aspectos centrales de esta concepción radican en:

- a. El papel de las interacciones sociales en el aprendizaje con otros
- b. Que el aprendizaje permite el acceso a la cultura en que se vive.

Dándole de esa manera al aprendizaje la condición de catalizador e impulsor de los procesos evolutivos. Y bajo este contexto de aprendizaje, la evaluación se caracteriza por ser un proceso dinámico, dirigido a determinar los niveles de desarrollo en proceso y en contexto. Aunque se evalúan los productos, también se evalúan los procesos, llevándose a cabo el procedimiento a través de una situación interactiva entre el docente, el alumno y la tarea a desarrollar.

Sabemos que en la práctica ninguna de estas posiciones epistemológicas se presentan de manera exclusiva y que más bien se van vinculando de acuerdo al contexto donde se encuentra el grupo, al nivel educativo en el que se trabaja, al modelo educativo y hasta a la asignatura que se esté aprendiendo.

#### 1.1.2. Evaluación de la enseñanza

Otra modalidad de la evaluación dentro del proceso educativo es la evaluación de la enseñanza. Cuando nos referimos a ésta, no estamos sólo involucrando a los docentes y su metodología, sino que incluye los materiales que están siendo utilizados para favorecer el aprendizaje, ya que éste no es responsabilidad única del alumno, sino resultado de la interacción de varios factores (los materiales, los recursos educativos, las innovaciones implementadas

y la formación y actualización continua de los docentes), lo que en conjunto hace exitoso el acto educativo y sus objetivos.

Iniciaremos el análisis sin perder de vista como docentes, y asumiendo como parte de nuestra responsabilidad dentro del proceso educativo, que las características de la sociedad son producto de la cultura de sus habitantes, y la cultura a su vez producto de la educación, y ésta es consecuencia, en parte, de la acción de los profesores. Así, la práctica docente tiene una importancia relevante dentro del campo educativo.

En este apartado se presentan la metodología utilizada para evaluar la enseñanza, iniciando con lo referente a la evaluación de la docencia. Así el objeto de evaluación es el docente profesional y la actividad central que desempeña: la enseñanza, considerando todas sus facetas: niveles, materias, destinatarios, los medios, la metodología, etc.

De esta manera la evaluación de la enseñanza la podemos analizar desde los agentes mismos, los docentes, y los medios o recursos educativos empleados y la conceptualización de la enseñanza a partir de los paradigmas psicoeducativos, de la misma manera que lo hicimos con el aprendizaje. Así tenemos que:

Para el *conductismo* la enseñanza está centrada en los contenidos y se reduce a la suma de objetos. El proceso instruccional consiste básicamente en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento, se orienta hacia la memorización y la comprensión del contenido por el contenido mismo.

Mientras que para el paradigma *psicogénético*, cuyo exponente es Piaget (Hernández, 1998), la tarea docente está hasta cierto punto subordinada al diseño de ese contexto, constituido por situaciones y experiencias relevantes para provocar el despliegue de actividades autoestructurantes, en las que se recurre a experiencias clave, actividades de la vida diaria o juegos colectivos y a la ubicación de áreas o rincones donde los alumnos pueden realizar distintas actividades que para ellos son interesantes

Refiriéndonos a la teoría de *orientación cognitiva*, ésta considera a la enseñanza dando énfasis a que el alumno desarrolle su potencialidad cognitiva y se convierta en un aprendiz estratégico para apropiarse significativamente de los contenidos curriculares. El docente debe generar un proceso de inducción al conocimiento significativo y de estrategias y habilidades cognoscitivas

El paradigma *humanista* basa su conceptualización de la enseñanza en la idea de que todos los alumnos son diferentes, y los ayuda a ser como ellos

mismos y menos como los demás. Retoma las necesidades de los individuos como la base de las decisiones educativas, fomenta el incremento de las opciones del individuo y toma en cuenta que el desarrollo de cada individuo no debe fomentarse si ello genera que el desarrollo de otro individuo vaya en detrimento.

Finalmente, el paradigma *sociocultural* concibe a la enseñanza considerando que el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos de índole sociocultural, cuando participa en actividades prácticas y en relaciones sociales con otros que saben más que él. Asume que los conceptos científicos se aprenden sobre una base lingüística y racional, con el apoyo de un docente, en un contexto cultural (la escuela) especialmente diseñado para trabajar con los conceptos mismos.

A continuación se presenta la conceptualización de la evaluación en cada uno de los paradigmas, el objetivo es comparar las características del proceso, para identificar su implicación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y tener los referentes necesarios para su identificación en los documentos institucionales y la opinión de los docentes y alumnos del nivel educativo superior.

TABLA I.1 Comparación de la conceptualización de la evaluación en los paradigmas psicoeducativos.

<b>Paradigma</b>	<b>Conceptualización</b>
<b>Conductista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si el alumno va progresando en el programa, es condición necesaria que lo haga sin cometer errores.</li> <li>- Los instrumentos de evaluación se conciben y elaboran con base en los objetivos enunciados previamente en el programa y tomando en cuenta la conducta observable, los criterios y las condiciones de ocurrencia de la misma; con el fin de asegurar la objetividad.</li> <li>- El énfasis en las evaluaciones se centra en los productos del aprendizaje y no en los procesos</li> <li>- Las evaluaciones no deben ser referidas a normas, sino a criterios, porque lo que importa es medir el grado de la ejecución de los conocimientos y habilidades en cuanto a niveles absolutos de destreza.</li> </ul>
<b>Orientación cognitiva</b>	<p>Focalizada en los procesos cognitivos, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) la naturaleza de los conocimientos previos</li> <li>b) El tipo de estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas</li> <li>c) El tipo de capacidades que el alumno utiliza cuando elabora el conocimiento</li> <li>d) El tipo de metas que el aprendiz persigue</li> </ul> <p>El tipo de atribuciones y expectativas que se plantea</p>
<b>Psicogenético</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se centra menos en los productos y más en los procesos relativos a los estados de conocimiento, hipótesis e interpretaciones logrados por los niños en relación con dicha psicogénesis, y cómo y en qué medida se van aproximando a los saberes según una interpretación aceptada socialmente.</li> <li>- Los resultados de ésta deben buscar que los alumnos reflexionen sobre sus propios procesos y avances logrados, como para que el profesor valore la eficacia de las estrategias didácticas propuestas.</li> <li>- Los exámenes no se consideran un buen recurso según su forma tradicional de uso.</li> </ul>
<b>Sociocultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evalúa de manera dinámica, evaluando los productos, pero especialmente los procesos en desarrollo</li> <li>- Evaluar el aprendizaje en relación con el contexto y las prácticas donde realmente ocurren</li> <li>- Se desarrolla a través de una relación interactiva entre el docente, el alumno y la tarea, haciendo una comparación entre las situaciones en las que haya ayudas y en las que no las haya.</li> </ul>
<b>Humanista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debe ser autoevaluación, ya que fomenta en los alumnos la creatividad, la autocrítica y la confianza en si</li> </ul>

mismos.

- Debe haber criterios objetivos para realizarla de parte del profesor o bien de los compañeros, que ayuden al alumno a valorar su propio aprendizaje.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA



En la tabla anterior podemos observar como se reúnen las características de la conceptualización del aprendizaje y de la enseñanza de los diferentes paradigmas. Además de cómo han venido evolucionando las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, y cómo dentro de esta evolución se va considerando a la evaluación un instrumento que permite regular el proceso.

Si continuamos con la revisión, podemos observar en cada uno de los paradigmas las características que debe poseer el docente para contribuir con sus saberes al proceso de aprendizaje de sus alumnos. Es, por lo mismo, necesario, a mí parecer, describir claramente en qué consiste la profesión docente, para poder realizar una evaluación de su desempeño y así iniciar el proceso para mejorarlo. A partir de eso debemos considerar que para enseñar algo es preciso conocerlo (conocimientos teóricos), y de este modo buscar las estrategias pertinentes (pensar, deducir, investigar, reflexionar y hasta descubrir) para hacerlo llegar a quien no lo posee (metodología y técnicas), incluyendo habilidades y comportamientos adecuados en el campo de lo social. Insisto en que es muy importante la conceptualización que se tenga del docente, que éste se considere un profesional de la enseñanza, que sea consciente de que su acción afecta al diseño, desarrollo y evaluación del curriculum.

De manera general podemos resumir los saberes que debe poseer el docente en el cuadro I.1, mismo que nos permite identificar características de un docente competente y que deben ser consideradas en el proceso de evaluación, generando una evaluación verdadera y objetiva, fundamentada en conceptos que trasciendan al proceso de aprendizaje y formación de los alumnos y no se queden en una evaluación de aspectos superficiales.

<b>Cuadro I.1. Tipos de saberes considerados en la evaluación docente</b>	
<b>Saber (conocimientos)</b>	Cultura general, Conocimiento de la(s) materia(s) específicas a su quehacer docente
<b>Saber hacer (enseñar)</b>	Método, tecnología, técnicas, modelos,
<b>Estrategias metodológicas didácticas</b>	metodologías, habilidades, destrezas
<b>Saber estar (relaciones)</b>	Actitudes personales, habilidades
<b>Comportamientos</b>	sociales
<b>Saber aprender (reflexionar, investigar)</b>	Práctica, observación sistemática,
<b>Sobre lo que se hace, en este caso enseñar</b>	reflexión, investigación

Fuente: Jiménez (2000)

Actualmente encontramos que las investigaciones respecto a la evaluación docente se centran en:

a) Determinar el tipo de conductas que debe asumir un docente para ser eficaz

b) Evaluar si un docente es eficaz y en qué grado

c) Determinar qué características deben tener a potenciar un docente eficaz con sus alumnos.

A partir de estos tres puntos es que se conocen cinco paradigmas referentes a la evaluación docente:

1. Paradigma *presagio-producto*, en el cual se buscan las características que debe tener el profesor para lograr el aprendizaje de los alumnos
2. Paradigma *proceso-producto*, aquel que se orienta hacia la observación del comportamiento del docente en el aula y la relación de dicho comportamiento con el rendimiento académico de sus alumnos.
3. Paradigma *conductual*, éste surge de los enfoques anteriores y a partir de éste se deriva el concepto de competencia docente, que pretende identificar los rasgos que un docente debiera tener, con lo cual, imprime características de alta especificidad a los programas de formación de profesores. Debemos observar que este paradigma contribuye a mejorar la formación de profesores

4. Dentro del paradigma *medicinal*, se discute sobre variables específicas respecto al profesor o al alumno y su influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, y se desarrolla en las dos vertientes: a) Centrado en el docente y b) Centrado en el alumno
5. Finalmente encontramos el paradigma *ecológico*. Este trata de visualizar todas las acciones recíprocas del proceso enseñanza-aprendizaje, en el que se considera al aula como un sistema complejo de relaciones e intercambios, con información que surge de varias fuentes y que fluye en diversas direcciones

Encontramos que la evaluación docente en cualquiera de los paradigmas anteriores gira alrededor de dos funciones:

1. *Orientada al control*, enmarcada en un entorno de evaluación sumativa, evaluando la cantidad de logros alcanzados y cuyo objetivo es mantener estándares de calidad a través de criterios de eficiencia, costo-beneficio y cuantificación
2. *Orientada al desarrollo*, que se centra en una evaluación de tipo formativa, cuyo objetivo es señalar los aspectos que se pueden mejorar y guía las

acciones de cómo hacerlo considerando a los sujetos que participan en el proceso.

Además encontramos que los instrumentos que recolectan la información para realizar la evaluación docente involucran los siguientes factores:

1. Dominio de la asignatura
2. Motivación y participación
3. Idoneidad de la Evaluación
4. Asiduidad y Organización
5. Utilización de Recursos de Enseñanza Aprendizaje

### 1.1.3. Evaluación del currículo.

Iniciaremos este apartado a partir de la definición del currículo (obtenida de la revisión de varios autores). Es una instancia que organiza y reproduce, en diferentes formas y grados, implícita y explícitamente, el conocimiento disciplinario, los valores, las creencias, etc., de la cultura dominante, y que en una escuela se expresa en dos momentos: el formal, que enuncia los lineamientos

institucionales, y el *real*, que es producto del proceso histórico vivido en la institución.

La evaluación del currículo según Casarini (1999), consiste en establecer su valor como el recurso normativo principal de un proceso de enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo (validez interna), debe además considerarse una actividad intencional, sistemática y continua (validez externa).

Esta evaluación se lleva a cabo a partir de dos facetas:

1. Como una evaluación formativa reconociéndose como una actividad que se realiza continuamente desde la elaboración, instrumentación, y aplicación del currículo, misma que implica: analizar el fundamento de cada decisión, examinar las relaciones adoptadas y juzgar la necesidad de conservarlas o modificarlas, considerando los resultados que se van obteniendo. Dentro de esta faceta se considera para la evaluación curricular:

- a) Que el currículo debe ser útil, para satisfacer una o varias necesidades sociales.
- b) Los objetivos curriculares deben ser alcanzables en la realidad.

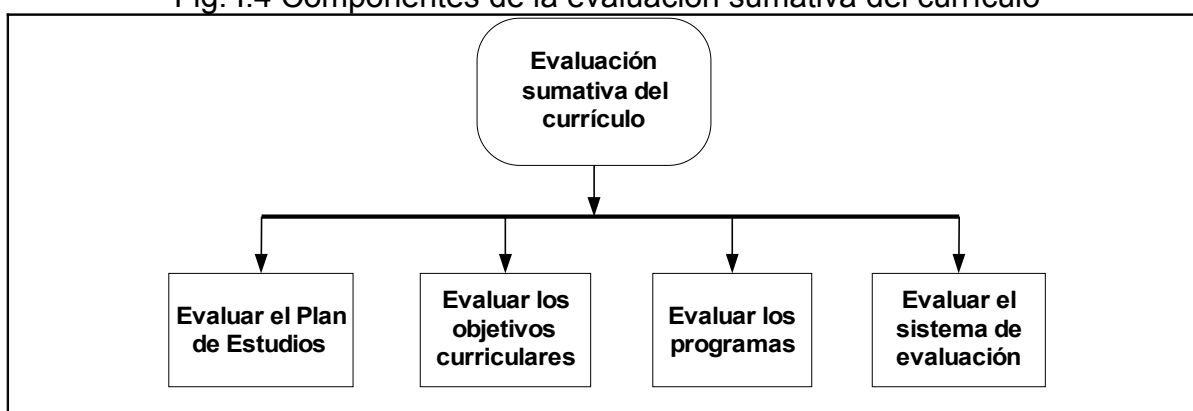
- c) Los objetivos deben ser evaluables.
- d) Debe ser coherente con la política y filosofía educativa de la institución
- e) Debe ser una guía concreta para que el esfuerzo de todos contribuya al logro de los objetivos
- f) Debe ser lo suficientemente general para permitir la actividad discrecional de los miembros de la institución.
- g) El currículo debe ser útil para la satisfacción de necesidades y expectativas de los educandos
- h) Debe haber plena congruencia entre todas las partes o componentes de un currículo

2. Una evaluación Sumativa, que incluye la evaluación de todos los elementos fundamentales del currículo en términos de:

- a) Evaluar la congruencia interna
- b) Evaluar si sirve o no para satisfacer las necesidades seleccionadas

La evaluación sumativa del currículo se lleva a cabo mediante la evaluación de los elementos que lo conforman por lo que queda constituida de la siguiente manera (FIG. 1.4):

Fig. 1.4 Componentes de la evaluación sumativa del currículo



Fuente: Elaboración propia

La evaluación del plan de estudios según Glazman (1980), "se lleva a cabo mediante un proceso objetivo y continuo, que se desarrolla en espiral y consiste en comparar, los objetivos generales, intermedios y específicos, así como la estructura del plan vigente, con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan y los programas de estudio a la realidad o cambiar aspectos de ésta". Esta evaluación se realiza a partir de los siguientes análisis:

1) Un análisis global, que comprende el estudio histórico de la carrera y la profesión

2) El análisis de la congruencia externa del plan de estudios en donde se identifica el estudio del marco ocupacional actual de la profesión y el correspondiente de la práctica profesional actual de los egresados, y finalmente

3) El análisis de la congruencia interna del plan de estudios que comprende la elaboración del mapa curricular.

Al referirnos a la evaluación de los objetivos curriculares encontramos que ésta da respuesta a dos preguntas que surgen durante el desarrollo curricular: ¿Qué deben aprender los alumnos?, y ¿resultó valioso el aprendizaje obtenido por los alumnos, mediante la intervención intencional y organizada por la institución?

Dado que los programas son guías que con todo detalle señalan lo que ha de lograrse en cada curso en lo referente al aprendizaje, la evaluación de éstos se concentra en determinar si los objetivos pueden ser alcanzados por los alumnos, verificar si con dichos objetivos se logra los objetivos terminales, además de

identificar la influencia que han ejercido cada uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los aprendizajes producidos.

Y, finalmente, evaluar el propio sistema de evaluación utilizado, en cuanto a las políticas y procedimientos del sistema. Encontramos que esto se realiza para determinar si se ha aplicado como fueron propuestos o han tenido que ser modificados, si su aplicación es coherente con los principios políticos, filosóficos y científicos de la institución y si son adecuados a los objetivos curriculares que se pretenden alcanzar. En relación a los instrumentos que se han utilizado en el sistema de evaluación, se enfoca a determinar si ayudan a conocer con exactitud la cantidad y calidad de los aprendizajes logrados, establecer si son congruentes con las políticas y/o procedimientos de evaluación y a determinar si tienen las características consideradas como necesarias para que sean eficaces.

#### 1.1.4. Evaluación de la institución

En este rubro podemos encontrarnos con dos alternativas. La primera hace referencia a un aspecto social de la institución y se presenta cuando la evaluación se reduce a lo que se conoce como acreditación o certificación. Actualmente,

este proceso permite a las instituciones mostrarse ante la sociedad, o comunidad a la que pertenece, como una escuela de calidad, lo que conlleva a realizar una serie de acciones que permitan difundir que el trabajo que se lleva a cabo reúne las características necesarias para generar egresados cuyo nivel profesional sea el mejor. Se clasificaría como una *heteroevaluación*, realizada por organismos oficiales o particulares que han establecido parámetros e indicadores que permiten medir si las instituciones cumplen con los estándares de calidad.

Esta evaluación se lleva a cabo mediante tres etapas:

1. *Autoevaluación*, llamado también *autoestudio*, mediante el cual la propia institución investiga las condiciones establecidas por el organismo acreditador, su situación respecto a dichos indicadores, además de reunir las evidencias de los mismos. Es indispensable mencionar que en esta etapa la institución puede darse cuenta de cuales son las acciones que requieren de una mejora e iniciar acciones para alcanzarla.
2. La visita de los representantes (evaluadores) del organismo acreditador, cuyo objetivo es la revisión de las evidencias de acuerdo a los indicadores. Aunque las acciones a realizarse en esta visita dependen

del organismo acreditador, en la mayoría de los casos involucra, además de la revisión de algunos documentos, entrevistas con los alumnos, con los docentes, funcionarios y exalumnos, así como la evaluación de la infraestructura de la institución.

3. Esta última etapa consiste exclusivamente en dar a conocer el dictamen final o resultados de la evaluación, para lo cual las evidencias presentadas en la visita de los evaluadores han sido analizadas, obteniéndose como resultado que la institución pueda ser acreditada sin recomendaciones, es decir, declarando que la institución cumple, de manera completa, con todos los indicadores, o bien con recomendaciones, indicándose cuales son los aspectos que deben mejorarse. Un segundo resultado puede ser que la institución no es acreditada.

El segundo aspecto que encontramos tiene que ver con la función pedagógica de la evaluación. Esta, pretende ser tanto reguladora como motivadora, ya que nos permite tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando durante el proceso. Desde este

enfoque podemos tener un acercamiento al proceso de evaluación institucional definiéndola de la siguiente manera:

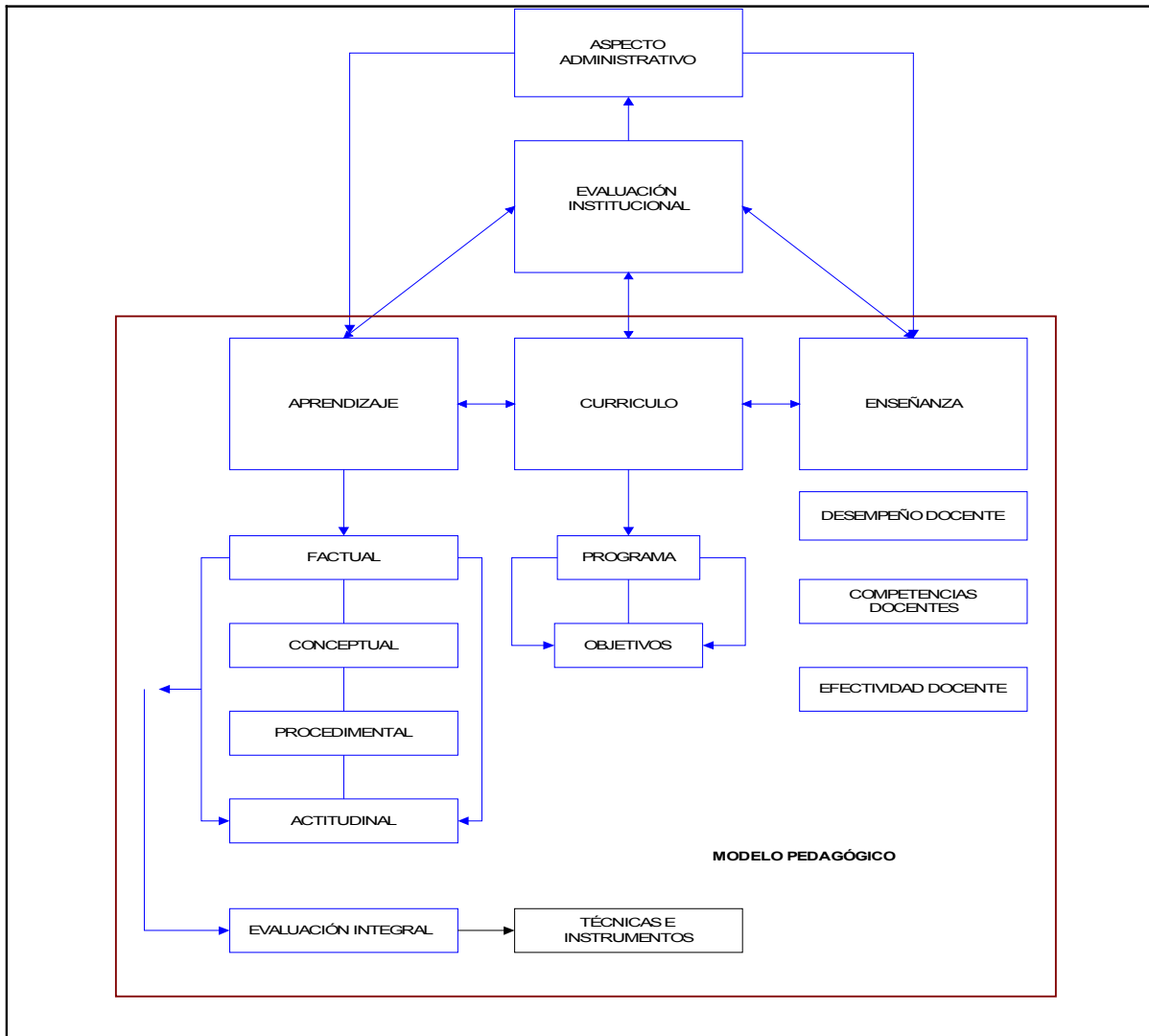
Una actividad de investigación y análisis, cuyo objetivo es regular las acciones realizadas en la institución y retroalimentar a sus miembros sobre el nivel de logros que está alcanzando de acuerdo con sus principios y a los valores con los que fue creada.

En este aspecto, a diferencia de lo que puede ocurrir en un proceso de acreditación, la evaluación no es sumativa, sino formativa, presente en todas las actividades de la institución y orientando las siguientes acciones, siempre teniendo como meta la mejora.

Por lo tanto, en este proceso de evaluación nos encontramos con la reunión de los procesos anteriores de una manera sistemática. Esta sistematización incluye el aspecto administrativo de las instituciones, y todo lo que este conlleva, la asignación de recursos, la parte normativa, los procesos de inscripción, la vinculación y la extensión de la institución con la comunidad a la que pertenece, además del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente esquema (FIG. 1.5) se muestra la integración de la evaluación institucional como un sistema:

FIG. I.5. Evaluación institucional como un sistema de evaluación



FUENTE : ELABORACIÓN PROPIA

Se observa en el esquema las relaciones en ambos sentidos, con lo que podemos representar la acción reguladora y de retroalimentación que fundamenta a la función pedagógica de la evaluación. También podemos observar las diferentes modalidades que están incluidas en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, además de encontrarse insertados en el modelo pedagógico de la institución.

Las diferentes modalidades de la evaluación que hemos tratado nos dan el sustento teórico-conceptual sobre como la evaluación debe coadyuvar a que una comunidad educativa logre alcanzar los objetivos que se ha planteado, en aras de ofrecer una formación profesional y crecimiento integral de los alumnos, de los docentes y de todos los miembros de la comunidad educativa, que a su vez impacte a la sociedad a la que pertenece.

## 1.2 Evaluación Educativa como proceso: Medición, Control, Calificación, Responsabilidad.

En las siguientes líneas encontraremos cómo es que se observa, percibe o comprende a la evaluación en la práctica, la conceptualización manifiesta en una cultura de la evaluación que, en palabras de Santos Guerra (2003), se vive en la escuela y se observa mediante acciones que se relacionan con la medición y la calificación.

Los tres conceptos, *evaluación*, *medición* y *calificación*, son tomados, en muchos casos, por los diferentes agentes involucrados en el proceso escolar (alumnos, docentes y padres de familia), y por algunas autoridades encargadas de la gestión de la educación, como sinónimos. Así mismo, el proceso de promoción o acreditación de cursos, grados o niveles, se lleva a cabo por medio de una representación numérica que para la mayoría es objetiva y permite fácilmente definir dicha promoción al siguiente grado del alumno.

Así nos encontramos, que bajo esta conceptualización errónea de lo que es la evaluación, en ocasiones se escuchan frases como: “*voy a tener evaluación*”, cuando en realidad se va a presentar un examen o bien, “*vengo a entregar mis evaluaciones*”, refiriéndose a las calificaciones obtenidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alguna asignatura.

Es aquí donde podemos hacer referencia al objetivo que persigue esta investigación: clarificar el concepto de evaluación para evitar situaciones que se han generado a partir de la considerar como sinónimos a las tres palabras como: “una calificación de 10 nos dice que eres buen estudiante”, “una nota de cinco representa que sólo has aprendido el 50% de lo que te han enseñado” y situaciones en las que padres de familia cuestionan al profesor sobre por qué su

hijo tiene un ocho o nueve si siempre ha entregado la tarea, o alumnos de diferentes niveles educativos, incluyendo posgrado, que se preocupan más por la calificación que pueden obtener que por lo que realmente han aprendido.

Según García Ramos (1994), la evaluación se apoya en la medición y la calificación, considerando que la evaluación es el concepto más general y que incluye tanto a la medición y, consecuentemente, a la calificación. Apoyando su afirmación, ya hemos considerado que dentro del proceso de evaluación se llevan a cabo juicios de valor, para lo cual se establecen ciertos criterios que resumen niveles alcanzados de conocimientos, actitudes, habilidades o competencias por los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje. El inconveniente se presenta cuando no se efectúa la evaluación de forma integral y se queda sólo en una medición de conocimientos (examen). De igual manera, debe considerarse la calificación como una manera de apreciar el rendimiento, y ésta debe:

- a) Orientar al alumno, informándole cómo se está llevando a cabo su proceso de aprendizaje.
- b) Proporcionar al docente un conocimiento de cada uno de los alumnos, permitiendo regular las actividades considerando los intereses, necesidades y ritmo del grupo.

c) Informar o motivar a los padres, mostrándoles el ritmo de progreso de sus hijos impulsándolos a colaborar en las tareas formativas.

d) Generar información que permita ayudar a la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Si no tomamos en cuenta lo anterior, estaremos realizando una medición y nada más. Retomando a Santos Guerra (2003), y su definición sobre *cultura* como el conjunto de significados compartidos por un conjunto de personas, a través de un tiempo de experiencia y de intercambios psicosociales, podemos resumir en la siguiente tabla varias subculturas que se han presentado y su relación con las palabras medición y calificación:

**Cuadro I.2. Diferentes subculturas de evaluación observadas en la escuela**

Subcultura de	Acciones y actitudes observados en la escuela	Medición	Calificación
<b>Sometimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno trata de acomodarse a las exigencias del profesor (sumiso)</li> <li>- La aplicación del criterio (del Profr.) es indiscutible</li> </ul>		<b>X</b>
<b>Competitividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No prestar apuntes, negar información</li> <li>- No explicar algo que se sabe a otros</li> <li>- Alcanzar mejores notas que los demás por la rivalidad</li> <li>- Los padres entran en esta competencia</li> <li>- Ser mejor que... en lugar de ser bueno en...</li> <li>- Los profesores también entran (mejores calificaciones en mismos grados o asignaturas)</li> </ul>		<b>X</b>
<b>Resultado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evalúa lo que se ha conseguido, no tanto el proceso.</li> <li>- ¿Has aprobado?</li> <li>- ¿Qué nota te han impuesto?</li> </ul>	<b>X</b>	
<b>Seguridad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modo de realizar evaluación ambiguo</li> <li>- Manera de conseguir el aprobado no está clara</li> <li>- Si no está claro lo anterior la seguridad del alumno se</li> </ul>		<b>X</b>

	verá afectada		
<b>Objetividad</b>	- Existe una obsesión por mediciones. ( se entiende evaluación por medición) - Los profesores manifiestan su preocupación por ser justos y medir con precisión los resultados del aprendizaje	<b>X</b>	
<b>Éxito</b>	- El éxito se alcanza cuando se aprueba, no cuando se aprende - Si el profesor es “barco” no importa con tal de que todos aprueben		<b>X</b>
<b>Palmario</b>	- El mundo de las emociones, sentimientos , de la satisfacción interior, no tiene espacio en la escuela (al menos de forma oficial) - Los que es observable, tangible, merece mayor interés	<b>X</b>	
<b>La inmediatez</b>	- Los éxitos escolares tienen validez por ser inmediatos - Resultado decisivo es el obtener buenos resultados en la evaluación sin importar si se ha aprendido mucho o poco		<b>X</b>
<b>La trampa</b>	- Si el logro fundamental es aprobar, todo será válido con tal de conseguir el resultado - Algunos exámenes parecen de detectives y son imposible de contestar	<b>X</b>	
<b>La homogeneidad</b>	- La homogeneidad afecta pues sea cual sea su capacidad, sus medios, su situación personal, las pruebas son las mismas para todos. - En contenido, en forma, en tiempo y en criterios de corrección son iguales para todos	<b>X</b>	
<b>Individualismo</b>	- El profesor tiene cuidado al hacer trabajo en equipo, de revisar qué es lo que ha hecho cada uno.	<b>X</b>	

Fuente: Elaboración Propia.

Podemos observar en este cuadro, además de la relación de las subculturas con la medición o calificación, que la cultura que generan es de control, ya sea para el alumno por parte del docente o de los padres de familia, como para el propio docente de parte de los sistemas escolares, provocando que el docente se preocupe porque sus alumnos obtengan buenas notas, aunque no aprendizajes significativos, y que esto se vea reflejado en la evaluación de los

alumnos a su práctica docente. De esta forma, la evaluación no cumple con su función pedagógica y formativa, sino más bien con su función social, no generando que se logren los objetivos de la educación.

Aunado a lo anterior se puede dar que el docente esté consciente de esta situación, o bien sea provocada por él mismo, en el peor de los casos. Esto es provocado por su falta de conocimientos sobre el tema, generando que el proceso enseñanza-aprendizaje no se dé como uno solo, o bien que se dé de manera independiente el proceso de aprendizaje, el proceso de enseñanza y el proceso de evaluación sin ningún vínculo entre ellos, marchando cada uno en su propia dirección, sin la posibilidad de retroalimentación e impacto en la formación integral de los alumnos.

Es necesario en este momento reflexionar sobre lo tratado en estos dos apartados y observar que aparentemente no existe correspondencia entre el fundamento teórico y la práctica llevada a cabo en la actualidad la mayoría de las veces (FIG. 1.2). Por lo tanto, es necesario investigar cómo se conceptualiza la evaluación en el nivel superior, tanto por las instituciones como por los agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lo cual es

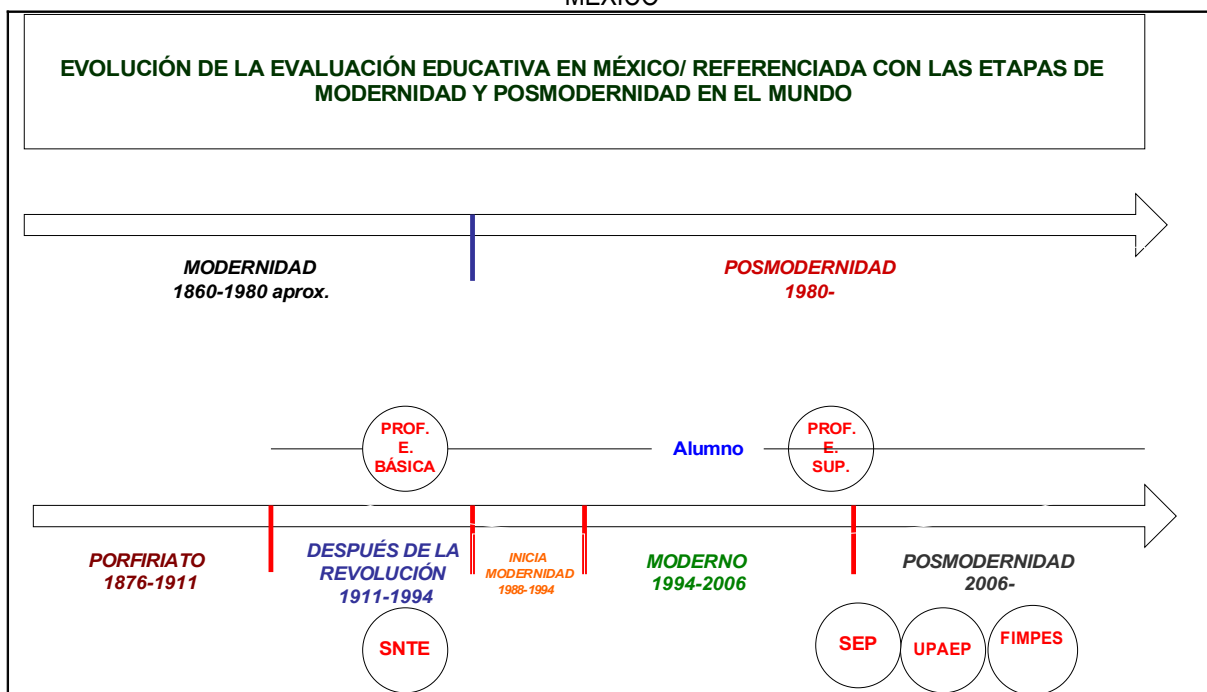
importante tener un referente amplio del sistema educativo y del nivel de educación superior, que abordaremos en el siguiente apartado.

## 2. Evaluación Educativa en el Sistema Educativo

Ahora revisemos el contexto en el cual se lleva a cabo la investigación, determinar la evolución que la *evaluación educativa* ha tenido en México y la importancia de realizar una adecuación específica en el nivel educativo superior, del proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la temporalidad y las características de los alumnos y docentes del mismo, es también objetivo de esta investigación. Buscando generar una conceptualización de la *evaluación*, adecuada, que al ponerse en práctica cubra las necesidades propias del sistema educativo, en la siguiente figura (FIG. 1.6), podemos observar la evolución de la historia de la educación en México respecto a las condiciones político-sociales, al mismo tiempo, la evolución de la modernidad y posmodernidad en países con más historia para identificar las características prevaecientes de la educación en México.

La intención es mostrar cómo el concepto de proceso enseñanza-aprendizaje, incluyendo al concepto de evaluación, se sitúa en este esquema de evolución de la educación en México para tener un panorama de que ocurre con la *evaluación educativa*.

FIG. I.6. EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Lo que inicialmente podemos observar es que mientras que en los países más antiguos se desarrollaban en la etapa de la modernidad (1860-1980) en México se desarrollaba el porfiriato (1876-1911), la Revolución (1910-1918) y la reconstrucción del país después del caos de la revolución (1918-1994) y, es hasta

después de 1994 donde en México se empieza con la modernidad (modernización educativa), para dar paso a la posmodernidad hacia los años 2006, cuando en el mundo esta etapa vio su inicio alrededor de los años 80's del siglo pasado. Podemos identificar también en el esquema algunos círculos con letras dentro, representando las diferentes instituciones educativas del sistema así como a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno y el docente, y no sólo en el nivel superior sino el docente de educación básica.

La ubicación que presentan estos círculos en la figura nos dejan ver las diferentes conceptualizaciones sobre el concepto de evaluación que están interactuando en el sistema educativo de México. Aunado a esto la falta de claridad del concepto de evaluación mencionado en el apartado anterior nos permite precisar que el objeto fundamental de esta investigación es:

*Comprobar que el concepto de evaluación educativa en el nivel educativo superior de México, no esta integrando a la enseñanza y al aprendizaje como un proceso único: proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo vínculo es la evaluación.*

Ahora bien, las siguientes líneas nos presentan la revisión del contexto educativo, iniciando con el Sistema Educativo Nacional, para ir determinando las

condiciones del nivel educativo superior y la conceptualización y práctica de la *evaluación*.

Un sistema educativo según Larroyo (1965) es el conjunto de instituciones educativas de una nación, jurídicamente reconocidas, que se condiciona por la geografía, la historia y la cultura del mismo y no sólo comprende las instituciones docentes sino todos los demás medios por los cuales puede progresar la cultura – prensa, radio, televisión, sociedades científicas, etc. –. Reyes (2002) aclara que esta definición no se refiere solamente a la administración u organización político-social de los centros educativos, sino más bien al conjunto ordenado de ideas que orientan y rigen las actividades de profesores y alumnos en una institución docente.

Siguiendo a Reyes (2002), en México *“el sistema educativo, se entiende como el conjunto de políticas, planes, estrategias, actividades, instituciones y formas de organización de la educación pública, ... y lo definiremos como sigue: El sistema educativo es el conjunto de instituciones y actividades, organizadas y sistematizadas bajo las normas jurídicas señaladas por el Estado y que persiguen una finalidad educativa”*.

Las características del sistema educativo en México han venido modificándose y evolucionando a la par de la evolución del país y de las ideas de los diferentes gobiernos. Así tenemos que el sistema educativo se ha desarrollado bajo una filosofía y metodología socialista (Lázaro Cárdenas y Manuel Ávila Camacho), continuando con algunas variantes hasta el gobierno de José López Portillo, quien estableció en la educación una orientación humanista: *“el hombre es el elemento más importante de un pueblo, éste se construye con los hombres y para los hombres”*, continuando con algunos cambios en el sexenio siguiente, en el que se gestaron tres propósitos para el sector educativo: promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana; ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación; mejorar la prestación de los servicios en estas áreas.

Para alcanzar dichos propósitos existen instituciones y normas que regulan las acciones llevadas a cabo. Dentro del Sistema Educativo Mexicano, existen organismos, instituciones y leyes que coadyuvan al desarrollo de la educación en el país.

- 1) El Artículo Tercero de la Constitución Mexicana.

- 2) La Ley General de Educación Federal
- 3) La Ley General de Educación de los Estados
- 4) Secretaria de Educación Pública Federal y Estatal.

## 2.1 Sistema Educativo: subsistema de educación superior

Dentro de la Ley General de Educación se establecen los tres niveles de educación, Cuadro (1.3): básica, media superior y superior contemplados en el Sistema Educativo de México, cada uno de ellos ofrece a su vez varios servicios.

**CUADRO 1.3 NIVELES DE EDUCACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE MÉXICO DE ACUERDO A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN**

<b>TIPO EDUCATIVO</b>	<b>NIVEL</b>	<b>SERVICIOS</b>
<b>Educación básica</b>	Preescolar	General, comunitario e indígena
	Primaria	General, Cursos comunitarios e indígena
	Secundaria	General, Técnica y Telesecundaria
<b>Educación media superior</b>	Profesional técnico	CET, Cecyte, Conalep, otros
	Bachillerato	General y Tecnológico
<b>Educación superior</b>	Técnico Superior	Universidades Tecnológicas, otros
	Licenciatura	Normal, Universitaria y Tecnológica
	Posgrado	Especialidad, Maestría y Doctorado

**FUENTE: WEB DE LA SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.**

El subsistema de educación superior en México, según Rubio (2006), posee dentro de sus características, además de su magnitud, complejidad, heterogeneidad y diversidad de sus componentes, que pueden ser evidentes, a

través del tamaño y las particularidades de las instituciones que lo integran y por las características y el perfil de sus docentes. Hasta el 2005 estaba constituido por 1892 instituciones, considerando sólo las unidades centrales, mismas que se clasifican de la siguiente manera (cuadro I.4).

En el cuadro podemos observar que el tercer nivel educativo se subdivide en otras categorías descritas en cuanto a las funciones que realizan, además de observar que en cuanto a la *evaluación educativa* que se realiza en ellas deben existir algunas diferencias, considerando el contexto en el que se encuentran.

**CUADRO I.4 CLASIFICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES QUE INTEGRAN AL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN**

**MÉXICO**

<b>Subsistema de</b>	<b>Funciones</b>	<b>Instituciones</b>
<b>Instituciones públicas federales</b>	Realizan además de las funciones de docencia, un amplio espectro de programas y proyectos de investigación, y de extensión y difusión de la cultura	UNAM, UAM, UPN y IPN
<b>Universidades públicas estatales</b>	Son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y desarrollan funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como de extensión y difusión de la cultura	BUAP y la universidad de cada estado
<b>Institutos tecnológicos públicos</b>	Federales y estatales que desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, y extensión y difusión de la cultura.	ITP (Instituto Tecnológico de Puebla) y uno/estados.
<b>Universidades tecnológicas públicas</b>	Fueron diseñadas para impartir programas de dos años de duración, que conducen a la obtención del título de técnico superior universitario, en ellas se realizan funciones de docencia, aplicación del conocimiento, extensión y prestación de servicios tecnológicos	Son 60 instituciones ubicadas en 26 estados del país.
<b>Universidades politécnicas públicas</b>	Fueron diseñadas con el propósito de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior pública y fortalecer la pertinencia de la oferta educativa de las regiones donde se ubican. Se realizan actividades de generación y aplicación innovadora del conocimiento y de prestación de servicios tecnológicos	18 universidades en 12 estados, atendieron en el ciclo 2004-2005 a 5190 estudiantes

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

**CUADRO I.4 (continuación) CLASIFICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES QUE INTEGRAN AL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO**

<b>Subsistema de</b>	<b>Funciones</b>	<b>Instituciones</b>
<b>Universidades públicas interculturales</b>	Localizadas en regiones con alta densidad de población indígena, abiertas a todo tipo de estudiantes, están concebidas para ofrecer opciones educativas innovadoras de formación profesional encaminadas predominantemente a atender necesidades ya profundizar potencialidades del desarrollo de las regiones en que están ubicadas.	Atendió a 1281 estudiantes en el ciclo 2004-2005
<b>Instituciones de formación profesionales de la educación básica</b>	Organismos descentralizados de la SEP o de los gobiernos estatales, ofrecen programas de licenciatura en educación básica, especial, intercultural física y artística.	Escuelas Normales de los estados.
<b>Instituciones particulares</b>	Su función predominante es la docencia; en algunas se desarrollan también actividades de generación y aplicación innovadora de conocimiento, y de extensión y difusión de la cultura.	Atendió a 776,555 estudiantes en el ciclo 2004-2005. UPAEP
<b>Centros públicos de investigación</b>	Su principal función es generar o aplicar innovadoramente el conocimiento en diferentes áreas, ofrecen programas básicamente de posgrado y, en menor medida programas de licenciatura	Coordinado por CONACYT, atendió a 2801 estudiantes en el periodo 2004-2005
<b>Otras instituciones públicas</b>	Organismos autónomos o no autónomos sectorizados en diversas secretarías federales o estatales, que realizan actividades de generación y aplicación innovadora	Universidad autónoma Chapingo, Colegio de

del conocimiento en una gran variedad de campos de la ciencia.

Posgraduados, El Colegio  
de México.

**FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.**

Además de la Ley General de Educación, el marco normativo de la Educación Superior lo conforman la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley para la coordinación de la Educación Superior, las leyes estatales de educación y de educación superior, los Acuerdos 93, 243, 279, 286 y 328 de la SEP, entre otras.

La evaluación de la educación superior se institucionalizó en México con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del Gobierno Federal. Este programa estableció como una acción prioritaria, la evaluación interna y externa permanente de las instituciones, cuyo objetivo es impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecen teniendo como meta la creación de una instancia que integrara y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior.

De esta manera la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) creó en 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), la cual diseñó la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, sustentado en tres líneas de acción: la evaluación institucional (autoevaluación), la evaluación del Sistema y los subsistemas de educación

superior y la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones, mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica.

Actualmente en lo que se refiere a los organismos que se encargan de la evaluación de la educación superior, ésta se realiza a través de instancias como: los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Estos organismos se encargan de realizar evaluaciones diagnósticas de los programas educativos, y de las funciones de gestión y extensión de las instituciones, evaluación de la calidad de la educación superior mediante instrumentos estandarizados de ingreso y egreso al nivel y para regular los procesos de acreditación de programas, respectivamente, además de algunos organismos conformados por las propias instituciones como la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), agrupación de instituciones mexicanas particulares, cuyo propósito es mejorar la comunicación y colaboración de éstas entre sí y con las demás instituciones educativas del país, respetando las finalidades particulares de cada una, para que sus miembros puedan cumplir mejor la responsabilidad de servir a la nación y la Asociación de

Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que es una Asociación no gubernamental, de carácter plural, que reúne a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo objetivo común es promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios y que desde su creación participa en la generación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana.

Otro aspecto que es necesario tomar en cuenta es el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en lo referente al nivel de educación superior, que concuerda y da continuidad a los objetivos propuestos en el Programa nacional de Educación del periodo 2001-2006, en que la educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, consolidando grupos de investigación que permitan la generación de conocimientos que a su vez logren llevar al país a desarrollarse económica y socialmente con justicia y equidad, que permitirá como se planteaba en el Pronae:

- 1) *Ampliar el sistema privilegiado, la equidad*
- 2) *Proporcionar una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos y coadyuvar eficazmente al desarrollo social y económico del país, y*

- 3) *Impulsar el federalismo educativo, la planeación, la coordinación, la integración, la gestión del sistema y de sus instituciones, y la participación social.*

Para lograr lo anterior el Plan Nacional de Desarrollo propone las siguientes estrategias:

- 1 *Crear nuevas instituciones de educación superior, aprovechar la capacidad instalada, diversificar los programas y fortalecer las modalidades educativas.*
- 2 *Flexibilizar los planes de estudio, ampliar los sistemas de apoyo tutoriales y fortalecer los programas de becas dirigidos a los grupos en situación de desventaja.*
- 3 *Consolidar el perfil y desempeño del personal académico y extender las prácticas de evaluación y acreditación para mejorar la calidad de los programas de educación superior.*

En cuanto a esta estrategia de interés para la investigación, por abordar el tema de evaluación y acreditación, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND), plantea la generación e implementación de evaluaciones que permitan diferenciar la calidad de programas de estudios para que éstos gocen de mejores apoyos a la vez que se establezcan mecanismos para fortalecer los programas que así lo requieran, respetando la autonomía y la metodología de enseñanza y de investigación.

Propone la articulación de un sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación que permita implementar, y en su caso fortalecer, las prácticas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, la acreditación formal y la aplicación de exámenes nacionales estandarizados a los egresados, las cuales se realizan por los comités interinstitucionales de evaluación de la educación superior, mencionados antes, considerando que la acreditación de la calidad de la oferta educativa es indispensable para alcanzar y mantener el valor social y económico de la educación superior. El Gobierno Federal infiere que *con el fortalecimiento de los mecanismos normativos y regulatorios y de aseguramiento de la calidad se detendrá y evitará la proliferación de programas que no reúnen los estándares de calidad y limitan la formación de los ciudadanos productivos y competitivos que requiere el país* (PND, 2007).

Presume además que al fortalecer los sistemas de evaluación quedará constituida la base fundamental para asegurar y generalizar la rendición de cuentas a los estudiantes, padres de familia, empleadores y todos los interesados.

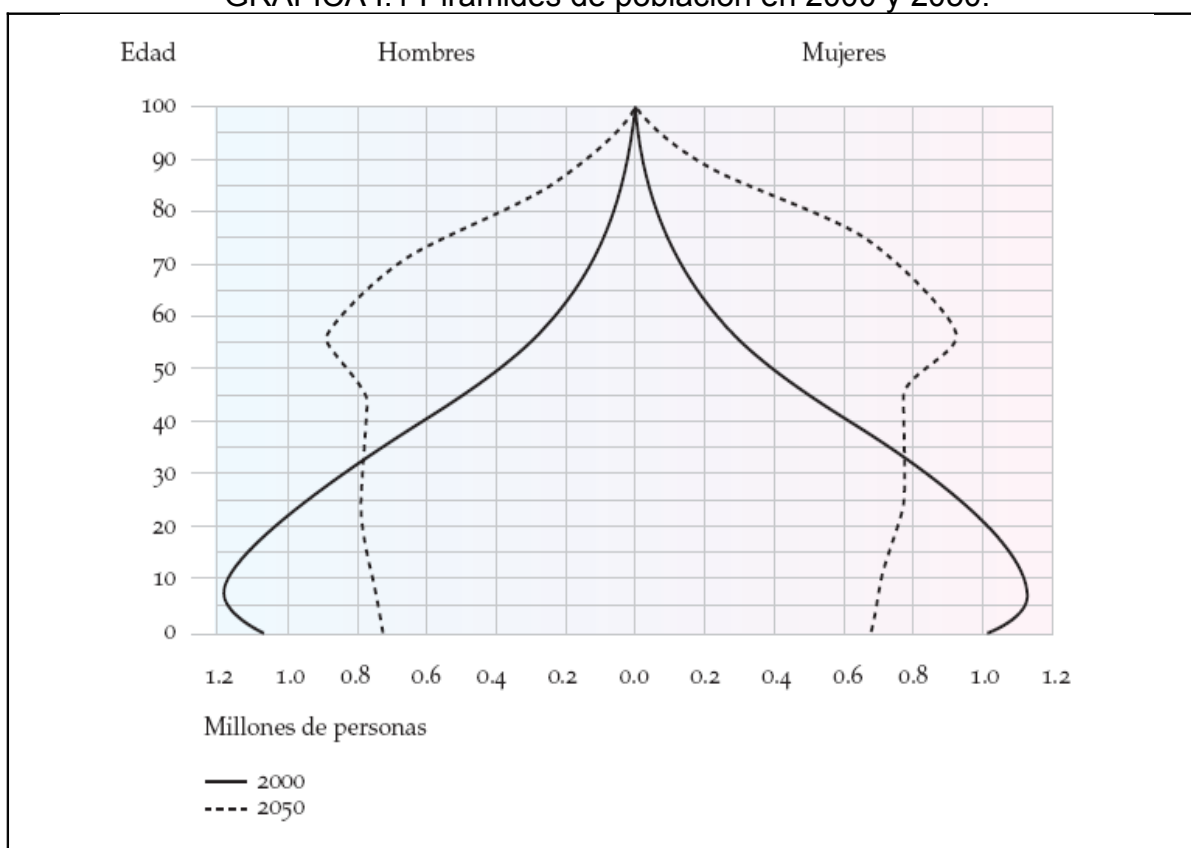
- 4 *Crear y fortalecer las instancias institucionales y los mecanismos para articular, de manera coherente, la oferta educativa, las vocaciones y el desarrollo integral de los estudiantes, la demanda laboral y los imperativos del desarrollo regional y nacional* (PND,2007).

De esta manera se potencia el impacto de la educación superior en el desarrollo regional y nacional, para lo que es necesario que se fortalezcan los mecanismos de planeación, tomando en cuenta las condiciones socioeconómicas, las aspiraciones y expectativas de los sectores sociales y las necesidades actuales y futuras de las economías regionales. Esto hace imprescindible la conformación de cuerpos académicos con el perfil adecuado a la oferta educativa. Los resultados de esta estrategia permitirán que el acceso, permanencia y éxito a la educación superior produzcan mayores beneficios a la sociedad.

5 *Mejorar la integración, coordinación y gestión del sistema nacional de educación superior (PND, 2007).*

El objetivo deseable es el de formular una política de Estado en materia de educación superior, que considere las modificaciones que se proyectan en la pirámide poblacional, que implicarán cambios importantes en la demanda, y que podemos observar en el siguiente gráfico (I.1)

GRAFICA I.1 Pirámides de población en 2000 y 2050.



FUENTE: Estimaciones del Consejo Nacional de Población

En el gráfico se muestra cómo se reduce el nivel poblacional de los niveles de la educación básica, media superior, y una parte del nivel superior que comprende la licenciatura, pero se incrementa en cuanto a la edad para el posgrado.

## 2.2 Evaluación Educativa en el Sistema Educativo (SEP, ANUIES, FIMPES, SNTE)

A continuación revisaremos como conceptualizan *la evaluación educativa* diversas instituciones que intervienen en el sistema educativo, iniciando con algunos referentes dentro de la normatividad, en la Ley General de Educación (LGE), en el capítulo II. Del Federalismo Educativo, en la Sección 4: De la evaluación del Sistema Educativo Nacional, tenemos:

*Artículo 29.- Corresponde a la Secretaría la evaluación del Sistema Educativo Nacional, sin perjuicio de la que las autoridades educativas locales realicen en sus respectivas competencias. Dicha evaluación, y la de las autoridades educativas locales, serán sistemáticas y permanentes. Sus resultados serán tomados como base para que las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adopten medidas procedentes (LGE, 2008).*

*Artículo 30.- Las instituciones educativas establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por las particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, otorgarán*

*a las autoridades educativas todas las facilidades y colaboración para la evaluación a que esta sección se refiere. Para ello proporcionarán oportunamente toda la información que se le requiera; tomarán las medidas que permitan la colaboración efectiva de alumnos, maestros, directivos y demás participantes en los procesos educativos; facilitarán que las autoridades educativas, incluida la Secretaría, realicen exámenes para fines educativos y de diagnóstico y recaben directamente en las escuelas la información necesaria.*

*Artículo 31.- Las autoridades educativas darán a conocer a los maestros, alumnos, padres de familia y sociedad en general, los resultados de las evaluaciones que realicen así como la demás información global que permita medir el desarrollo y los avances de la educación en cada entidad federativa.*

En el capítulo IV, y específicamente en la sección 2. De los planes y programas de estudio podemos encontrar:

*Artículo 50.- La evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio.*

*Las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y, en su caso, a los padres de familia o tutores, los resultados y calificaciones de los exámenes parciales y finales, así como de haberlas aquellas observaciones sobre el desempeño académico de los propios educandos que permitan lograr mejores aprovechamientos.*

A pesar de que en la sección 2, hace referencia a tomar en cuenta no sólo conocimientos, sino habilidades y destrezas, podemos advertir que el concepto de medición y calificación es el que como sistema se considera para la toma de decisiones respecto a los cambios pertinentes. La *evaluación sumativa* es la que se toma en cuenta.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), constituye, desde 1943, la agrupación nacional de trabajadores de la educación para el estudio, defensa y mejoramiento de sus intereses comunes. Las siguientes líneas muestran consideraciones resultantes de los congresos de educación del SNTE, respecto a la *evaluación educativa*. Surgido del Primer Congreso sobre Calidad de la Educación Pública en 1995, tenemos lo siguiente:

*... , no se dio suficiente atención al resto de los elementos de una estructura de cambio curricular eficaz: el análisis efectivo de los tiempos de enseñanza, los cambios de estrategias didácticas, las formas de evaluación del aprendizaje y en particular el logro del consenso necesario entre los maestros, quienes recibieron apenas una actualización con información mínima sobre los cambios.*

En otro apartado refiriéndose al subnivel de educación secundaria encontramos:

*Las tasas de reprobación,..., por lo que es necesario revisar la acción del sistema escolar, en particular los criterios y formas de evaluación. Se han sedimentado concepciones y prácticas de evaluación que se contraponen a un proceso de enseñanza eficiente, en beneficio de una función de control más que de apoyo al aprendizaje.*

Ahora bien el IV Congreso Nacional de Educación se realizó en el año 2006: Como resultado del congreso se publicó un libro titulado *Un nuevo Modelo Educativo para el México del siglo XXI* (SNTE, 2007), que contiene los resultados y propuestas del SNTE, extrayéndose lo referente a la *evaluación educativa* y que se muestra en las siguientes líneas:

*¿Qué necesitamos?*

- *Un sistema de evaluación de la educación y del sistema educativo que sea integral, sin preferencias temáticas ni estadísticas, para conocer resultados objetivos de nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje.*
- *Un sistema de evaluación que no sólo mida, sino que tenga capacidad analítica para conocer causas y deficiencias, ligadas a la planeación para prever consecuencias y proponer ajustes y correcciones.*
- *Un sistema de evaluación educativa que nos permita saber las causas de que el nivel del desempeño, . . . , sea hoy más bajo de lo que se esperaba, comparado con lo que se asigna a escala presupuestal.*

- *Un sistema de evaluación del esfuerzo educativo que nos permita evaluar costo-eficiencia y costo-efectividad en nuestro sistema.*
- *Un sistema de evaluación educativa con capacidad y herramientas para analizar el rol y desempeño, . . . , Del Estado, del directivo, del maestro, del padre de familia, de la comunidad y del alumno.*
- *¿Qué proponemos?*
- *Un sistema de evaluación integral para la educación; ..., que no sólo mida conocimientos, sino que realmente analice causas y consecuencias, que evalúe al sistema educativo y que genere indicadores de equidad educativa, que hoy no existen.*
- *Proponemos la creación de un sistema de indicadores de evaluación de la gestión educativa; ..., hasta los aspectos costo-eficiencia y costo-eficacia en cada ciclo y en cada plantel,..., y su normatividad laboral, presupuestal y financiera.*
- *Proponemos..., evaluación de impacto del proceso educativo; dirigido a ubicar la eficacia de la absorción de conocimientos por parte del educando, y a medir la pertinencia...de los contenidos, herramientas, métodos y fuentes de conocimiento...*

Dado que el objetivo del SNTE es la defensa y mejoramiento de los intereses de los trabajadores de la educación, en sus congresos se puede observar una atención mayor a las condiciones laborales, políticas y sociales del gremio que a las características del proceso de enseñanza- aprendizaje. En las líneas anteriores se aprecia que las conclusiones o acuerdos exponen que no

existe un sistema de evaluación educativa, también se observa una diferenciación entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, y una constante definición de la evaluación como una medición, un control a pesar de que propone generar un cambio, éste debe evaluarse *midiendo* la absorción de conocimientos y la pertinencia de los elementos y agentes en el proceso educativo.

Enfoquémonos ahora a los organismos del nivel educativo superior entre los que abordaremos los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que son nueve cuerpos colegiados integrados por académicos de instituciones de educación superior de diversas regiones del país, que tienen a su cargo la evaluación interinstitucional de programas, funciones, servicios y proyectos ubicados en el quehacer sustantivo de las instituciones.

Sus objetivos son:

- *Coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la educación superior en México, a través de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales de los programas que se ofrecen en las instituciones de ese nivel de estudios; propiciando que los modelos de organización académica y pedagógica orienten al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información más que a su acumulación.*
- *Coadyuvar a la promoción de la evaluación externa interinstitucional de los programas de docencia, investigación, difusión,*

*administración y gestión de las instituciones de educación superior del país, procurando que los resultados se utilicen en la toma de decisiones de las instituciones educativas y gubernamentales.*

Dentro de las acciones que proponen para lograr sus objetivos se encuentra el contribuir al desarrollo de la cultura de la evaluación interinstitucional entre la comunidad académica del país, a través de:

- a) procesos formales de capacitación y actualización;
- b) la incorporación de sus integrantes más distinguidos como miembros titulares, invitados o de apoyo en los Comités;
- c) la coordinación con los órganos técnicos y académicos responsables de los asuntos educativos en las IES;
- d) la obtención, generación y difusión de información sobre evaluación, y
- e) la vinculación con los diversos sectores e instancias copartícipes en la educación superior nacional e internacional.

Aunque estos Comités acreditan instituciones de educación superior con miras a fortalecer la calidad de la educación del nivel superior, a partir del fortalecimiento del concepto de evaluación, realizada a partir del cumplimiento de ciertas condiciones cuantificables que poseen las instituciones.

Otro organismo, que surge de las mismas instituciones de educación superior particulares, es la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), del que hemos mencionado que se encarga de acreditar instituciones de calidad, considerando en el proceso de acreditación tanto a la función social como pedagógica de la evaluación. Este organismo considera que la calidad educativa *debe medirse* en términos del logro de metas y objetivos establecidos por cada institución debido que esto implica:

*El esfuerzo de una comunidad institucional (académicos, administradores, alumnos, exalumnos, etc) comprometida con su entorno social.*

*Un proceso continuo de autoevaluación en el que se reflexiona y actúa en relación a elementos externos e internos, es decir, con su compromiso y su capacidad para responder a éste.*

La acreditación por FIMPES, a diferencia de otros organismos acreditadores, no se basa en características cuantitativas de las instituciones o programas tradicionales, es decir, en comprobar si tiene o no una lista de características.

El proceso se lleva a cabo en tres etapas, y es en la primera (autoestudio) en la que participan los miembros de la institución al recabar las evidencias y la reflexión sobre los procesos que se llevan a cabo para alcanzar los objetivos de la

institución. La segunda etapa (visita de evaluadores) es realizada por miembros de otras instituciones, mismos que integran el dictamen de la evaluación.

En cuanto al concepto de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje los criterios evaluados se encuentran en el apartado de Programas Educativos (Comité 4), específicamente en el *debe 4-22*, que se refiere a la evaluación del aprendizaje que está definido de la siguiente manera:

*La evaluación de los alumnos se centra en valorar los logros académicos obtenidos por ellos con respecto a los objetivos del programa respectivo. Estas evaluaciones tienen, por lo tanto, el propósito de retroalimentar los procesos educativos, ya que sus resultados son de interés para los docentes, los administradores y los propios alumnos.*

*La institución debe (4-22) definir, publicar y difundir las actividades de evaluación del aprendizaje que se llevarán a cabo en los programas educativos, para controlar la calidad de los procesos de aprendizaje.*

*Para asegurar que los resultados del sistema de evaluación del aprendizaje contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación que imparte la institución, se debe (4-23) elaborar, difundir y aplicar un sistema institucional de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, normalmente documentado en un reglamento.*

En cuanto a la evaluación de la enseñanza está definida en el apartado de Personal Académico (Comité 5), parte que se reproduce a continuación:

*La evaluación docente permite a la institución medir el desempeño de sus profesores y, por lo tanto, el de sus programas académicos. Por ello, los evaluará de forma trimestral, semanal o anual, según se considere pertinente.*

*La institución debe (5-24) diseñar, difundir entre todos los profesores y aplicar los procedimientos para evaluar periódicamente el desempeño de cada uno de los miembros del profesorado.*

*Los procedimientos de evaluación de desempeño del profesorado deben (5-25) contener especificaciones claras acerca de los criterios a evaluar, de los mecanismos que serán utilizados para efectuar estas evaluaciones y de los procesos que se seguirán para aplicarlos.*

*La institución debe (5-26) demostrar que usa los resultados de las evaluaciones del profesorado para mejorar su desempeño.*

Si bien podemos darnos cuenta que el concepto de evaluación de FIMPES incluye tanto la función social y pedagógica de la evaluación, que en sus “debes” está incluida la acción de medir, pero entre sus principios promueve la reflexión, continuidad y toma de decisiones en cuanto a sus resultados.

Un organismo más que incluiremos en esta investigación es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Creada en 1950, su misión, descrita en documentos del organismo, es contribuir a la integración del sistema de educación superior y al mejoramiento integral y permanente de las instituciones afiliadas en los ámbitos de la docencia, la

investigación y la difusión de la cultura, en el contexto de los principios democráticos, de pluralidad, de equidad y de libertad, para lo cual promueve la complementariedad, la cooperación, la internacionalización y el intercambio académico entre sus miembros. En un documento publicado por ANUIES, titulado *La Educación Superior en el Siglo XXI*, y en el cual se refiere a la calidad educativa, que explica ha de concebirse en forma dinámica como un ideal que nunca se alcanza plenamente, pero que constituye para la institución un punto de referencia permanente a perseguir incesantemente, para la realización de sus funciones de docencia, investigación y difusión a través del cual, en el apartado Visión del Sistema de Educación Superior al año 2020, establece lo siguiente en cuanto a la evaluación educativa:

*Los procedimientos de evaluación interna de los aprendizajes se han transformado con nuevos mecanismos institucionales y departamentales que complementan el papel del maestro en la evaluación de sus alumnos; los mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad a lo largo del proceso formativo, sustituyen ventajosamente a las tesis y otras formas internas de evaluación que se aplican al final de los estudios.*

ANUIES no realiza acreditaciones, dadas las condiciones de su creación y su misión, aunque manifiesta su reconocimiento a instituciones de nivel superior a nivel nacional dado que éstas ofrecen programas de formación de calidad, bajo

ciertos parámetros cuantificables. Observemos que en el documento hace notar los cambios que se están llevando a cabo en el proceso de aprendizaje, mismos que deben impactar al proceso de evaluación efectuado por los docentes, para fortalecer la eficiencia terminal.

### 2.3 Concepto prevaleciente de Evaluación Educativa

Después de revisar los documentos sobre evaluación educativa referidos a diferentes organismos que se integran al Sistema Educativo Mexicano, y a través de los cuales se puede concluir que el concepto es poco claro, en cuanto al papel que debe en realidad desempeñar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede observar que es considerada un proceso independiente. Al igual que el proceso enseñanza-aprendizaje se explica por separado y no como uno sólo al cual debiera agregarse la evaluación educativa como el guión que puede fortalecerlo. En todos los casos se hace referencia a realizar la evaluación mediante mediciones de parámetros cuantitativos, aunque algunos organismos incluyen un proceso de reflexión continua que permite fortalecer las acciones llevadas a cabo en el proceso escolar. Es necesario hacer notar que se tiene considerada la necesidad de un cambio en el sistema educativo en aras de los

cambios que se están dando en el mundo entero por la globalización, pero ante la falta de claridad sobre la evaluación educativa y la magnitud de nuestro sistema educativo, esto está resultando verdaderamente lento.

### 3. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Contexto de la Evaluación Educativa

Esta investigación gira alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ¿qué es el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué no hablar del proceso de aprendizaje? o ¿Del proceso de enseñanza? ¿Acaso no son diferentes los protagonistas de cada uno, del aprendizaje el alumno y de la enseñanza el docente?

Efectivamente, podemos considerar estos procesos de manera “aislada” y enfocarnos a ellos de la misma manera, aunque, inicialmente, consideraremos las definiciones por separado integrándolas a un paradigma *constructivista*. De esta manera, para el aprendizaje tenemos, según Ahumada (2005): “*Un proceso constructivo interno que depende fundamentalmente del nivel de desarrollo cognitivo del estudiante*”, siendo los conocimientos previos que el alumno posee el desarrollo cognitivo, mismos que son revisados, modificados y reconstruidos a partir de la mediación y de la interrelación con otros alumnos y con el contexto en

el que se encuentra. Este proceso es individual, en el que al incluirse nuevos elementos generan que los significados se ajusten o bien se amplíen.

El significado que el alumno le dé al contenido en cuestión no siempre es el que el docente le ha asignado o atribuido. Puede ser totalmente opuesto o parcial, por lo que el docente tiene que planear la estrategia de enseñanza de tal manera que este contenido tenga la mayor significación posible. Así, la enseñanza deja de ser sólo una transmisión o exposición- en su concepción más radical- y se convierte en un proceso de ayuda para la realización de la actividad mental constructiva del alumno. La concepción constructivista toma su nombre de la perspectiva epistemológica que postula que el aprendizaje no es una mera copia de la realidad, y mucho menos se fundamenta en mecanismos preexistentes de naturaleza genética, hace énfasis en que es una ayuda imprescindible, sin la cual los alumnos no lograrían realizar la revisión, modificación y reconstrucción de conocimientos.

La representación completa que el constructivismo propone del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque psicológico los resume César Coll en su libro *Psicología y currículum* (1987: 37-44):

1. *“La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está fuertemente condicionada, entre*

*otros factores, por su nivel de desarrollo operatorio*". Respecto a este punto es necesario considerar que existen varias investigaciones al respecto y que dichos niveles de desarrollo deben considerarse en cuanto a las características que deben tener las actividades de aprendizaje tratando de abarcar a todos los alumnos del grupo.

2. *"La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está fuertemente condicionada por los conocimientos previos pertinentes con que inicia su participación en las mismas"*. Es necesario entonces, como lo afirmaba Ausubel, investigar qué es lo que sabe el alumno y proceder en consecuencia. Considerar este punto permitirá, en cualquier nivel educativo, generar secuencias de aprendizaje adecuadas que incluyan el contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje de los alumnos.
3. *"Tener en cuenta el nivel del alumno en la elaboración y aplicación del currículo exige tener en cuenta simultáneamente los dos aspectos mencionados. Lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado [...] depende tanto del estadio de desarrollo operatorio en que se encuentra como del conjunto de conocimientos que ha constituido en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje"*.
4. *"Hay que establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo -fruto de los dos factores señalados- y lo que es capaz de hacer y de aprender con la ayuda y el concurso de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas"*.

Debe entonces el docente tener conocimiento de estos dos aspectos, dado que los aprendizajes en los que participe ayudando o propiciando la ayuda de otros en los alumnos deben convertirse en aprendizajes que haga por sí sólo el alumno en un futuro, bajo estas premisas el docente debe buscar las situaciones más adecuadas para lograrlo, lo que implica generar estrategias y actividades de aprendizaje pertinentes.

5. *“La cuestión clave no reside en si el aprendizaje escolar debe conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, sino en asegurarse de que sea significativo, es decir, que implique el establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y los elementos ya existentes en la estructura cognoscitiva del alumno”.*

Aquí es necesario mencionar que esa significatividad de los conocimientos se logrará en la medida que las estrategias y actividades de aprendizaje, en conjunto con las estrategias de enseñanza vayan vinculándose.

6. *“ Para que un aprendizaje sea significativo deben cumplirse las condiciones señaladas por Ausubel: el contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista lógico como desde el punto de vista psicológico; y el alumno ha de tener una disposición favorable para realizar aprendizajes significativos sobre el contenido en cuestión”.*

En la actualidad este punto resulta muy complicado para que se logre operativizar ya que las condiciones de la sociedad pueden convertirse en un obstáculo si los docentes a su vez no involucran elementos que para los alumnos sean significativos. No debe perderse de vista que todo proyecto educativo genera las prácticas que se desarrollan en la sociedad pero no es un proceso mecánico, más bien que sus acciones actúan sobre ella para lograr su desarrollo y transformación.

7. *La significatividad del aprendizaje escolar está directamente relacionada con su funcionalidad, es decir, con la posibilidad de utilizar los aprendizajes realizados cuando las circunstancias lo aconsejen o lo exijan. Cuanto más numerosas y complejas sean las relaciones establecidas entre el nuevo contenido de aprendizaje y los elementos de la estructura cognoscitiva, tanto mayor será también su funcionalidad, pues podrá relacionarse con un abanico más amplio de nuevas situaciones y nuevos contenidos”.*

Lo anterior se refiere a desarrollar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje actividades de aprendizaje multidisciplinarias lo que permitirá encontrar la posibilidad de que los contenidos sean significativos para más alumnos, es decir, potenciar la disposición a aprender de los alumnos al

relacionarse con varias situaciones existentes en el contexto en el que se desarrollan.

8. *El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad mental constructiva por parte del alumno, que debe establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva”.*

Este punto implica que los docentes deben conocer de manera clara cuales son los conocimientos previos de sus alumnos. Esto puede darse en dos sentidos: en primer lugar, si el trabajo en academia de la institución permite tener conocimiento de los conocimientos relacionados con las asignaturas anteriores será más sencillo enfocarse en conocer los conocimientos que no proceden de los contenidos propiamente, y, en segundo lugar, si el trabajo de academia no lo permite, entonces recurrir a la evaluación diagnóstica al inicio del curso y a la evaluación continua para reconocer su estructura cognoscitiva y su desarrollo. De esta manera será cada vez más sencillo identificar y generar estrategias y actividades de aprendizaje más adecuadas.

9. *Conviene establecer una distribución nítida y clara entre la memoria mecánica y repetitiva, que tiene un escaso o nulo interés para el aprendizaje significativo, y la memoria comprensiva, que es por el contrario un ingrediente fundamental del mismo. La memoria no es sólo*

*el recuerdo de lo aprendido, sino la base a partir de la cual se pueden acometer nuevos aprendizajes. Memorización comprensiva, funcionalidad del aprendizaje y aprendizaje significativo son tres aspectos de un mismo fenómeno”.*

Me parece importante mencionar en este momento una palabra muy utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de matemáticas, *mecanización*, una actividad que se presume necesaria en la asignatura. Si esta mecanización se concibe como la repetición de un procedimiento para que éste quede claro, se logra que la memorización no sea comprensiva. Ahora, si a lo largo de los contenidos del curso, o de los cursos subsecuentes, ese procedimiento queda aislado, contribuiremos a la consideración de que en realidad la asignatura no sirve, reduciendo o evitando la significatividad de dichos contenidos.

10. *“Aprender a aprender, sin lugar a dudas el objetivo más ambicioso y al mismo tiempo irrenunciable de la educación escolar, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solos en una amplia gama de situaciones y circunstancias”.*

Aprender a aprender no significa tener un método para seguir, es más bien ser conscientes, como aprendices, que los contenidos están integrándose en nuestra estructura mediante una interrelación de los mismos y no como un archivero dividido en secciones, para lo que no es necesario reconocer a que

sección pertenecen, sino más bien integrarlos de tal manera que podamos observarlos como una estructura cada vez más amplia, completa y unida.

*11. La estructura cognoscitiva del alumno cuyo papel central en la realización de aprendizajes significativos ha sido puesta de relieve en los puntos anteriores, puede concebirse como un conjunto de esquemas de conocimientos.*

Al respecto, puede decirse que mediante las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje se puede contribuir a la revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimiento en la escuela como un proceso de equilibrio inicial, pérdida de equilibrio y restablecimiento del equilibrio, proceso que esta a cargo propiamente del docente.

*12. “La modificación de los esquemas de conocimiento del alumno – revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva- es el objetivo de la educación escolar”.*

Tomando como referencia el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas formulado por Piaget, cabe caracterizar el proceso de modificación de esquemas de conocimiento en la escuela como proceso de equilibrio inicial, pérdida de equilibrio y restablecimiento del equilibrio. El provocar la pérdida del equilibrio no es todo. Éste no se restablecerá por sí sólo, por lo que las actividades

de aprendizaje deberán tratar de llevar al alumno a alcanzar esa reconstrucción de su estructura cognoscitiva.

13. *“La visión de conjunto que resulta de esta apretada síntesis de algunas tesis del análisis psicológico, sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de crecimiento personal que trata de promover la educación escolar”.*

Así la función del profesor consiste esencialmente en crear las condiciones adecuadas, mediante su actuación docente, para que los esquemas de conocimiento, que inevitablemente construyen los alumnos en el transcurso de sus experiencias escolares sean lo más ricos, complejos y correctos posibles.

El grado de significatividad , según Norman (1985), se da a partir del tipo de modificación y reconstrucción de conocimientos. Se denomina fuerte si tal reconstrucción no sólo afecta al conjunto de conocimientos previos en cuestión, sino que trasciende hacia otros, y débil si sólo modifica la jerarquía de conocimientos sin cambiar la teoría.

Es el docente, con su función de mediador entre los alumnos y los contenidos, quien provoca la situación de aprendizaje, generando el marco de la zona de desarrollo próximo de la que habla Vygotski (paradigma sociocultural) y que inicia la construcción del andamiaje necesario de Bruner y su equipo

(paradigma de orientación psicogenética), ya que aporta al proceso de aprendizaje la experiencia y competencia que los alumnos no poseen.

Podemos observar en las líneas anteriores la necesidad de una relación estrecha entre la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, a pesar de una vez iniciados los procesos, la acción llevada a cabo por cada uno de sus agentes gira en torno de las características propias, de sus valores y de sus intereses. Esta relación debe concebirse como un solo proceso, generándose una unidad como tal a partir de la cual se fortalezca el aprendizaje y crecimiento integral de ambos agentes.

Si bien es cierto, y se ha comentado algunas líneas antes, el docente será en la mayoría de las veces el que posee las competencias y experiencia necesaria para decidir bajo qué contenidos y estrategias el alumno genera un significado mayor sobre un contenido, esas competencias le permiten tener apertura a nuevos aprendizajes que pueden adquirir significado a partir de cómo se desarrollan las estrategias y actividades planeadas para abordar un contenido específico, o bien del comportamiento o conocimientos previos de los alumnos que participan en ellas.

Considerar de manera radical que el proceso de aprendizaje es responsabilidad de los alumnos y un asunto que ellos deben asumir, así como que

la enseñanza es responsabilidad única del docente, genera actitudes, lamentablemente existentes en algunos casos, en las que el docente hace como que enseña y el alumno hace como que aprende, dándose así una situación -por la falta de compromiso, o de competencias, del docente y la poca o nula experiencia y conocimientos del alumno- que no permite el desarrollo de ambos y por lo tanto de la educación en esa comunidad y en un futuro de la sociedad a la que pertenece.

### 3.1 Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Concepto y contexto educativo

Hemos comentado ya sobre la importancia del proceso enseñanza-aprendizaje como una entidad solamente, sobre la necesidad de mantener la relación entre el aprendizaje y la enseñanza en un proceso dialógico. Es momento de referirnos a cómo es que se está llevando a cabo este proceso en el nivel educativo superior, cómo se conceptualiza y cómo se observa.

Refiriéndonos al nivel educativo superior y el lugar que éste ocupa en la sociedad actual, hace que reflexionemos sobre qué ocurre en el mundo y cómo la educación superior debe responder. Así nos encontramos con nuevos desafíos y nuevas contradicciones, provocadas por las transformaciones ocurridas en el ámbito socioeconómico, político, tecnológico y científico que han marcado las

nuevas condiciones de trabajo de los sistemas educativos en el mundo, entre los que podemos mencionar: la globalización, el valor asignado al conocimiento sobre la naturaleza, el pensamiento y la sociedad, entre otros, y considerando que es la universidad una institución encargada de la preparación de la fuerza altamente calificada, su responsabilidad consiste en formar al profesionalista capaz de contribuir con el desarrollo de manera creadora e independiente de la sociedad a la que pertenece con una formación de calidad.

El logro de esos objetivos no debe interpretarse sólo como la incorporación del mayor número de asignaturas a cursar en el currículum, ni como una actualización de conocimientos de acuerdo al desarrollo actual, sino más bien al diseño y desarrollo de un currículum orientado a desarrollar acciones básicas de cada profesión, es decir, encontrar metodologías que permitan desarrollar en el alumno la creatividad y la comprensión de procedimientos innovadores y fundamentados en la ciencia que se apliquen en la solución de los problemas de su contexto.

Hernández (2000) plantea que el aporte más significativo de un currículum en el contexto mundial lleno de innovaciones es, quizás, la incorporación de programas que estimulen y canalicen la creatividad de profesores y estudiantes, así como la de estructuras que propicien la introducción de nuevos conocimientos,

teorías y técnicas, es decir, la importancia del currículum del nivel superior no esta solamente en lo que se enseña, en quien lo enseña y cómo lo hace, sino fundamentalmente en lo que los estudiantes tienen que aprender, y que debe expresarse en el perfil de egreso de la carrera profesional. Estos aprendizajes deben cubrir las exigencias de la época, es decir, aquellos conocimientos y habilidades de carácter general, como la habilidad de búsqueda de la información —dado que el conocimiento se genera a una velocidad inusitada—, el trabajo en equipos multidisciplinarios, es indispensable, debido entre otras cosas a las exigencias propias del país o de la región, tales como, condiciones materiales, geográficas, étnicas.

La manera en que el campo laboral se encuentra definido, la existencia de empresas privadas y estatales, como instituciones empleadoras del profesional, ya que aunque requieren de características comunes, también tienen exigencias diferentes que deben ser considerados en el proceso de formación y naturalmente las exigencias específicas de la profesión, que se refieren básicamente a las actividades básicas de cada profesión, a los contenidos, métodos, procedimientos necesarios para un desempeño de calidad. Son estas exigencias, las que deben estar plasmadas en las características mencionadas en el perfil de egreso de la

carrera profesional y que se concretan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿Y cómo es este proceso en el nivel educativo superior?

Iniciaremos la revisión del proceso enseñanza-aprendizaje en el nivel superior, comentando que a pesar de que la Secretaría de Educación Pública en el país regula todos los procesos educativos, en lo que se refiere al nivel superior se mantiene al margen en cuanto a los diferentes modelos pedagógicos que son puestos en marcha en la diferentes universidades.

Agreguemos que, en la mayoría de las instituciones, los docentes básicamente son profesionales de la rama de conocimiento en la que están adscritos. ¿Qué quiero decir con esto? Que el proceso de formación tenía por objetivo formar hacia determinado perfil profesional: médico, ingeniero, contador o cualquiera de las profesiones existentes, lo que genera que los docentes en este nivel no tengan los conocimientos sobre pedagogía y didáctica que posee un profesional de la educación.

Bajo estas circunstancias, el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el nivel superior, se genera a partir de las experiencias que cada uno de los docentes obtuvieron en su época de estudiantes, lo que a la vez puede darse en dos sentidos: generar una metodología basada en lo que no le gustó vivir, ya sea en el sentido positivo o negativo, que haya tenido profesores no comprometidos y que él

se comprometa verdaderamente con la docencia, al grado de capacitarse para hacerlo mejor cada vez; o bien, asumir concepciones tan descabelladas como que en realidad te vuelves profesional cuando trabajas y que el asistir a la universidad es sólo para obtener el título de la carrera profesional que se eligió, pero que lo que en realidad cuenta es la práctica y la experiencia.

Así podemos encontrarnos con una gran diversidad de condiciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mismas que en la mayoría de las ocasiones, lamentablemente, conciben a la enseñanza como una transmisión de contenidos, ni siquiera de conocimientos, sin regulación en tiempos, habilidades y competencias, y el aprendizaje es asumido por los alumnos como una serie de informaciones que le permitirán acceder al siguiente curso, pero que a la semana siguiente – o, peor aún, al otro día del examen– ya no recuerdan dado que el “aprendizaje” no logró ser significativo.

Otro punto a considerarse es que en el nivel superior es difícil generar trabajo de academia a través del cual los docentes interactúen y compartan experiencias y avances de las diferentes asignaturas que componen el plan de estudios de una carrera. Esto, a su vez, mantiene aislados los conocimientos, no contribuyendo a que el aprendizaje del contenido trascienda hacia otros contenidos y otras ramas de la ciencia. Las posibilidades de estas reuniones de

academia, debido a las diferentes actividades de los docentes, son casi imposibles por las actividades y necesidades laborales de los mismos. El hecho de que muchos de ellos son invitados a participar como docentes por el desempeño de calidad que están obteniendo en su campo profesional, que asumen con gusto pero que requiere de un gran esfuerzo en la preparación de estrategias y actividades que contribuyan al aprendizaje de los alumnos, queda reducido a impartir una conferencia sobre cómo se resolvió alguna situación particular.

### 3.2 Evaluación de la enseñanza: el docente y su idea

Existe una amplia gama de conceptualizaciones sobre el proceso de evaluación en el nivel superior, mismas que generan que ésta no sea integral para establecer los parámetros que permitan la toma de decisiones adecuada para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Me parece adecuado compartir ahora algunos sucesos que he presenciado y que me hicieron reflexionar, además de contribuir en la elección del tema de la investigación.

Algunos comentarios de profesores respecto a la evaluación:

*“Ser profesor sería la profesión perfecta si no existieran las evaluaciones”,  
“Cómo cambiarían las cosas ¡si no existieran las evaluaciones! Nos dedicaríamos sólo a enseñar, además después del segundo mes yo ya sé como serán los resultados de mis alumnos”*

*“Tantas actividades que se proponen para evaluar, lo único que hacen es hacerte sentir controlado y estar siempre contra-reloj para terminar los contenidos”*

En algunos de estos comentarios se toma a la evaluación como un instrumento de poder y autoridad que genera actitudes negativas en los alumnos. Se considera a la evaluación como un medio de otorgar premios o castigos, por buenas o malas tareas o actitudes, logrando solamente etiquetar a los alumnos. Pareciera también que es un medio para controlar avances y tiempos en una asignatura. Y en otros casos, si nos referimos a la evaluación docente, ésta se asocia a la remuneración económica del docente, a su permanencia o no en la escuela o bien a cambiar su posición en el escalafón de la institución.

Todas estas consideraciones han logrado encasillar a la evaluación bajo estereotipos negativos, generando dificultad para ponerla en práctica, evitando obtener beneficios de ella. Por fortuna, también existen docentes que poseen un concepto más claro de lo que es la evaluación, y la importancia de ésta en el proceso enseñanza-aprendizaje, contribuyendo al logro de aprendizajes significativos.

### 3.3 Evaluación del aprendizaje: el alumno y su idea

Es momento de preguntarnos que piensan los alumnos sobre la evaluación de la que son objeto, para comprobar que su aprendizaje es significativo, ahora bien, sabemos quiénes son los alumnos de este nivel, preguntémonos también, si en la evolución de la *evaluación educativa* ha sido considerada la sociedad dentro de la cual se lleva a cabo. A mi parecer es necesario realizar esta revisión y, a continuación, una reflexión sobre cuales son estas características de la sociedad en la que nos desenvolvemos actualmente y su impacto en el proceso de *evaluación educativa*. De esta manera, es necesario definir que la sociedad se desarrolla en una etapa de posmodernidad. En el esquema (FIG.I.7) se resumen algunas de las características de esta etapa.

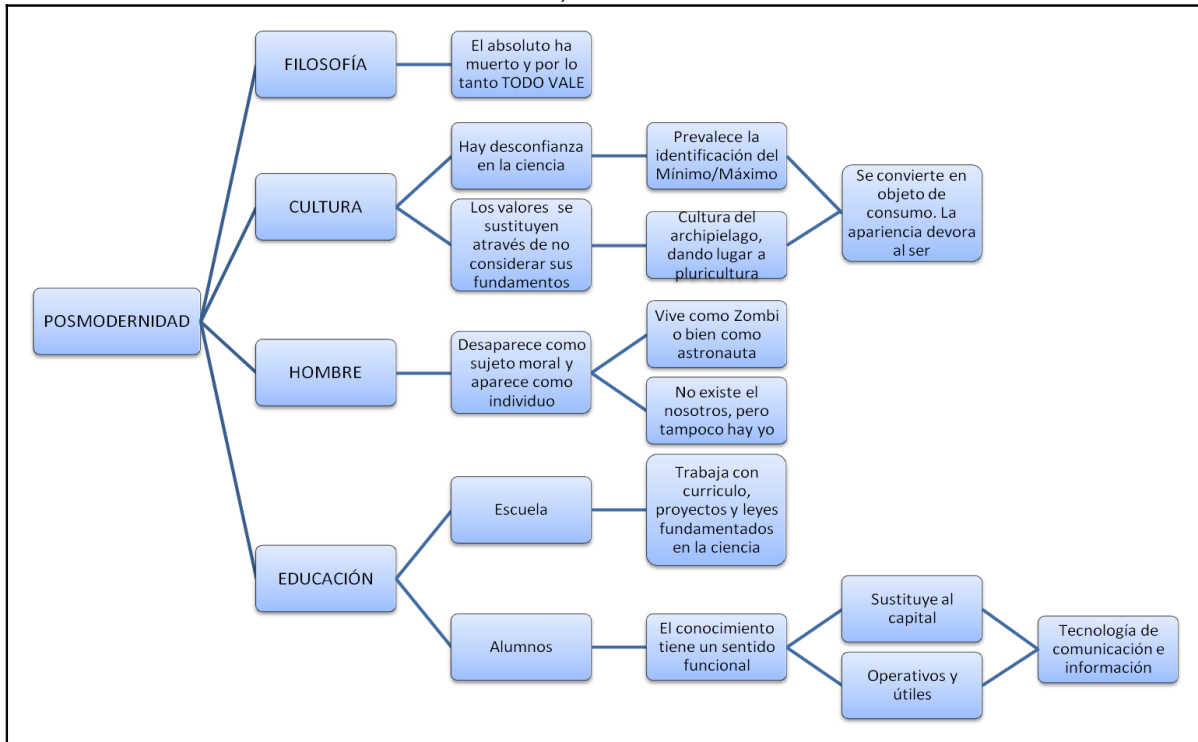
Las condiciones que se observan en la sociedad actual, reflejan la conducta que podemos encontrarnos en los alumnos o por lo menos algunos rasgos, lo que puede ayudarnos a comprender la situación y a elaborar metodologías acordes a estas condiciones.

El esquema presenta cuatro aristas de la posmodernidad a partir de una recopilación de Colom (1994): la filosofía prevaleciente, las características de la cultura, del hombre y de la educación.

Observamos que respecto a la filosofía, en la sociedad actual no existe un pensamiento que prevalezca sino más bien todo lo que se presente y se crea es

válido, independientemente de que sea lo adecuado, correcto o más acertado, puesto que no hay absoluto.

FIGURA I.7. LA POSMODERNIDAD, SUS ELEMENTOS Y CARACTERÍSTICAS



FUENTE: Elaboración propia.

En el campo de la cultura nos encontramos con un común denominador que es el cuidado de las apariencias: lo que se ve, lo que otros observen que poseo, más que lo que soy, generándose una sociedad análoga a un archipiélago, donde estamos juntos pero separados y solos, cada uno con su propia cultura. Todos la poseemos pero es diferente a la de los demás y esto no tiene importancia, más bien nos da esa importancia entre y ante los demás.

Y el hombre llamado ahora individuo, vive sin vivir (Zombi) a pesar de pertenecer a una comunidad, o bien, fuera de lo terreno (astronauta) buscando su realización individual no en comunidad. No vive sin valores, sino más bien no entiende o desecha los fundamentos de éstos, generándose el narcisismo.

En cuanto a la educación, dado que la escuela se mantiene aún en la etapa que la hizo surgir, *la modernidad*, cuyas exigencias al crearse eran homogeneizar la pluralidad a través de currículos que ignoraban las diferencias ya sea de raza, sexo y clase, trabajándolo con base en proyectos fundamentados en la ciencia, y cuyos contenidos están regidos por la “verdad” científica, la escuela se debilita ante la relativización de este conocimiento científico situándolo como una manera de entender el mundo y cómo relacionarse con él. En la posmodernidad surge el saber práctico, útil, mismo que se puede particularizar o individualizar de acuerdo a las necesidades de cada persona. Además, el saber debe ser inmediato e instantáneo, es más importante la información que la reflexión, por lo que el mayor reto de la educación en la posmodernidad es hacer permanecer a la escuela, ahora cómo debe darse esa permanencia, y como lo sugiere Colom (1994):

*“Pero ¿qué alternativas nos quedan? ¿Posmodernizar acaso la escuela? ¿No es acaso la posmodernidad el fiasco de la educación, y más aun de la educación formal? Ciertamente, se ha intentado acercar la escuela a la sociedad, pero la dinámica de la posmodernidad atenta contra lo que*

*fenomenológicamente sería el eidos de la institución escolar: la jerarquización, la planeación, el control, la evaluación... Todos estos valores se nos antojan imprescindibles en la escuela –educación formal., y sin embargo, la posmodernidad no los soporta”*

Ahora bien, los alumnos se sitúan en una etapa que ni es moderna ni mucho menos posmoderna. Ellos crecen en la familia donde los padres, jóvenes o no tanto, se desarrollaron más en un ambiente moderno, por lo que su forma de ver la educación de los hijos fluctúa entre una verdad y razón científica y un ambiente de información, comunicación y consumo, haciendo un ambiente confuso para los niños y jóvenes. Así, los alumnos entienden que los conocimientos tienen un sentido funcional, esperando que los contenidos sean operativos y útiles, además de ser apoyados en medios de tecnología de la comunicación e información. Pero también se exige cumplir con las características de la escuela. Así, en el discurso de casa nos encontraremos con algo muy parecido a lo ideal es obtener buenas “calificaciones” ya que esto implica que se adquieren los conocimientos que se presentaron en cada uno de los cursos o grados a los que se asistió, representa que la capacidad del alumno es relevante, además de llevar al alumno a alcanzar un futuro prometedor, representando la oportunidad de ocupar un sitio dentro de la comunidad.

Y si nos referimos a la escuela, en esa búsqueda de permanencia en la posmodernidad, con las características de la modernidad, contribuye a confundir a los alumnos. En los salones de clase el discurso sobre la importancia de la educación la establece cada uno de los docentes. Ese discurso, hemos visto antes, puede contener tanto aspectos positivos como negativos. Siempre teniendo como objetivo mostrar a los alumnos cual debe ser el camino más adecuado a seguir para lograr alcanzar ser un buen profesionalista, con los beneficios que esto conlleva- un buen puesto de trabajo, un nivel económico aceptable y posiblemente un reconocimiento dentro de la sociedad a la cual pertenece, y, en el sentido negativo, la consigna de correr el riesgo de no alcanzar el título que se busca, y lo que esto implica.

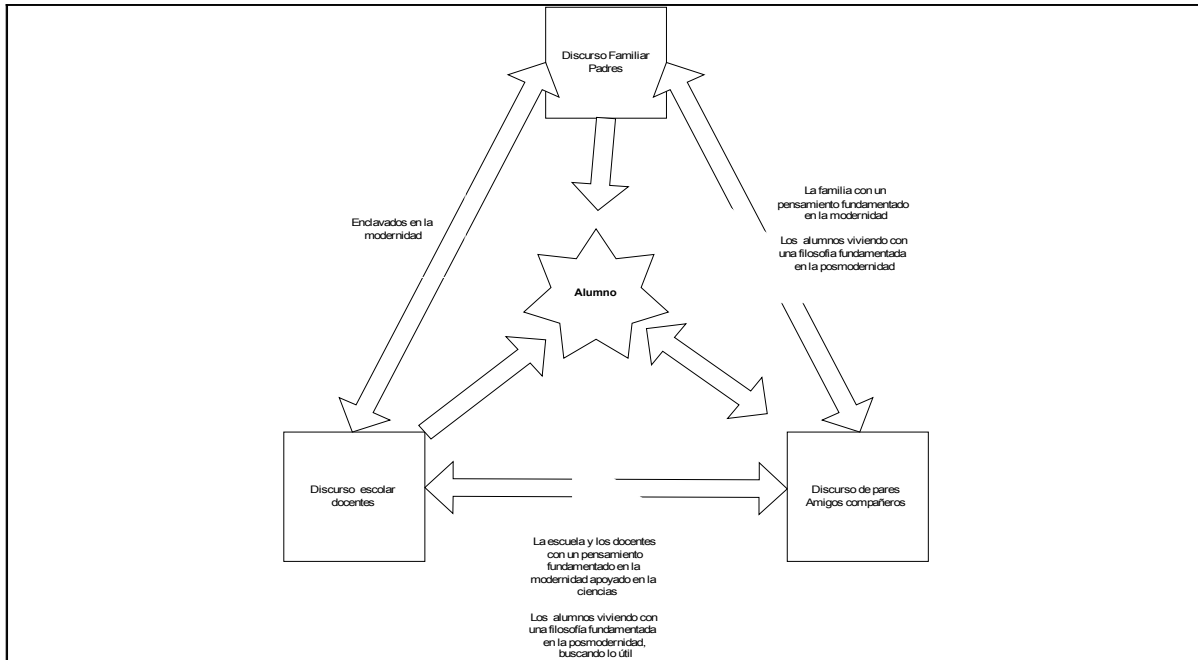
Tomando en cuenta lo anterior se observa que, para los alumnos (no para todos afortunadamente), el concepto de aprendizaje es considerado sólo como una condición para obtener un reconocimiento que le permita ubicarse en un lugar dentro de la sociedad y, por lo tanto, la *evaluación* es una posibilidad de obstáculo para alcanzar ese objetivo. Así, la evaluación es vista por los alumnos como un arma de los docentes para evitar que lleguen a la meta, y una evaluación continua, en la cual se incluyen todas las actividades que le permitan al docente observar cómo es que el alumno va evolucionando en su aprendizaje, y en qué dirección

continuar para alcanzar los objetivos marcados inicialmente, constituye una evidencia de que es un docente “mala onda”, incomprensivo de la juventud de los alumnos, fuera de contexto, poco flexible, poco humano y que no se preocupa por ellos, además de todas las características mencionadas en los diferentes tipos de subculturas de la evaluación que conviven en la escuela.

Estos discursos mantienen a los alumnos dentro de un triángulo de opiniones respecto al aprendizaje, a la escuela y a la *evaluación*. La Fig.1.6 muestra las diferentes relaciones existentes entre estos discursos mencionados donde se observa a partir de las flechas donde se posibilita el diálogo entre los agentes involucrados y donde existe ruptura de los mismos.

Observemos que el discurso y el diálogo entre la familia y la escuela están encaminados hacia el alumno, pero sólo se da en una dirección, sin embargo éste respecto a sus pares es en ambas direcciones logrando que exprese claramente lo que se piensa de la *evaluación* o de cualquier otro tema de su interés, sin preocuparse por estar en contra de la opinión ni de los padres o de los docentes.

FIGURA 1.8. DISCURSOS ENTRE LOS QUE SE ENCUENTRA EL ALUMNO ANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



FUENTE : ELABORACIÓN PROPIA

Parece pertinente preguntarnos que opinan de la evaluación los alumnos cuando están fuera de los salones y fuera de su casa, con sus compañeros de clase o con sus amigos, ¿existe claridad en el concepto que tienen de la evaluación? ¿Dentro del discurso de ellos con sus pares el tema de evaluación es importante? ¿Cómo les gustaría ser evaluados? ¿Cuáles son sus expectativas respecto a la evaluación a la que quedan sujetos dentro de cada asignatura?

#### 4. Estrategia Metodológica

En este apartado se resume la estrategia que se utilizó para la realización de la investigación, las etapas y métodos que se aplicaron en la realización de esta tesis. En un primer momento de la investigación, se realiza una exploración

bibliográfica en cuanto al aspecto teórico, los principales autores atendiendo a su vez a los diferentes paradigmas psicoeducativos y sus aportes a los principios fundamentales para sustentar el marco teórico de la tesis.

1A partir de este marco conceptual, se obtuvieron los criterios, rasgos y referentes principales para poder analizar a la evaluación dentro del contexto educativo y propiamente en el proceso enseñanza-aprendizaje del nivel educativo superior

2Con estos referentes y criterios se pudo determinar cuál es la metodología y los instrumentos adecuados y válidos para recolectar la información. La investigación se desarrolla dentro del ámbito cualitativo y a partir de la técnica de investigación de un estudio de caso.

#### 4.1 Contexto de la Investigación

La investigación se lleva a cabo, como lo hemos mencionado en el segundo apartado, en el nivel educativo superior, específicamente en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), dentro del Departamento de Ingeniería, eligiéndolo por las posibilidades de obtener información para la investigación. Este departamento está constituido por cinco programas de licenciatura, ingeniería química, ingeniería civil, ingeniería ambiental, ingeniería en agronomía y medicina veterinaria y zootecnia.

La UPAEP es una institución particular fundada hace 35 años, que goza de reconocimiento en la región centro-sureste del país. Para realizar su tarea educativa, la institución cuenta con algunos documentos que permiten poner en práctica y regular las acciones que hagan posible alcanzar los objetivos de formación integral de sus alumnos.

Dentro de los documentos sobre los que las actividades de la universidad se fundamentan son: el ideario, la legislación universitaria, el documento que explica el Modelo Educativo y el Modelo Pedagógico, y algunos otros que coadyuvan a que los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, se lleven a cabo, y, que revisaremos para determinar cómo se conceptualiza la *evaluación educativa* en la Institución.

#### 4.2 Estudio de caso: delimitación del contexto

La metodología que se sigue en esta investigación esta fundamentada en un paradigma cualitativo. Básicamente es un estudio de caso, que según la definición de García Jiménez (1999), es un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad

del caso objeto de interés. Considerando las características de esta metodología entre las que encontramos: es particularista, ya que se centra en una situación, suceso programa o bien un fenómeno completo, es descriptivo, ya que a partir de registro de la información recolectada, podemos construir el perfil de la situación y realizar inferencias a partir de esta información, para examinar y presentar los hechos o características de la situación investigada.

Tomando en cuenta la clasificación de Stake (1994), tipo de caso que abordaremos es instrumental, ya que con el se examina para profundizar sobre un tema en este caso sobre *evaluación educativa en el nivel de educación superior*, en esta clasificación el caso es secundario, juega un papel de apoyo y facilita nuestra comprensión sobre el tema.

Dentro de la metodología utilizada para la recolección de datos se llevara a cabo análisis de documentos a partir del cual se determine cuál es el concepto de *evaluación* que se encuentra plasmado en los documentos que guían el quehacer de la Institución, de algunos organismos acreditadores y los documentos oficiales que guían el trabajo en el nivel de educación superior.

Otra manera de recolectar la información será a través de entrevistas a los responsables de los procesos relacionados con el proceso de evaluación, tal como

el proceso de enseñanza-aprendizaje, el proceso de evaluación docente, el programa de capacitación docente. Esto para identificar el cómo es que el concepto de evaluación se hace operativo en la vida cotidiana de la Institución, sus procesos, la interpretación de los resultados y las acciones llevadas a cabo a partir de éstos.

Y finalmente se incluirá en el caso a los alumnos, a partir de una entrevista en grupo, con el objetivo de identificar también el concepto de evaluación y las acciones llevadas a cabo en este rubro, así como la relación que ésta tiene con el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la condición de alumno, así como recoger las inquietudes de éstos respecto a cómo les gustaría se llevara a cabo el proceso.

Una vez obtenida la información se procede a analizarla revisando la fiabilidad y validez de la investigación, en este caso de acuerdo a Pérez Serrano (2007) se trata de fiabilidad sincrónica que implica la semejanza de las observaciones dentro de un periodo de tiempo, no implica observaciones idénticas, sino el hecho de que sean consistentes respecto a rasgos relevantes en el caso de esta investigación nos referimos a realizar la revisión de los documentos y las entrevistas con los agentes (informantes) que nos permitan

identificar que en cuanto a las unidades de análisis definidas estos son consistentes.

Ahora bien en cuanto a la validez se realizará la triangulación de la información, según Hansen, citado por Pérez Serrano (2007) exige:

- Estimación de la medida en que las condiciones representan efectivamente la realidad empírica.
- Estimación de si los constructos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana.

Una forma de revisar la validez de la investigación cualitativa es la triangulación, ésta es un examen cruzado de la información a partir del cual se pueden obtener datos de interés que permitan no sólo el contraste de los mismos, sino también puede ser el medio de obtener otros datos.

Para esta investigación se utilizará la triangulación metodológica, esta se realiza cuando las unidades de análisis son multidimensionales; entre métodos, habiendo utilizado diferentes estrategias para la recolección de datos, buscando que compensen mutuamente sus definiciones. De esta manera se revisaran inicialmente las unidades de análisis de cada uno de los agentes (informantes) para después realizar la triangulación a partir de los hallazgos obtenidos y generar los postulados resultantes.

Después de realizar la triangulación se redacta el informe final en la que se incluye la conclusión de la investigación.

#### 4.3 La idea de los actores: entrevistas en profundidad

En un proceso educativo están involucrados diversos actores, pero dado que el interés de la investigación es en lo que respecta a la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y cómo se lleva a cabo se entrevistará al Director Académico y a los Coordinadores Académicos de los diferentes programas de licenciatura del Departamento de Ingeniería y a los docentes de las asignaturas de estos programas, de manera individual.

La elección de los actores (informantes) clave es muy importante ya que representan los ojos y voces, a través de los cuales se podrá describir la situación, además de los diferentes puntos de referencia de la realidad investigada, por eso la elección de los agentes mencionados, ya que son agentes que conocen el contexto, tienen experiencia dentro del mismo y participan en los procesos que están involucrados en la investigación.

El método utilizado para recabar la información se llevara a cabo mediante una entrevista en profundidad, de acuerdo a García Jiménez (1999), para

realizarla se establece una lista de temas a tratar, pero sin sujetarse a una estructura formalizada. El entrevistador no adopta la posición de entrevistador inflexible, mientras que el entrevistado, puede hablar de la conveniencia o no de una pregunta, corregirla, hacer alguna puntualización o responder de acuerdo a como lo crea conveniente.

Es preciso manifestar que este tipo de entrevista parte de un propósito explicito, que es informado al entrevistador y un segundo elemento que ayuda a definir una entrevista en profundidad es la presencia de explicaciones al entrevistado, es decir, supone un aprendizaje mutuo. Una característica más de estas entrevistas es que las preguntas estimulan una y otra vez al informante a que entre en detalles.

Las preguntas que se incluyen en la entrevista en profundidad pueden plantearse en tres momentos o tipos, descriptivas, estructurales y de contraste, para lograr el conocimiento, la relación y la comprobación.

El Departamento de Ingenierías en promedio tiene 151 asignaturas abiertas en cada periodo, atendidos por 27 docentes de tiempo completo y en promedio 44 docentes de tiempo parcial, adscritos al departamento, sin considerar a los docentes de las asignaturas de formación que incluyen en los grupos a alumnos

de todas las carreras de la universidad, por lo que al seleccionar a los agentes informantes se eligieron 6 docentes de tiempo completo y 3 de tiempo parcial además de los funcionarios.

La otra parte de informantes esta conformada por los alumnos, que son la persona a la que van dirigidas todas la acciones que permitan su aprendizaje y formación profesional y que de alguna manera es sobre los que recaen las condiciones de la *evaluación educativa*, y cuya opinión nos ofrecerá información desde otra referencia del problema.

El método por medio del cual se recabara la información de los alumnos es a partir de un grupo focal, esta entrevista nos permitirá tener una descripción de la visión de los alumnos respecto al concepto de evaluación y su operativización en el aula. Se eligió el grupo focal ya que a partir de este método se puede obtener una visión general del tema investigado, el valor de esta entrevista grupal radica en que se dan descubrimientos inesperados dentro de un debate libre.

El grupo focal se eligió, infiriendo que al reunir a un grupo de alumnos, el comentario de uno de ellos tendrá un efecto de bola de nieve, al hacer reacción en otras, produciendo información desde varias referencias y experiencias. Además el formar parte de un grupo les da seguridad a los miembros, sintiéndose más

cómodos de expresar sus sentimientos sean de molestia o de alegría, genera flexibilidad y mayor profundidad al tratamiento del tema, además de la rapidez para recopilar la información.

La metodología sugiere que los grupos tengan entre 8 y 12 personas por grupo, debe ser homogéneo, tener una atmósfera relajada que permita a los participantes realizar los comentarios fácilmente.

Para la investigación se llevo a cabo dos sesiones de grupo focal, cada una de ellas con 12 alumnos del Departamento de Ingenierías, llevando un guión sobre el que iniciar la conversación.

En cuanto a los instrumentos utilizados para llevar a cabo la entrevista, las sesiones de grupo focal y el análisis de los documentos están basadas en las unidades de análisis que se proponen a continuación:

Cuadro I.5 Unidades de análisis de la investigación en el nivel de educación superior

Unidad de análisis	Definición conceptual
Concepto de proceso enseñanza-aprendizaje y sus estrategias	El proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel educativo superior, es el encuentro intencional de los docentes y los alumnos con el conocimiento, de manera que a partir de éste los alumnos desarrollen las habilidades necesarias para desempeñarse en una actividad profesional. A través de estrategias de enseñanza y de aprendizaje bien definidas siendo: Una estrategia de enseñanza un proceso de ayuda que se va

	ajustando dependiendo de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos. (Díaz Barriga, F y Hernández, G. ,2002) Una estrategias de aprendizaje un procedimiento que un alumno emplea en forma conciente, controlada e intencional para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Gaskins y Elliot, 1998).
Concepto de evaluación	La evaluación debe ser el guión entre enseñanza y aprendizaje, dado que debe ser el proceso que tanto a docentes como a alumnos les guíe en el desarrollo de las estrategias y actividades utilizadas para generar aprendizajes significativos, a la vez que permitan el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para el desempeño profesional.
La evaluación y su planeación	Si la evaluación es definida como el guión entre enseñanza y aprendizaje, y es el proceso que tanto a docentes como a alumnos les guíe en el desarrollo de las estrategias y actividades utilizadas para generar aprendizajes significativos, debe incluirse en la planeación del curso.
Características de la evaluación que se realiza en los cursos (exámenes) y la interpretación y acciones a partir de los resultados	Un examen es el instrumento que permite medir el nivel de conocimientos sobre algún o algunos temas incluidos, pero que a la vez debe ser considerado un recurso de aprendizaje y un elemento que permita regular el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Concepto de evaluación de la enseñanza (docente) y la interpretación y acciones a partir de los resultados	La evaluación de la enseñanza (docente), al igual que los exámenes debe contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

A partir de estas unidades de análisis se elaboro el instrumento guía para las entrevistas y las sesiones de grupo focal éstas se presentan en el anexo 1.

## 5. Conclusión

Después de la revisión teórico-conceptual que hemos realizado, tenemos una idea más clara sobre que esta pasando con la *evaluación educativa*, la evolución que ésta ha tenido en México y la importancia de realizar una adecuación específica en el nivel educativo superior del proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo al contexto, la temporalidad y las características de los alumnos y docentes del mismo.

En este capítulo hemos revisado el proceso de evaluación y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para identificar las características del mismo y establecer las diferentes relaciones que se establecen con la evaluación, la revisión incluyó a las diferentes corrientes psicoeducativas, considerando de cada una las conceptualizaciones de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, esto nos permite tener un referente en cuanto a las características que podemos esperar se encuentren en los documentos de las instituciones, la opinión tanto de los docentes como de los alumnos y su actuación ante la problemática.

De esta manera conceptualizamos a la evaluación como: un elemento que permite obtener información de manera intencional, sistemática y fundamentada, con el objetivo de adquirir conocimiento progresivo sobre el objeto, sujeto o

proceso evaluado, modificándolo y a la vez modificando al evaluador, a través de un diálogo continuo y crítico.

En cuanto a la conceptualización de la evaluación en el Sistema Educativo Mexicano, ésta se define como un proceso de medición que permite la promoción o acreditación, enfocándose sólo hacia la función social de la misma, siendo a la vez esta característica la que de alguna manera condicionan que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en los productos en la mayoría de los casos, básicamente en los exámenes que constituyen la evidencia de que se han alcanzado los objetivos.

Esta forma de conceptualizar a la evaluación ha generado que la cultura de la evaluación se englobe en el sometimiento y la competitividad, así como genere la búsqueda a partir de sus resultados (exámenes) de la seguridad de mantenerse en una institución, de tener éxito en el futuro al obtener buenas calificaciones, de buscar hacer trampa (copiar en los exámenes y otros casos de manipulación), y de generar a partir de la evaluación la homogeneidad, a todos los alumnos por igual, generando criterios iguales para todos, el mismo tiempo para todos, y mismos exámenes para todos.

Lo anterior, también es provocado por la adaptación sin responsabilidad de otros modelos educativos generados para otras culturas con características

diferentes sin efectuar una verdadera adecuación a nuestro sistema. Cabe en este momento mencionar que los docentes en el país se encuentran dispersos en varias etapas de la evolución de la educación y la evaluación por ende, lo que también contribuye a que los procesos evaluativos sean tan diversos y en ocasiones contrarios que confundan a los agentes involucrados, provocando el posicionamiento hacia el proceso más fácil, la medición.

En cuanto al contexto donde se desarrolla la investigación, el nivel educativo superior, la mayoría de las instituciones marca su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, y es en este momento donde convergen las diferentes conceptualizaciones de los procesos en cuestión, así como las diferentes prácticas de los docentes y creencias de los alumnos, haciendo un cóctel de metodologías respecto a cómo evaluar.

Lo anterior se observa al identificar la idea sobre evaluación que tienen los docentes, éstos consideran una carga al proceso de evaluación y sólo un medio para comprobar que están haciendo su trabajo y cómo lo realizan los alumnos, sin conceder la importancia quizás por desconocimiento de lo que implica la evaluación y la ayuda que nos da si la consideramos un elemento que regule el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera para los alumnos, la evaluación es considerada un proceso estresante y en el que el docente puede manipular para hacerlos quedar mal ante los demás, el examen pareciera el arma con el que les van a ejecutar y no la brújula que los oriente hacia que camino seguir. Y que de alguna manera también a ellos les da esa oportunidad en la evaluación de la enseñanza, dando calificaciones a los docentes un poco más guiados por el sentimiento que por la objetividad del trabajo realizado, dado que no existe como tal un proceso de reflexión en el que ambas partes revisen qué paso y por qué paso, para finalmente reorientar las acciones y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Después de esta breve descripción después de la revisión teórica debemos considerar el hecho de que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, existen situaciones, temas o condiciones grupales en las que deba incluirse alguna de las características de las teorías psicoeducativas mencionadas, es decir las sesiones en el aula a lo largo del curso deben considerar una metodología ecléctica, lo que permitirá alcanzar los objetivos de la asignatura o del mismo programa académico, esta consideración hace necesario que los docentes tomen en cuenta las características de sus asignaturas y de sus alumnos y conjunten ambas en la metodología utilizada incluyendo a la evaluación, para lo cual se requiere de programas de formación docente y de un trabajo en academia adecuado para

lograr una conceptualización clara de la evaluación y su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como instrumento orientador del mismo.

## Capítulo II

### La Educación Superior y la Evaluación Educativa

*“La evaluación no es un proceso de naturaleza descendente que consiste en controlar y en exigir al evaluado, sino que es un proceso de reflexión que nos exige a todos el compromiso con el conocimiento y la mejora”*

*Miguel Ángel Santos Guerra*

#### Introducción

En este capítulo se presenta una revisión de los documentos sobre *evaluación educativa* que permiten determinar el concepto que prevalece en el Sistema Educativo Mexicano. Se inicia esta revisión con una descripción del concepto inserto en la Ley General de Educación y la Ley de Educación del Estado de Puebla. A continuación se presenta una revisión del concepto en documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de documentos de organismos de instituciones de educación superior (IES), así como de la conceptualización de la evaluación para instituciones de educación superior

particulares para terminar con la revisión de documentos de la Institución en la que se realiza el estudio de caso

2.1 Evaluación Educativa, la Secretaría de Educación y las Leyes de la Educación.

Como lo mencionamos en el capítulo I, el Sistema Educativo Mexicano, para lograr los objetivos propuestos, se apoya en instituciones y normas que permiten regular las acciones que se lleven a cabo. Las normas a las que se hace referencia son:

1. El Artículo Tercero Constitucional
2. La Ley General de Educación
3. La Ley de Educación del Estado de Puebla

El Artículo Tercero Constitucional, en lo que se refiere a la *evaluación educativa* dentro de la educación superior, sólo hace mención, en la fracción séptima, a la facultad otorgada a las instituciones de realizar libre examen. Naturalmente se refiere a la confianza que el Estado otorga a las instituciones de educación superior, en cuanto a su responsabilidad con la educación y la formación de profesionistas comprometidos con el desarrollo del país:

*“Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas...”*

En cuanto a la Ley General de Educación Federal (Diario Oficial de la Federación, 2008), podemos observar que se refiere a la *evaluación educativa*, en el Capítulo II: Del federalismo educativo, en la sección cuatro: De la evaluación del Sistema Educativo Nacional, en los Artículos 29, 30 y 31.

En el Artículo 29, se asigna la responsabilidad de la evaluación del Sistema Educativo Nacional a la Secretaría de Educación Pública, mencionando que la evaluación deberá ser sistemática y permanente así como que los resultados se tomarán en cuenta para la toma de decisiones de las autoridades correspondientes. Mientras que en el Artículo 30, se establece la condición de colaboración entre las instituciones y las autoridades educativas, para la realización de actividades de evaluación que permitan recabar información con fines educativos. En el artículo 31, se hace referencia a la comunicación oportuna a los miembros de la sociedad de los resultados de las evaluaciones realizadas, que permiten medir el avance y desarrollo de la educación en las diferentes entidades federativas del país.

En el Capítulo IV de la Ley General de Educación: Del proceso educativo, en la sección dos: De los planes y programas de estudio, encontramos que en el Artículo 50, se hace referencia a la evaluación, indicando que ésta comprenderá *la medición* individual, tanto de conocimientos como de habilidades, destrezas y de todos los propósitos establecidos en los planes y programas. Establece también, que las instituciones deben informar los resultados, calificaciones y observaciones sobre el desempeño académico de los educandos de manera periódica.

Es pertinente mencionar la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), aplicada anualmente en el subsistema de Educación Básica, como un ejemplo de la aplicación de los Artículos 29, 30 y 31. Ahora bien, la prueba tiene como principal objetivo proporcionar información diagnóstica del grado (nivel) en que los alumnos han adquirido los temas y contenidos de las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias.

Algunas de las características de la prueba (SEP, 2008), son:

- Objetiva, porque su metodología de calificación es precisa y preestablecida, proporcionando una referencia de comparación nacional.
- Centradas en el conocimiento, ya que evalúan el resultado del trabajo escolar contenido en los planes y programas de estudio oficiales vigentes.

- Estandarizadas, considerando que su administración se hace en condiciones iguales para todos los examinados.
- De opción múltiple, donde la respuesta correcta es una sola. Facilita el procesamiento automatizado de la información a través de lector óptico.
- De aplicación autoadministrable y controlada.
- La extensión es de 50 reactivos como mínimo y 74 como máximo para cada asignatura-grado.
- Proporciona un diagnóstico individual por grado y asignatura.
- Son de aplicación masiva. Sus resultados no deben tener consecuencias académicas para los estudiantes evaluados ni para las escuelas.
- Tampoco es válido derivar conclusiones sobre la calidad de la Educación Básica, las diferentes modalidades educativas, las escuelas, los docentes ni sobre el desempeño de las entidades federativas.
- Sus resultados no deben ser utilizados para seleccionar a alumnos para ingresar a las secundarias.

Observemos que las características de la prueba hacen referencia solamente a la medición del conocimiento, dado que busca generar un diagnóstico del aprovechamiento de los alumnos, así como una comparación entre ellos, para enseguida buscar las condiciones pertinentes para la mejora. Esta prueba tiene su

símil en el nivel de educación media superior, aplicado por primera vez en el año 2008.

Continuando con la revisión de las leyes que rigen la educación nos referimos ahora a la Ley de Educación del Estado de Puebla. Esta, en su capítulo VII: De la Planeación y Evaluación del Sistema Educativo Estatal, en su Artículo 40, establece la responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública, en cuanto a la creación y seguimiento de los lineamientos de evaluación, en el Artículo 41, hace referencia a la función de retroalimentación que la evaluación debe ofrecer del proceso educativo y en qué medida sus resultados corresponden a los objetivos propuestos. Mientras que en el Artículo 42, hace mención de la metodología a utilizarse para recabar información evaluadora que permita modificar sus políticas o bien instrumentar estrategias para alcanzar los objetivos de cobertura, calidad, equidad, eficiencia y pertinencia, naturalmente apoyando a la Ley General de Educación.

## 2.2 La Educación Superior y el proceso de evaluación

Una vez revisados los documentos oficiales que regulan el Sistema Educativo Mexicano, y su consideración sobre la evaluación, realizaremos la revisión de los documentos referentes al nivel educativo superior. Para ello nos

enfocaremos a los organismos acreditadores de la calidad educativa, al proceso de evaluación de instituciones educativas particulares y finalmente al proceso de evaluación de la institución seleccionada para la investigación.

### 2.2.1 La evaluación de los organismos acreditadores de calidad

En cuanto a cómo debe realizarse la evaluación en el nivel educativo superior, nos encontramos que los documentos mencionados en el apartado anterior no estipulan ninguna metodología al respecto, sino más bien dejan a cada una de las instituciones la libertad para determinarla.

Como respuesta a la necesidad que asegurar la calidad de la educación de las instituciones de nivel superior, se han creado diversos organismos cuyo objetivo es evaluar a las instituciones que lo soliciten, lo que en realidad permite que el sistema educativo continúe con instituciones que en realidad no ofrecen programas de educación profesional acordes a la definición de calidad de estos organismos.

Uno de esos organismos son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), integrados por académicos de instituciones de educación superior de diversas regiones del país, que tienen a su cargo la evaluación interinstitucional de programas, funciones, servicios y proyectos de las instituciones del nivel superior.

Los CIEES, fueron instituidos en 1991 por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en el marco de concertación entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El objeto fue apoyar los procesos del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, considerando tres niveles de acción.

1. La autoevaluación, realizada por las propias instituciones de educación superior.
2. La evaluación interinstitucional, por pares académicos que efectúan los CIEES.
3. La evaluación global del sistema y subsistemas de educación superior, realizada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Estos comités tienen como objetivo coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la educación superior en México, a través de la evaluación diagnóstica de los programas que se ofrecen en las instituciones de ese nivel de estudios. Así lo expresan en sus documentos: la evaluación que realiza busca “..., *propiciar que*

*los modelos de organización académica y pedagógica orienten al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información más que a su acumulación*". Un objetivo más de estos comités es coadyuvar a la promoción de la evaluación externa interinstitucional de los programas de docencia, investigación, difusión, administración y gestión de las instituciones de educación superior del país, procurando que los resultados se utilicen en la toma de decisiones de las instituciones educativas y gubernamentales.

Otro organismo, constituido formalmente en octubre de 2000, a través de la SEP, como la instancia reconocida por el Gobierno Federal, que otorga reconocimiento formal a organizaciones cuyo fin es acreditar programas académicos de educación superior, que ofrezcan instituciones públicas y particulares, evaluando, entre otros aspectos, sus procedimientos y su imparcialidad, es el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

La misión de este organismo es:

*“contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en las instituciones públicas y particulares de México, mediante el reconocimiento formal de las organizaciones de acreditación que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos y resultados, y que desarrollen sus funciones y procesos*

*con base en los Lineamientos y en el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, establecidos por el mismo Consejo”*

Algunos de los organismos que pertenecen a la COPAES son: Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI), Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C. (CONEVET), Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A.C. (COMAEM), entre otros. Cada uno de ellos establece los criterios de evaluación en términos de los programas que evalúa.

Un organismo más es la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Este organismo realiza la acreditación de las instituciones que lo solicitan a través de once capítulos que abarcan todas las actividades y procesos realizados en una institución. Para esta investigación consideraremos el Capítulo IV, que se refiere a Programas Académicos, subdividido en tres partes: Programas Educativos, Investigación y Difusión y Extensión, y el Capítulo V que contiene los criterios de evaluación para el rubro personal académico.

Iniciando la revisión del Capítulo IV (FIMPES, 2008), y propiamente de la primera parte programas educativos del que incluiremos los criterios (*debes*)

referentes a profesorado, métodos de enseñanza y apoyos para la operación del programa (4.1.4) y evaluación del aprendizaje (4.1.2), que nos muestran cómo se conceptualiza a la *evaluación educativa*. En cuanto a lo que se refiere a los métodos de enseñanza los criterios que evalúa FIMPES, se plasman en el *debe* 4-21 y que se menciona a continuación.

*Cada asignatura de los programas educativos **debe (4-21)** tener un programa de estudio, donde se especifiquen, entre otras cosas, las experiencias de enseñanza-aprendizaje que llevarán a cabo los profesores y los alumnos participantes, para alcanzar los objetivos propuestos; además, contará con mecanismos para asegurar la concordancia entre lo que indican los programas de estudios y la práctica real.*

El *debe* se refiere exclusivamente a verificar si el programa contiene los elementos que permitan identificar: “...*nombre de la asignatura, objetivo general, objetivos específicos de aprendizaje, contenido temático, actividades de aprendizaje (tareas, lecturas, investigaciones y prácticas), políticas de evaluación, sistema de asesoría, políticas especiales del curso, bibliografía básica, bibliografía de apoyo, perfil del profesor y seriación (los cursos con los que el programa se relaciona)*”).

Se observa una lista que debe cubrirse en cuanto a los elementos que debe contener el documento llamado programa educativo de la asignatura.

Para el criterio evaluación del aprendizaje, encontramos que el documento de Criterios de Evaluación contiene un párrafo que hace referencia a que el programa debe llevar a cabo un proceso de evaluación cuyo propósito sea retroalimentar el proceso educativo. Para evaluar lo anterior establece dos criterios:

*La institución **debe (4-22)** definir, publicar y difundir las actividades de evaluación del aprendizaje que se llevarán a cabo en los programas educativos, para controlar la calidad de los procesos de aprendizaje.*

*Para asegurar que los resultados del sistema de evaluación del aprendizaje contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación que imparte la institución, se **debe (4-23)** elaborar, difundir y aplicar un sistema institucional de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, normalmente documentado en un reglamento.*

Podemos observar que en los dos criterios (*debes*), solamente el énfasis en verificar si existen en los programas educativos especificadas las condiciones por medio de las cuales se acreditarán los cursos, así como la existencia de una sistema institucional amparado en un reglamento académico, al respecto en la UPAEP, lo que se refiere a esta normatividad de la evaluación se concentra en el Reglamento Académico en el Capítulo III: De la evaluación y acreditación de asignaturas, que comprende los Artículos 8-13.

Considerando el Capítulo V del documento de FIMPES, que se concentra en personal académico, y que aborda criterios de evaluación que tienen que ver con contratación, preparación académica, labor docente, evaluación, desarrollo académico, profesional y docente y remuneración, reconocimientos y rescisión de contratos, de estos seis subcapítulos nos enfocaremos al que hace referencia a la evaluación.

Los criterios de evaluación se refieren a *medir* el desempeño de los profesores y su impacto consecuente con los programas académicos, para lo cual define los siguientes deberes:

*La institución debe (5-24) diseñar, difundir entre todos los profesores y aplicar procedimientos para evaluar periódicamente el desempeño de cada uno de los miembros del profesorado. Los procedimientos de evaluación del desempeño del profesorado deben (5-25) contener especificaciones claras acerca de los criterios a evaluar, de los mecanismos que serán utilizados para efectuar estas evaluaciones y de los procesos que se seguirán para aplicarlos.*

*Entre las prácticas de evaluación recomendadas se tomará en cuenta la opinión de los alumnos y la evaluación del profesor en el salón de clases por profesores de la misma área del conocimiento. La institución debe (5-26) demostrar que usa los resultados de las evaluaciones del profesorado para mejorar su desempeño.*

De los criterios establecidos por FIMPES, observamos que además de llevar a cabo la medición del desempeño de los docentes se pide demostrar cómo

los resultados son tomados en cuenta para realizar acciones que permitan que mejoren los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo I habíamos comentado sobre algunas características de la evaluación institucional, que nos llevan a la función social o a la función formativa, podemos observar que cuando nos referimos al proceso de acreditación para evidenciar los deces anteriores, debe haber una evaluación formativa dentro de los procesos de la institución, que no sólo se lleven a cabo en el periodo de acreditación sino permanentemente.

### 2.2.2 La evaluación educativa y las instituciones de educación superior

El trabajo en otras universidades con características similares, es decir, particulares con varios años de trabajo, nos permiten observar cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación dentro del sistema de educación superior. A continuación se presenta brevemente información de dos universidades.

Iniciaremos con la Universidad Iberoamericana Golfo-Centro, campus Puebla. Esta pertenece al Sistema Universitario Jesuita, y el proceso enseñanza-aprendizaje está fundamentado en su diseño curricular plasmado en un documento llamado marco conceptual, que es el eje rector de las asignaturas de

cada uno de los programas y que contiene la descripción de su modelo educativo basado en competencias bajo el paradigma humanista.

El modelo del Sistema Universitario Jesuita apoya el desarrollo de tres dimensiones que conforman el perfil de egreso: dimensión profesional, dimensión de articulación social y dimensión personal, por lo que cada una de las asignaturas debe considerar dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje estrategias y actividades que coadyuven al desarrollo de las mismas. En función del área a la que pertenece la asignatura, cada programa académico está dividido en tres áreas: área básica, área menor y área mayor, al término de cada una de estas áreas los alumnos realizan un examen para acreditar el área y acceder a la siguiente, lo que permite que los alumnos, al final de la licenciatura, no presenten examen profesional ni realicen la investigación para la elaboración de tesis. En cuanto a esta metodología utilizada, si bien, se va permeando la calidad de la educación y formación de sus alumnos a través de las evaluaciones realizadas al final de cada área, es importante precisar que la realización de una tesis, no es sólo un requisito para acreditar un nivel, sino más bien un medio que contribuye a la investigación dentro del área profesional del alumno y al desarrollo científico del país.

En cada una de las áreas y periodos se asigna al profesor de una asignatura la tarea de evaluar el currículo a partir de la reunión de evidencias de todas las asignaturas, en un portafolios. Este tiene que ser guardado por los alumnos a lo largo de la carrera, y, solamente en el primer periodo en la universidad, el docente le da seguimiento cercano para generar la habilidad de su construcción. A lo largo de los periodos siguientes este acompañamiento se va haciendo más lejano y autónomo, en otro momento de la carrera es solicitado para evaluar el contenido. Observemos que la evaluación del currículo es sumativa dado que se evalúan las evidencias al final del periodo que abarca esa área.

Apoyando a estas acciones, los docentes elaboran una guía de aprendizaje, documento que contiene los datos generales de la asignatura (incluyendo a que área corresponde, los objetivos), la bibliografía básica y de consulta, los contenidos, cómo contribuyen los contenidos, actividades y estrategias utilizadas con el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para la profesión en formación. También incluye los criterios de evaluación propuestos por el profesor y la normatividad del trabajo en el aula, ya sea consensuado en academia o de manera autónoma.

Otra institución de nivel superior que se revisa es la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En esta el modelo pedagógico, nombrado Modelo Educativo-Académico, forma parte del Modelo Universitario Minerva,

El modelo incluye dentro de sus referentes teóricos y filosóficos la declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI (UNESCO, 1998), que incluye elementos como: *educación a lo largo de la vida, educación para la ciudadanía y participación activa en la sociedad, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sustentable, la democracia y la paz* dentro de un contexto de interculturalidad, multiculturalidad y justicia.

El modelo pretende la formación integral y pertinente de los alumnos, esta basado en un enfoque constructivista, con orientación sociocultural, que se enriquece con los principios del humanismo crítico. En el modelo se establece que el proceso enseñanza-aprendizaje incluye varios factores que son los procesos y los actores. Dentro de los procesos destaca:

1. Interiorizar y reconstruir el conocimiento, considerando lo aprendido de manera interindividual para continuar con el plano intraindividual.
2. Propiciar la interacción social en el aula para favorecer el desarrollo cognoscitivo y sociocultural.

3. Propiciar el aprendizaje cooperativo en el aula, que permite planificar, plantear y exponer actividades y habilidades para aprender.

En cuanto a los actores:

1. El docente (académico), debe actuar como promotor, organizador y mediador potencial del desarrollo integral del estudiante. Preparándose para diseñar y propiciar escenarios de aprendizaje y que promueva la construcción del conocimiento, la integración social y la capacidad de adaptación.
2. El alumno (estudiante) es concebido como el agente principal de la construcción del conocimiento, como un ser humano que tiene deseos de evolucionar y con la posibilidad de identificar las mejores estrategias para lograr su aprendizaje.

Tanto los procesos como los actores deben mantener una interacción multidireccional. Esta se llevará a cabo entre Estudiante-Académico-Contenidos.

En lo que se refiere a la evaluación, ésta se define *“como la recolección de la información sobre el proceso y resultado del aprendizaje, con el propósito de analizarlos y tomar decisiones sobre la orientación y desarrollo para darle la posibilidad al académico del ajuste de las necesidades de los estudiantes y guiarles hacia la autonomía del aprendizaje en un contexto determinado”*.

De esta manera, el objetivo básico es aportar información, para ser utilizada en beneficio del aprendizaje de los alumnos. Los propósitos dependen del momento en que se está llevando a cabo, así que el modelo propone que estos momentos son:

1. Medir el nivel de conocimientos previos, cómo aprenderán los contenidos y qué tipo de ayuda necesitan (lo que hemos definido en el capítulo I como evaluación diagnóstica).
2. Estimular el deseo de aprender y conducir el esfuerzo ( evaluación formativa)
3. Dirigir los intereses y esfuerzos de los estudiantes hacia logros, fines y objetivos definidos (evaluación sumativa).

El modelo explica que en la evaluación están incluidos los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores de los estudiantes, así como la actuación de los académicos, los contenidos y las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y explica qué parte de la evaluación será la acreditación y calificación. Es importante mencionar que el modelo educativo-académico, hace mención de la diferencia entre evaluación, acreditación y calificación explícitamente, lo que no ocurre en otros modelos académicos.

Una institución que incluiremos en la investigación, que nos permite tener un panorama de la conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje y evaluación es la Universidad Madero.

El modelo educativo de la institución se fundamenta en un Modelo Centrado en el Aprendizaje (MEBA), apoyado en el paradigma constructivista, que permita reconocerla como una institución de educación superior de alto nivel académico y calidad de su servicio. Busca integrar tres ejes de desarrollo profesional: cognitivo (énfasis en procesos mentales), gestión del conocimiento (capacidades críticas y reflexivas requeridas en el manejo de datos e información de fuentes, especialmente informáticas) y valoral (resaltando la importancia de los valores pertinentes a las organizaciones humanas).

El proceso enseñanza- aprendizaje se sostiene en estrategias como: estudio de casos, solución de problemas y desarrollo de proyectos productivos, llevada a cabo por los docentes que han sido capacitados.

En cuanto al proceso de evaluación, este se explica en el documento Manual del Docente (UMAD, 2008), en su capítulo I titulado Acreditación, en el cual expresan que la acreditación es:

*“...la certificación satisfactoria o aprobatoria de los conocimientos, habilidades y actitudes consideradas como*

*necesarias y suficientes, definidas en el programa de una asignatura, lo que permite a los alumnos acceder a otros niveles de escolaridad”*

Haciendo referencia que el profesor evaluará los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de:

- 1. La apreciación de los conocimientos y actitudes adquiridos por los alumnos durante el curso, tomando en cuenta: asistencia, participación en la clase y desempeño en los ejercicios prácticos y trabajos (evaluaciones parciales).*
- 2. La evaluación ordinaria.*

En esta propuesta podemos apreciar el carácter de medición de la evaluación, cuyo objetivo es que tanto los alumnos conozca los resultados del proceso y los profesores tengan elementos para evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje, aunado a esto que la calificación certifique la situación académica de los alumnos.

En el documento se expone que las evaluaciones parciales deben tener un valor didáctico que pondere en la calificación final. Deben ser tres evaluaciones parciales, cada una con un valor de 20%, y la evaluación ordinaria al final del curso que ponderara con un 40%. Para las evaluaciones parciales, el profesor tendrá la libertad de asignar la ponderación a cada uno de los conceptos (asistencias, tareas, participación, trabajos extraclase y visitas a empresas),

mismos que deberán darse a conocer a los alumnos al inicio del curso y se deben entregar a la coordinación en el Plan de Trabajo del Docente. Se mencionan algunas otras características del proceso de evaluación ordinaria, por ejemplo: no existen alumnos exentos, y la evaluación debe ser escrita. En el documento también se encuentra la normatividad del trabajo docente, permisos, faltas, forma de contratación y formas de pago, entre otras.

Podemos observar después de esta breve descripción de los modelos pedagógicos de estas universidades, la tendencia de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje desde un paradigma constructivista o por competencias incluyendo principios humanistas. Además al comparar los modelos en términos del proceso de evaluación, encontramos que el modelo pedagógico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en cuanto a este proceso permite observar una reflexión sobre la importancia de la evaluación en el ámbito educativo, incluyéndola a lo largo del periodo de duración del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que no se observa dentro del modelo pedagógico de la Universidad Madero, que parece centrarse en la medición, aunque ésta la realice a lo largo del periodo, haciendo evidente un proceso de medición continuo, pero perdiendo la acción reguladora y de orientación que otorga la función pedagógica de la evaluación.

En cuanto a la Universidad Iberoamericana, el proceso de evaluación parece diluirse entre la búsqueda de estrategias que logren desarrollar las competencias de las tres áreas académicas a lo largo del periodo que dura la licenciatura, poniendo atención al final de cada etapa, en la evaluación de estas competencias a partir de las evidencias que permitan observar la evolución de dicho desarrollo, parece evaluación sumativa, ¿no creen?

### 2.3 La evaluación y la UPAEP

La Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, es una institución de educación superior con treinta y cinco años de servicio, localizada en el centro del país y atendiendo no solo a la juventud poblana, sino también a una gran parte de jóvenes del sureste, ofrece 37 programas de licenciatura así como posgrados. Fundamenta su misión educativa en varios documentos institucionales de los cuales realizaremos la revisión para identificar el concepto de evaluación y su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje. Dentro de los documentos que revisaremos se encuentra, el modelo educativo, los reglamentos académicos, los planes de estudio y el programa operativo.

### 2.3.1 Modelo Educativo

El modelo educativo, es un patrón conceptual que permite observar de manera esquemática, las partes y los elementos de un programa de estudios, y que permite que una institución se pueda diferenciar de otras con características similares.

Mientras que el modelo pedagógico es una propuesta orientadora mediante la cual se interrelacionan el enfoque curricular, los propósitos, los contenidos, los métodos, los recursos y la evaluación de un proceso educativo. A partir de él se lleva a cabo la planeación programación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

La UPAEP, en su modelo pedagógico plasma los fundamentos sobre el aprendizaje centrado en el alumno, los roles de alumnos y docentes, así como la manera de operacionalizar el plan de estudios y los programas académicos de cada asignatura que lo integra. En este documento se presentan las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que se pone en práctica en la institución, cómo es que se implementa en el aula, bajo qué estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, incluyendo en esa operacionalización la misión y la visión de la institución, para alcanzar el perfil de egreso propuesto.

El modelo educativo de la UPAEP (FIG. II.1), como se muestra en el esquema, se integra con la filosofía institucional, el modelo pedagógico y el diseño curricular. Cada uno de estos elementos aportan al modelo educativo los elementos necesarios para lograr, mediante sus diferentes elementos, el perfil de egreso propuesto.

En el esquema podemos observar cómo el eje integrador del modelo se desglosa en cada uno de sus elementos así como las acciones que se desprenden de cada uno. A partir de esto haremos la revisión de los elementos incluidos en la investigación. Los elementos que se encuentran a la izquierda, tal y como lo señala el esquema, se refieren a los elementos en los cuales se plasma las características generales del modelo educativo, y, a la derecha nos encontramos con los elementos o documentos en los que se evidencia esa formación y a partir de la cual se llevarán a cabo las acciones respectivas.

La investigación se sitúa en el último nivel del esquema, el nivel de plan de estudios mismo que, en lo formativo, está conformado por los procesos aprendizaje, enseñanza y evaluación que, a su vez, se plasman en el documento denominado Programa Operativo, que incluiremos en esta descripción y análisis de documentos.

FIGURA II.1 ESQUEMA DEL MODELO EDUCATIVO UPAEP



FUENTE: DOCUMENTOS INSTITUCIONALES.

Podemos observar que en el modelo pedagógico se incluyen tanto al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, como procesos diferentes y hasta cierto punto como procesos independientes.

El proceso de enseñanza está definido en el modelo pedagógico mediante el siguiente párrafo:

*“A continuación se señala la posición de Stenhouse (1987) sobre la enseñanza: “Entiendo por enseñanza las estrategias que adapta la*

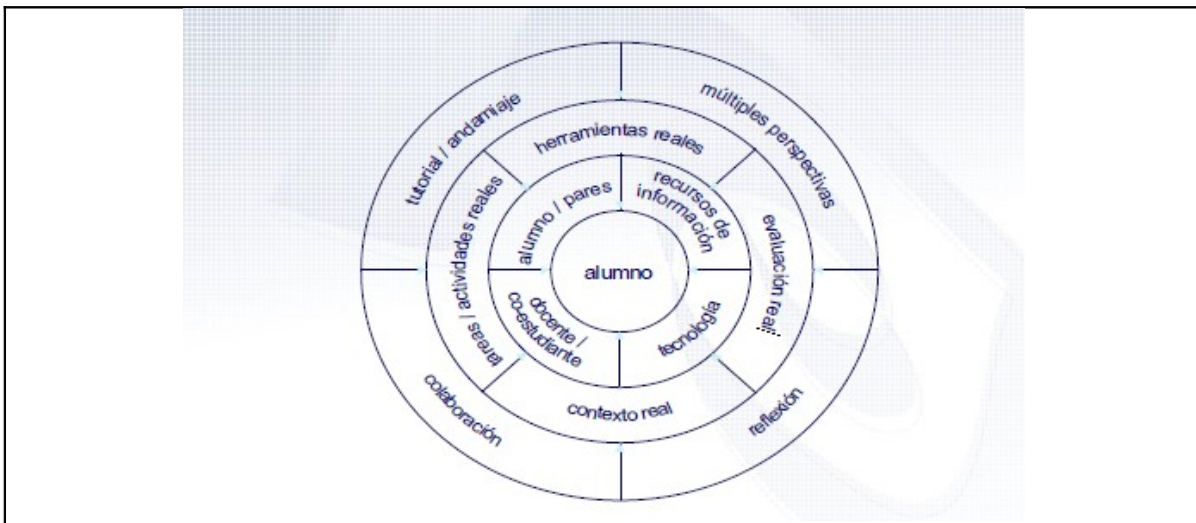
*institución educativa para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios y la estrategia de la enseñanza constituye un importante aspecto del curriculum...”, estrategia de enseñanza alude a planificar la enseñanza y cómo propiciar el aprendizaje en los alumnos con base en las teorías, principios, métodos y estrategias que conceder más importancia al juicio del profesor”*

14. Lo anterior toma en cuenta un proceso de formación docente que contribuya a que los docentes de la universidad generen estrategias de enseñanza bajo este referente apoyando a que el aprendizaje de los alumnos sea significativo, considerando a éste (Coll, 1987), como aquel que implica relaciones sustantivas y no arbitrarias ante el nuevo conocimiento y el previo existente en la estructura de los alumnos.

En cuanto al proceso de aprendizaje, el modelo pedagógico de la UPAEP lo vislumbra como un proceso centrado en el alumno (FIG.II.2), en el que se relacionan los recursos de información, la tecnología, los docentes y los alumnos, el contexto real en las diferentes actividades realizadas, todo bajo condiciones de reflexión y colaboración mediante la generación de un andamiaje provisto de manera tutorial y desde múltiples perspectivas, cuyo objetivo es alcanzar aprendizajes significativos y situados, considerando este último, como aquel

aprendizaje que se convierte en significativo al establecerse una interacción entre agentes y elementos del entorno, dando lugar a la construcción de conocimiento, considerando que el contexto y su inclusión pertinente al proceso de enseñanza-aprendizaje es un factor que hace concreto, práctico y aplicable el conocimiento.

FIG. II.2 ENTORNO DE APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO



FUENTE: Tomado de UNESCO, 2004

El esquema nos muestra que el proceso de aprendizaje, basado en el paradigma constructivista, involucra varios tipos de aprendizaje: desde el aprendizaje basado en problemas, hasta el aprendizaje autoregulado, y es pertinente preguntarnos bajo las características que mencionamos en el capítulo I sobre los diferentes tipos de profesor y sus conceptualizaciones de la docencia, que tan fácil es lograr en los alumnos estos tipos de aprendizaje.

En cuanto al proceso de evaluación, en el modelo pedagógico se considera que las acciones evaluativas deben encaminarse a la reflexión, la interpretación y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto a partir de tres tipos diferentes de evaluación:

- a) La *evaluación diagnóstica*, definida como el conocer y valorar los conocimientos previos y requisitos de aprendizaje.
- b) *Evaluación formativa*, el conocimiento, análisis y valoración del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- c) *Evaluación sumativa*: Resultados del aprendizaje

Podemos observar que la definición del proceso de evaluación del modelo pedagógico, hace referencia sólo al aprendizaje, y a la enseñanza se le excluye, esta exclusión evita que la evaluación sea el elemento regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, si la evaluación se integra a este proceso como el guión que une la palabra enseñanza con la palabra aprendizaje estaremos en busca de la mejora del proceso, lo que permitiría no sólo incluir a los agentes alumno y docente, sino la metodología empleada, el currículo, los recursos, generándose una mejora integral. Ahora observemos la siguiente tabla comparativa en la que se presentan los tres procesos, es preciso comentar que la

tabla es una adecuación de un esquema sobre estos tres procesos encontrado en los documentos institucionales:

**TABLA II.1 TABLA COMPARATIVA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN**

Criterio	Proceso		
	ENSEÑANZA	APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
Definición	Procedimientos que utiliza el profesor en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos	Conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje	Actividad necesaria que aporta al profesor un “mecanismo de autocontrol” que le permitirá conocer y regular los factores que promueven o perturben dicho proceso
Características del agente (docente, alumno, evaluación)	Colaborador, tutor, guía y facilitador Propicia procesos Promueve los aprendizajes de los estudiantes Genera la formación integral del estudiante	Investigador, emprendedor, crítico y reflexivo Participa activamente en el proceso de aprendizaje Produce y comparte conocimiento Construye aprendizajes significativos Identifica necesidades sociales y propone mejoras en su entorno Se proyecta personal y profesionalmente	Se evalúan los procesos de aprendizaje y el aprendizaje significativo, a partir de la evaluación diagnóstica (conocimientos previos), formativa (procesos y autoevaluación) y sumativa (resultados)
Mediante que estrategias se desarrolla el proceso de:	Objetivos, organizadores previos, actividad generadora de información, analogías, mapas conceptuales, resúmenes, organizadores previos	Aprendizajes significativos (lectura, análisis, mapas, cuadros sinópticos, etc) Aprendizaje por investigación Aprendizaje cooperativo y participativo	Informales (registros y diarios de clase) Semiformales (trabajos, tareas y ejercicios) Formales (pruebas, exámenes, mapas conceptuales, desempeño, rúbricas, portafolios)

			de evidencias) Evaluando: conceptos, principios, datos y hechos. Procedimientos, actitudes y valores
--	--	--	---

FUENTE: PROPIA, ADAPTADO DEL ESQUEMA PROCESOS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

En la tabla no se aprecia la relación entre las estrategias de enseñanza y la evaluación, es decir, no se contempla, como ejemplo, una estrategia sobre la evaluación. Así mismo, en cuanto a la definición del proceso de evaluación, ésta hace referencia a que permite al docente autoregularse, cuando debe ser un elemento de autoregulación también para el alumno, de esta manera se favorece su habilidad de reflexión y su capacidad crítica, a igual que para el docente le permita regular las actividades los tiempos y las estrategias de enseñanza.

Otros documentos que constituyen el modelo pedagógico, permitiendo a la institución llevar a cabo su tarea de manera sistemática, son los planes de estudio y los programas operativos. Al revisar los planes de estudio de diferentes programas de licenciatura, observamos que en los programas de cada asignatura se encuentran definidas las características del proceso enseñanza-aprendizaje y de evaluación en términos de las condiciones solicitadas por la Secretaría de Educación Pública, refiriéndose a ellas como metodología, actividades y normas y procedimientos de evaluación, respectivamente.

A continuación se presentan, mediante una tabla, la forma en que definen la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de algunas asignaturas pertenecientes

a los planes de estudio de los programas de licenciatura pertenecientes al Departamento de Ingeniería de la UPAEP.



TABLA II.2 PROCESO DE ENSEÑANZA EN PROGRAMAS ACADÉMICOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

ASIGNATURA 1	ASIGNATURA 2	ASIGNATURA 3	ASIGNATURA 4
<p>El profesor:                      Desarrolla dinámicas grupales para fortalecer el trabajo en equipo                      Diseña, elaborará y Aplicará un instrumento de evaluación diagnóstica                      Diseña una guía de ejercicios para subsanar deficiencias detectadas.                      Materiales digitales para presentar los conceptos teóricos de los temas                      Diseña tareas que permitan la aplicación de los conceptos y la puesta en práctica de éstos en el campo profesional.                      Diseña una práctica con Minitab (software estadístico)                      Diseña o selecciona un caso de aplicación, para abordar los temas del programa                      Preparara para talleres para trabajar como cierre de un tema en la sesión de clase                      Diseña actividades para trabajar en equipo sobre los contenidos para las sesiones o como trabajo extraclase</p>	<p><b>ANÁLISIS O REFLEXIÓN:</b> Operación mental que requiere de una descomposición sobre los factores, consecuencias, ....  <b>APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS</b> Consiste en una cuestión inestable, enigmática y no resuelta que debe solucionarse.  <b>DIÁLOGO:</b> A través de un intercambio de ideas libre, respetuoso, los participantes...  <b>ENSAYO</b> Recurso didáctico que permite al alumno analizar, pesar, probar, reconocer y examinar un tema específico y exponer,...  <b>ESQUEMAS:</b> Organización de ideas a través de una síntesis esquemática que permite identificar las ideas principales de un tema y las relaciones entre conceptos.  <b>EXPOSICIÓN:</b> Método tradicional que consiste en la presentación de los contenidos por parte del profesor. Puede ser auxiliada,...  <b>FORO:</b> Discusión sobre un tema previamente conocido, en forma informal y moderado por un coordinador...  <b>LECTURAS:</b> A través de la profundización en diferentes textos seleccionados para el estudio de una materia. Se puede hacer ...  <b>LLUVIA O TORMENTA DE IDEAS:</b></p>	<p>Role-Play, Discusión, Task – Based ejercicios, ejercicios escritos, ejercicios individuales, ejercicios en grupos, presentaciones ante el salón, análisis, corrección de errores, etc.</p>	<p>Exposición: investigación de los temas por parte del alumno y exposición a la clase de los mismos o exposición magistral del profesor.                      Aprendizaje basado en problemas: resolución de casos a través del pensamiento deductivo, analógico.                      Estudio de casos: resolución de casos reales.                      Trabajo colaborativo: trabajo en equipos sobre tareas específicas</p>

	Discusión de un grupo para llegar a la solución de algún problema,...		
	<b>Y otros</b>		

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

TABLA II.3 PROCESO DE APRENDIZAJE EN PROGRAMAS ACADÉMICOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

ASIGNATURA 1	ASIGNATURA 2	ASIGNATURA 3	ASIGNATURA 4
<p>El alumno realiza:</p> <p>Búsqueda, lectura y resumen en un reporte de información sobre diferentes temas de la asignatura</p> <p>Solución de ejercicios sobre el tema en el aula</p> <p>Trabaja en equipo</p> <p>Realiza ejercicios de tarea</p> <p>Resuelve exámenes rápidos, parciales</p> <p>Realiza las actividades pedidas en el taller</p> <p>Realiza actividades de autoevaluación y coevaluación</p> <p>Resuelve las Prácticas de Minitab encomendadas</p> <p>Participa en foros de discusión</p> <p>Elabora esquemas sobre los temas que le permitan expresar su</p>	<p>En el documento no se distingue entre enseñanza y aprendizaje,</p>	<p>En el documento no se distingue entre enseñanza y aprendizaje,</p>	<p>En el documento no se distingue entre enseñanza y aprendizaje,</p>

comprensión del mismo Realiza un Proyecto de investigación de campo a lo largo del curso.			
--	--	--	--

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

TABLA II.4 PROCESO DE EVALUACIÓN EN PROGRAMAS ACADÉMICOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

ASIGNATURA 1	ASIGNATURA 2	ASIGNATURA 3	ASIGNATURA 4
<p>La distribución del porcentaje se lleva a cabo a partir de los siguientes parámetros:</p> <p>Portafolio de evidencias 50%</p> <p>Evaluaciones parciales 40%</p> <p>Proyecto final 10%</p> <p>El portafolio de evidencias contiene las actividades realizadas y evaluadas a lo largo del curso que se listan a continuación:</p>	<p><b>Parciales</b></p> <p>a) Examen 40%</p> <p>b) Tareas 20%</p> <p>c) Participación 30%</p> <p><b>Final:</b></p> <p>Calificaciones parciales 70%</p> <p>Examen Final 30%</p>	<p>3 Evaluaciones parciales.</p> <p>15% cada una 45 %</p> <p>1 Evaluación final. 10%</p> <p>Prácticas de laboratorio. 25%</p> <p>Exposiciones. 10%</p> <p>Evaluaciones parciales: Consisten actividades programadas para medir los conocimientos (teóricos y prácticos) y las</p>	<p><b>Evaluación de tareas y trabajos de investigación.</b> Durante el semestre se asignará a los alumnos series de ejercicios para resolver, investigaciones bibliográficas, etc. El promedio de la calificación de este rubro será el 20% de la nota final.</p> <p><b>Exámenes parciales.</b> Se realizarán 4 exámenes parciales (mensuales) en</p>

Tareas: Actividades que el alumno realiza fuera de las horas de clase, que le permitan reforzar lo visto en clase y generar en él dudas que puedan ser resueltas posteriormente.

Investigaciones: Actividades de búsqueda de información que, la organizan y relacionan con conocimientos anteriores o generan nuevos conocimientos.

Talleres: Actividades que refuerzan el concepto planteado en clase para profundizar la teoría y a su vez permiten evaluar en tiempo y forma, la comprensión de los temas tratados.

Prácticas de Minitab: Actividad que consiste en la aplicación de los temas vistos en clase utilizando software Minitab y Excel.

Trabajo en equipo: Actividad realizada por un conjunto de alumnos con un rol específico de manera que todo logren el objetivo de aprendizaje propuesto.

habilidades adquiridas por los alumnos.

Evaluación final: Consiste en una actividad programada que mide los conocimientos y habilidades adquiridos por el alumno bajo un enfoque integrador.

Prácticas de laboratorio: Son actividades realizadas en el laboratorio de química que permiten al alumno adquirir las habilidades necesarias para manejar de manera práctica los conocimientos adquiridos en clase. Se evalúan mediante un reporte.

Exposiciones: Consiste en la exposición de un tema previamente investigado y preparado por los alumnos (de manera individual o por equipo).

Tareas: Son actividades realizadas fuera de clase que buscan lograr la adquisición del conocimiento y desarrollar habilidades y dominio de los temas vistos en clase.

el que se evaluarán los temas vistos durante el mes. El promedio de los parciales será el 40 % de la calificación final.

**Examen final.** Al finalizar el semestre se realizará un examen en que se evaluarán todos los temas estudiados en el semestre. La calificación de este examen será el 20% de la calificación final.

**Proyecto final.** Al iniciar el semestre los alumnos seleccionarán (con asesoría del profesor de la asignatura) un proyecto de investigación que desarrollarán durante el semestre. La calificación de dicho proyecto será el 20% de la calificación final.

**Calificación final.** Será la calificación definitiva del curso.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Un documento más que se sujeto a revisión es el formato de programa académico de las asignaturas que solicita la SEP, la dependencia no especifica como requisitos si debe contener sólo una lista con los parámetros de evaluación (medición) y el porcentaje asignado a cada uno de ellos para conformar la calificación final y que defina la calificación asignada al alumno y que permitirá aprobar o no la asignatura o la explicación de cada uno de los elementos incluidos en la evaluación.

Al realizar la revisión del documento se observa cómo está definido en los programas de las asignaturas la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, a pesar de formar parte de los documentos oficiales, la conceptualización de las estrategias son muy diversas y van desde una lista de acciones, incluyendo algunos productos de las actividades realizadas, hasta una descripción de las estrategias que realiza el docente y el alumno para lograr el aprendizaje. Es relevante hacer notar que dentro de las estrategias de enseñanza, sólo en una asignatura se encuentran algunas que hacen referencia al diseño de actividades de evaluación.

En cuanto al proceso de evaluación, encontramos que en todas las asignaturas se consideran, entre los parámetros con un mayor porcentaje en la

ponderación, los exámenes (evaluación sumativa). Podemos observar también, que al definir las actividades que integran el proceso de evaluación aparece muy poco el objetivo que tienen estas para favorecer a que el aprendizaje sea significativo.

Un instrumento más a revisar es el Programa Operativo (UPAEP, 2007). Está definido en los documentos institucionales como *“una herramienta didáctica fundamental para el profesor ya que facilita su labor docente, permite un mejor aprovechamiento del alumno en términos de construcción de aprendizajes significativos”*.

Tiene como objetivos:

1. Presentar la planeación de la asignatura
2. Reflejar el trabajo que realizará el docente en el salón de clases
3. Ser un documento guía, donde dé a conocer lo que se enseñará y lo que se aprenderá a lo largo del curso
4. Dar a conocer a los alumnos construir un panorama más claro del Plan de Estudios de la carrera que cursan
5. Formar parte de un Diseño Curricular Base o Plan de Estudios

6. Informar a los alumnos mediante una copia del programa desglosado desde la primera sesión, o en la siguiente si se le han hecho modificaciones.

El programa operativo es un plan que se puede ir modificando de acuerdo a las características del grupo, estas modificaciones se refieren a realizar un cambio de estrategias de enseñanza, metodología, tiempos, pero no a lo esencial, que son los contenidos, los objetivos de la asignatura que coadyuvan a la formación profesional de los alumnos. Es importante hacer notar, que no existe ningún documento o procedimiento que evalúe cómo se pone en práctica en los cursos, ni qué tan eficiente resulta el documento.

El documento se conforma de ocho apartados (Tabla II.5), para cumplir con los objetivos propuestos en las líneas anteriores.

TABLA II.5 Partes que contiene el Programa Operativo

	Apartado	Características
I	Datos generales	Presenta la información de la asignatura
II	Marco de Referencia	Aquí se presenta la relación de la asignatura con el perfil de egreso, y la relación con otras asignaturas del plan de estudios
III	Propósitos del curso	Se presentan los objetivos tanto generales como particulares de la asignatura
IV	Normatividad del curso	Se plasman las condiciones necesarias para el desarrollo de las actividades de aprendizaje en el aula, así como las reglas que permitirán una convivencia adecuada
V	Contenidos temáticos	Se listan los temas y subtemas que constituyen la asignatura
VI	Evaluación	En este apartado se presentan los parámetros a tomar en cuenta para la evaluación, sus

		ponderaciones y el tipo de evaluación que se llevará a cabo
VII	Referencias bibliográficas	Contiene las referencias bibliográficas para el curso
VIII	Organización de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación	En este apartado se plasman los tiempos, los temas, objetivos, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como las actividades de aprendizaje que se realizarán y la forma que serán evaluadas.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

En lo que se refiere al Apartado VI. Evaluación, en el que se presentan diferentes tipo de evaluación que deben tomarse en cuenta con una brevísima explicación de lo que son: Evaluación Diagnóstica (conocer y valorar los conocimientos previos y requisitos de aprendizaje), Evaluación Formativa (conocer, analizar y valorar el proceso de aprendizaje) y Evaluación Sumativa (constatar y valorar los resultados de ese aprendizaje), los parámetros que se tomarán en cuenta para la evaluación y la ponderación para cada uno de ellos, nos encontramos con elementos (Tabla II.6) como los siguientes:

TABLA II.6 Parámetros y criterios de evaluación encontrados en el Programa Operativo

Asignatura	Definición de los tipos de evaluación	Parámetros y criterios de evaluación (cuantitativos y cualitativos).								
1	<p><i>Evaluación diagnóstica:</i> Se realizará un examen el primer día de clase sobre los temas que se presentan en el programa con el objetivo de tener un diagnóstico del conocimiento de los alumnos sobre dichos temas. Así mismo, se aplicará el mismo examen al final del curso.</p> <p><i>Evaluación formativa:</i> Exámenes parciales, tareas, reportes de visitas de campo, investigaciones</p> <p><i>Evaluación Sumativa:</i> Evaluación final</p>	<table> <tr> <td>Exámenes Parciales (4)</td> <td>60%</td> </tr> <tr> <td>Tareas y reportes de visitas y prácticas</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Proyecto final (CARTEL) 2 personas</td> <td>30%</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td>100%</td> </tr> </table>	Exámenes Parciales (4)	60%	Tareas y reportes de visitas y prácticas	10%	Proyecto final (CARTEL) 2 personas	30%	TOTAL	100%
Exámenes Parciales (4)	60%									
Tareas y reportes de visitas y prácticas	10%									
Proyecto final (CARTEL) 2 personas	30%									
TOTAL	100%									
2	<p><i>Evaluación diagnóstica:</i> Preguntas intercaladas para conocer los conocimientos previos que tienen los alumnos acerca de la asignatura.</p> <p><i>Evaluación formativa:</i> Síntesis, reportes de investigación y reflexiones sobre temas del curso. Solución y discusión de problemas. Discusión de casos de estudio.</p> <p><i>Evaluación Sumativa:</i> Exámenes parciales y trabajo final.</p>	<table> <tr> <td>Participación en clase y discusión de casos, Uso de BB</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>Investigaciones tareas y reportes</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>Exámenes parciales</td> <td>40%</td> </tr> <tr> <td>Trabajo final</td> <td>20%</td> </tr> </table>	Participación en clase y discusión de casos, Uso de BB	20%	Investigaciones tareas y reportes	20%	Exámenes parciales	40%	Trabajo final	20%
Participación en clase y discusión de casos, Uso de BB	20%									
Investigaciones tareas y reportes	20%									
Exámenes parciales	40%									
Trabajo final	20%									
3	<p><i>Evaluación Formativa:</i> Exámenes parciales, tareas, investigaciones y exposiciones,</p>	<table> <tr> <td>Tareas</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>4 Exámenes parciales</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Trabajo final</td> <td>10%</td> </tr> </table>	Tareas	10%	4 Exámenes parciales	50%	Trabajo final	10%		
Tareas	10%									
4 Exámenes parciales	50%									
Trabajo final	10%									

preguntas en clase, participación en el pizarrón, lecturas comentadas, practicas realizadas en el laboratorio <i>Evaluación Sumativa:</i> Investigación final y sumatoria de promedios ponderados de la evaluación formativa	Investigación y exposición 10% Prácticas de laboratorio 20%
---	--

TABLA II.6 (Continuación) Parámetros y criterios de evaluación encontrados en el Programa Operativo

Asignatura	Definición de los tipos de evaluación	Parámetros y criterios de evaluación (cuantitativos y cualitativos).
4	<i>Evaluación diagnóstica:</i> 1 tarea de diagnóstico <i>Evaluación Formativa:</i> 3 exámenes parciales Tareas e investigaciones 40% <i>Evaluación Sumativa:</i> Proyecto final de un tema relacionado	Tareas e investigaciones 40% Exámenes parciales 45% Proyecto Final 15% Participaciones
5		Investigaciones: 20% Exámenes rápidos: 15% Reportes de prácticas: 15% Exámenes parciales: 50%
6	<i>Evaluación Diagnóstica:</i> Se realizará una evaluación diagnostica al inicio del curso, en forma individual, para definir los conocimientos previos de los alumnos, además de conocer en qué área se les puede apoyar y con base en ésta diseñar actividades de aprendizaje que apoyen su aprendizaje.	Exámenes Parciales 60% Tareas , Investigaciones, talleres, exámenes rápidos y trabajo en equipo 40%

*Evaluación Formativa:* La evaluación formativa se llevará a cabo de manera continua a través de actividades de clase (talleres, laboratorios, participación en clase, exposiciones, exámenes rápidos, trabajos en equipo) y extra clase (tareas, evaluaciones en línea, investigaciones, etc.) generándose un proceso de retroalimentación continua al alumno.

*Evaluación Sumativa:* Se efectuará a través de los exámenes parciales programados para cada periodo.

Podemos observar la diversidad en la descripción de los diferentes tipos de evaluación. En algunos programas se omite la evaluación diagnóstica y en otros no se describe como estará conformado cada uno de los diferentes tipos que se solicitan en el documento. Así mismo, encontramos que en cuanto a la ponderación en todos los programas aparece un porcentaje mayor a los demás parámetros asignado a los exámenes. En algunos casos el porcentaje asignado a los diversos tipos de examen excede el 60%, al igual que en varios programas se evalúa un proyecto final y actividades de investigación.

En el último apartado nos encontramos con la relación de las estrategias de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, justificando las actividades a realizarse, buscando alcanzar el objetivo del tema o subtema contemplado. En este apartado se debe apreciar la relación entre los tres procesos. Además, debe observarse en este apartado el carácter del modelo pedagógico aplicado, es decir, un modelo de aprendizaje centrado en el alumno, así como las características de una metodología constructivista. Los documentos institucionales, a través del Área de Asesoría Académica, ha definido los diferentes elementos que constituyen este apartado del programa operativo, como son las estrategias de enseñanza,

estrategias de aprendizaje, actividades de aprendizaje y evaluación, de la siguiente manera:

*Una estrategia de enseñanza es un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos. Es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar el logro de aprendizajes significativos (Díaz Barriga, F y Hernández, G. ,2002)*

En el documento se presenta la siguiente tabla (Díaz Barriga, F y Hernández, G. ,2002), con ejemplos de varias estrategias de enseñanza que conducen a aprendizajes significativos:

Tabla II.7. Estrategias de Enseñanza para un entorno de aprendizaje centrado en el alumno

<b>Estrategias de enseñanza</b>	<b>Definición</b>	<b>Efectos esperados en el alumno</b>
Objetivos	Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje	Dan a conocer la finalidad y alcances del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material. Ayudan a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido
Actividades que generan y activan información previa (foco introductorio, discusión guiada)	Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los estudiantes e incluso generarlos cuando no existan	Activan sus conocimientos previos. Crean un marco de referencia común
Ilustraciones	Representaciones visuales de objetos sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, etc)	Facilitan la codificación visual de la información
Preguntas	Preguntas intercaladas en las	Permiten que practique y

intercaladas	situaciones de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.	consolide lo que ha aprendido. Mejora la codificación de la información relevante. El alumno se autoevalúa gradualmente
Señalizaciones	Señalamientos que se hacen e un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.	Le orientan y guían en su atención y aprendizaje. Identifican la información principal; mejoran la codificación
Resúmenes	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central.	Facilitan que recuerde y comprenda la información relevante del contenido por aprender
Organizadores previos	Información de tipo introductorio y contextual. Tienden un puente cognitivo entre la información nueva y previa.	Hacen más accesibles y familiar el contenido. Con ellos se elabora una visión global y contextual

FUENTE: DOCUMENTO: ENTORNOS DE APRENDIZAJE CENTRADOS EN EL ALUMNO, UPAEP.

Al referirse a las estrategias de aprendizaje la institución las enuncia como:

*... procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un alumno emplea en forma conciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga, Catañeda y Lule, 1986; Gaskins y Elliot, 1998).*

En el documento se presenta la siguiente tabla sobre algunas estrategias de aprendizaje recomendadas:

TABLA II.8 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA ENTORNOS DE APRENDIZAJE CENTRADOS EN EL ALUMNO

<b>Estrategias</b>	<b>Procedimientos</b>
Estrategias para la búsqueda de información	Cómo encontrar la información almacenada respecto a la materia Cómo hacer preguntas Cómo usar la biblioteca

	Cómo utilizar material de referencia
Estrategias de asimilación de la información y retención	Cómo escuchar para facilitar la comprensión Cómo estudiar para comprender mejor Cómo recordar, codificar y formar representaciones Cómo leer con comprensión Cómo registrar y controlar la comprensión
Estrategias organizativas	Cómo establecer prioridades Cómo programar el tiempo Cómo disponer de recursos Cómo conseguir hacer a tiempo las cosas importantes
Estrategias inventivas y creativas	Cómo desarrollar una actitud y una actividad inquisitiva Cómo razonar inductivamente Cómo generar ideas, hipótesis y predicciones Cómo organizar nuevas perspectivas Cómo usar analogías Cómo evitar la fijeza funcional y otras formas de rigidez Cómo aprovechar sucesos interesantes y extraños
Estrategias analíticas	Cómo desarrollar una actitud crítica Cómo razonar deductivamente Cómo evaluar ideas e hipótesis
Estrategias para la toma de decisiones	Cómo identificar alternativas Cómo hacer elecciones racionales
Estrategias sociales	Cómo evitar conflictos interpersonales Cómo cooperar y obtener cooperación Cómo motivar a otros

FUENTE : DOCUMENTO ENTORNOS DE APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO, UPAEP

La definición de actividad de aprendizaje en el documento:

*Describen las acciones que el estudiante realiza para aprender... deben permitir y favorecer la construcción del conocimiento, ser claras y concretas para que el alumno aprenda. Asimismo, el profesor deberá considerar las estrategias de enseñanza que empleará, las estrategias de aprendizaje que el estudiante desarrollará y estar vinculadas entre sí.*

*Se describen en tres tipos:*

1) *Las que favorecen el aprendizaje individual: lectura y análisis de los materiales bibliográficos, elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, diagramas, redes semánticas, elaboración de reportes, relacionadas con experiencias vividas)*

2) *Las que favorecen el aprendizaje grupal como los trabajos en equipo (retroalimentación en grupo, responsabilidades compartidas, etc.)*

3) *Las que favorecen aprendizaje por investigación como pueden ser los proyectos (análisis de textos, solución y análisis de problemas, investigación de campo, etc.)*

El documento entornos de aprendizaje centrados en el alumno (UPAEP, 2007), aborda el proceso de evaluación a partir de la definición siguiente:

*La evaluación es la actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes (Coll y Martín, 1996). Las acciones evaluativas se deben encaminar a la reflexión, interpretación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

Expresa que la evaluación en un entorno centrado en el alumno tiene las características que permiten evaluar si el aprendizaje es significativo:

- *Pone énfasis en la evaluación de los procesos de aprendizaje*
- *Evalúa la significatividad de los aprendizajes*
- *Toma la funcionalidad de los aprendizajes como un indicador potente del grado de significatividad de los aprendizajes*
- *Valora la asunción progresiva del control y responsabilidad lograda por el alumno*

- *Implica la regulación de la enseñanza*

Además determina que además de ciertas actividades que se deben realizar ya sea de tipo cualitativo y cuantitativo, existen otros factores que deben considerarse para realizar la evaluación y reflexionando sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se resumen en los siguientes puntos:

*1. La identificación de los objetos de evaluación (qué queremos evaluar)*

*2. El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación.*

Existen dos tipos de criterios: de *realización* son los que nombran los actos concretos que se esperan de los alumnos y de *resultados* son la pertinencia, precisión, originalidad, cantidad de conocimientos utilizados, etc. (Lo que interesa saber es si para un objeto de evaluación dado se han alcanzado los conocimientos correspondientes y en qué grado)

*3. Una sistematización mínima necesaria para la obtención de la información.* Ésta se consigue mediante la aplicación de diversas técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos (*qué vamos a evaluar*)

*4. Construir una representación fidedigna del objeto de evaluación, será posible a partir de la información obtenida y mediante la aplicación de las diversas técnicas.*

*5. La emisión de juicios.* Elaborar un juicio de tipo cualitativo sobre lo que hemos evaluado, con base a los puntos anteriores

*6. La toma de decisiones.* Ésta constituye el por qué y para qué de la evaluación

También se presenta en el documento un ejemplo sobre como elaborar esta parte del Programa Operativo. Debe aclararse que el documento debe utilizarse tomando la manera más eficiente para determinar si se utilizan en cuanto al tiempo, día, o semana y en cuanto al tema no es preciso que sea tema por tema, más bien como convenga a la situación, veamos el ejemplo:

TABLA II.9. Ejemplo de la VIII. Parte del Programa Operativo

<b>Sesión</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo de tema</b>	<b>Estrategias de enseñanza</b>	<i>Estrategias de aprendizaje</i>	<i>Actividades de aprendizaje</i>	<i>Evaluación</i>	<b>Referencias bibliográficas</b>
1 21/04/07	Presentación del Programa  Conceptos de Educación y Aprendizaje	Conocer el programa del curso.  Indagar sobre los conocimientos previos que tiene los alumnos a cerca de Educación y Aprendizaje.	Dar a conocer el Programa Operativo  Generar y activar la información previa (Foco introductorio) que tienen los estudiantes.	Activen los conocimientos previos, Construyan una referencia general	Lectura y análisis del Programa Operativo  Lectura de definiciones de educación y aprendizaje	Evaluación diagnóstica inicial	Programa operativo. Plan de curso en línea y Plan de sesión  Teoría y práctica de la Educación. Capítulo 1 (Pág. 21 a la 32)  Antología UPN. Teorías del Aprendizaje. (Pág. 24 a la 37)
2 28/04/07	Concepto de Paradigma Paradigma conductual, la educación y el aprendizaje	Analizar los conceptos de paradigma y paradigma conductual explicando sus implicaciones en la educación y el aprendizaje	Proporcionar materiales para el análisis del tema	Orientar y guiar la atención y el aprendizaje  Identifiquen la información	Trabajo en equipo	Evaluación formativa interactiva (actividades y tareas que se llevan en el aula)	Aprendizaje y Currículum. Diseños curriculares aplicados. Capítulo 1 (Pág. 29 a la 36)

FUENTE : DOCUMENTO ENTORNOS DE APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO, UPAEP

Respecto al ejemplo presentado, observemos que en la segunda sesión en la columna de evaluación se especifica que la evaluación será formativa e interactiva de las tareas que se lleven a cabo en el aula, pero no se precisa qué se evaluará, ni que ponderación tendrá la actividad trabajo en equipo, descrita en la columna anterior, cuando en la definición de actividades de aprendizaje se especifica que estas deben ser claras y concretas, y en este caso me parece no lo es, ya que debería especificar que debe obtener como producto de ese trabajo en equipo y que a su vez le permita al alumno darse cuenta de que está aprendiendo.

Así mismo, en cuanto a las estrategias de enseñanza, debe especificarse con más claridad que realizará el docente además de proporcionar los materiales de análisis, refiriéndome a cómo es que planea que se lleve a cabo el trabajo en equipo y cómo evaluará ese trabajo en equipo.

Ahora bien si retomamos el objetivo del tema: “*Analizar los conceptos de paradigma y paradigma conductual explicando sus implicaciones en la educación y el aprendizaje*”, debemos preguntarnos cómo evaluaremos que lo hemos alcanzado.

A continuación se presenta una tabla comparativa (Tabla II.10), del apartado del programa operativo que hace referencia a la organización de los

procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, comparando de varias asignaturas los elementos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación se omiten las columnas de fecha y referencias bibliográficas, y se agrega una columna a la derecha para identificar las diferentes asignaturas.

**TABLA II.10 APARTADO VIII. ORGANIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE ASIGNATURAS DEL DEPARTAMENTO DE INGENIERÍAS**

<b>Asignatura</b>	<b>Temas</b>	<b>Objetivos del tema</b>	<b>Estrategias de Enseñanza</b>	<b>Estrategias de Aprendizaje</b>	<b>Actividades de aprendizaje</b>	<b>Evaluación</b>
1	RESIDUOS URBANOS Y DE MANEJO ESPECIAL	Identificar la problemática relacionada con la generación, el almacenamiento, transporte, tratamiento y disposición de los residuos urbanos y de manejo especial.	Métodos tradicionales, EATI y visitas de campo(si las hubiera)	Lectura, revisión de bibliografía y reportes de salidas y prácticas (si las hubiera)	Participación en clase y asistencia a las salidas y prácticas	Segunda evaluación parcial
2	Propiedades ondulatorias de la materia.	Reconocer las propiedades ondulatorias de las partículas y los fenómenos asociados a éste comportamiento.	Exposición de los temas. Solución de problemas ejemplos. Discusión grupal. Uso de BB.	Conceptuar los aprendizajes a través de la discusión en clase y solución de problemas. Análisis y síntesis.	Participación en discusiones dirigidas, lectura de material bibliográfico y uso de BB	Evaluación formativa Interactiva.
3	2 Refractometría o índice de refracción 2.1 introducción y principio del análisis por refractometría 2.2 Instrumentación de un refractómetro 2.3 Calibración del refractómetro, precisión y exactitud	El alumno comenzará a aprender que los fenómenos en los que se basan los análisis instrumentales son sencillos y reproducibles si se realizan con el equipo adecuado. El alumno conocerá el concepto de calibración del instrumento en un análisis instrumental. Se discutirá en clase el uso de	Exposición en clase utilizando pintarrón y presentación en Power Point Consulta de sitios de Internet para conocer fabricantes de equipo	Observación, razonamiento, deducción y conclusiones	Exposición oral de conclusiones personales sobre el tema Ejercicios de cálculo	Apreciación objetiva de las conclusiones Revisión de ejercicios

	2.4 Usos del análisis por refractometría 2.5 Estándares y blancos, espectro electromagnético	un refractómetro en la Industria química. El alumno repasará los conceptos del espectro electromagnético aplicados al análisis instrumental.				
--	---	---	--	--	--	--



**TABLA II.10 (Continuación) APARTADO VIII. ORGANIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN**

<b>Asignatura</b>	<b>Temas</b>	<b>Objetivos del tema</b>	<b>Estrategias de Enseñanza</b>	<b>Estrategias de Aprendizaje</b>	<b>Actividades de aprendizaje</b>	<b>Evaluación</b>
4	<p>2.5 Ecuaciones cuadráticas con una incógnita</p> <p>2.5.1 Definición y clasificación</p> <p>2.5.2 Tipos de soluciones</p> <p>2.5.3 Clasificación de números</p> <p>2.5.4 Factorización</p> <p>2.5.5 Solución de ecuaciones y aplicaciones</p>	<p>El alumno aplicará propiedades de los números y operaciones algebraicas, así como las relaciones entre ellas para resolver correctamente ecuaciones con una incógnita y su aplicación a situaciones problemáticas.</p>	<p>El profesor: Presenta los conceptos de ecuaciones cuadráticas, Elabora apoyos para revisar los conceptos de clasificación de números y factorización Selecciona y presenta al alumno una miscelánea de ejercicios de aplicación para su planteamiento y solución.</p>	<p>El alumno: Asiste puntualmente a clase Realizará una búsqueda de información sobre la clasificación de los números elaborando un diagrama. Participa activamente en la solución de ejercicios y talleres en clase. Realiza las tareas en casa Realiza preguntas sobre el tema y las dudas que</p>	<p>-Búsqueda de la información y la presenta en un reporte de investigación - Solución de los ejercicios de clase. - Resolver una tarea fuera de clase.</p>	<p>Se considera para la evaluación: La participación durante la solución de ejercicios en clase (pizarrón , talleres). La entrega y correcta del reporte de investigación de acuerdo a la rubrica La entrega puntual, completa y correcta de los ejercicios de tarea. Exámenes</p>

			surjan Asiste a asesoría		rápidos y examen parcial
--	--	--	--------------------------------	--	--------------------------------



**TABLA II.10 (Continuación) APARTADO VIII. ORGANIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN**

<b>Asignatura</b>	<b>Temas</b>	<b>Objetivos del tema</b>	<b>Estrategias de Enseñanza</b>	<b>Estrategias de Aprendizaje</b>	<b>Actividades de aprendizaje</b>	<b>Evaluación</b>
5	Sección de máxima eficiencia hidráulica	Que el alumno sea capaz de diseñar y calcular canales de diferentes secciones geométricas de máxima eficiencia hidráulica	Exposición del tema (profesor). Entrega de apuntes hechos por el profesor. Intercambio de ideas con alumnos	Toma de notas durante la exposición del profesor. Realizar preguntas al alumno, visitas y fotografías	Lectura de artículos. Solución de ejercicios propuestos. Exposición de parte de alumnos de casos de aplicación, visitas de obra	Participación en clase, entrega de resúmenes entrega de ejercicios, exposición del caso práctico
6	Minerales - Origen - Composición - Propiedades físicas - Minerales comunes que forman las rocas.	Que el alumno conozca el concepto de mineral, sus características físico – químicas y su relación con los ambientes geológicos y con los tipos de rocas.	El profesor indicará el proceso de análisis de un mineral para su identificación mediante la presentación física de minerales y por medio de fotografías desde el microscopio.	El alumno identificará las descripciones presentadas en el texto con lo que físicamente y por medio de fotografías puede observar.	El alumno realizará el estudio previo de las características y propiedades de los minerales. Participará activamente en clase en la identificación física de los minerales.	Se evaluarán los casos investigados por los alumnos y su presentación en clase. Se llevarán a cabo exámenes rápidos para comprobar el nivel de





En cuanto a la información que observamos en la tabla anterior, nos encontramos que las asignaturas que se seleccionaron nos muestran la diversidad de conceptualización que existe respecto a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, respecto a los documentos institucionales, además de que sólo en dos asignaturas (4 y 6) se muestra una relación entre los objetivos, las estrategias, las actividades de aprendizaje y la evaluación, mientras que en otras las diferentes columnas muestran alguna discordancia, o bien no cubren las condiciones recomendadas en el documento institucional.

En algunas asignaturas, en la columna de evaluación no se observan las condiciones que se tomaran en cuenta para verificar que el objetivo se ha alcanzado. Por ejemplo, evaluación formativa interactiva no ofrece en realidad información a los alumnos sobre qué se les evaluará, mientras que en el siguiente enunciado: La entrega y correcta del reporte de investigación de acuerdo a la rúbrica, se especifica que el reporte estará correcto si cubre con las condiciones marcadas en la rúbrica, de esta manera el alumno tiene un elemento que le permite realizar la tarea.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, en algunas asignaturas se especifica métodos tradicionales, pero ¿a qué se refiere exactamente? o bien, uso

de Blackboard, ¿qué quiere decir uso?, ¿se refiere a la utilización de herramientas que posee la plataforma?, bajo estas condiciones en las que en realidad no quedan definidas las acciones que se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es muy probable que el Programa Operativo, no cumpla con los propósitos que se mencionaron con anterioridad.

Ahora bien, al enfocarnos a las actividades, en la revisión nos encontramos más claridad, pero aun, encontramos expresiones nuevamente como uso de Blackboard sin definir las acciones específicas que debe realizar el alumno. Lo anterior nos permite observar las diferentes conceptualizaciones sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación que coexisten en la comunidad universitaria.

Además de los documentos que hemos revisado existen en la institución algunas áreas encargadas de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. El documento sobre entorno de aprendizaje centrado en el alumno es un ejemplo de esto. En cuanto al proceso de evaluación, en la Institución se cuenta con un proceso cuyas actividades son:

- Promoción y aplicación de la Evaluación Docente a nivel licenciatura.
- Análisis de los resultados obtenidos en la Evaluación Docente para detectar necesidades de formación docente.

- Coordinación de la Academia de Evaluación Docente para retroalimentar el proceso en cuanto a su estructura e implementación.
- Participación en el proyecto de evaluación de la Formación Integral.
- Gestión ante las instancias universitarias y ante Ceneval para la aplicación del Examen General de Egreso.

Encontramos que las tres primeras actividades tienen que ver con la evaluación de la enseñanza. A continuación se muestran algunas características del proceso de evaluación docente (UPAEP, 2008):

Si nos referimos a su definición esta es: *“Actividad sistemática de reflexión acerca de la acción que el docente desarrolla dentro del aula”*. Su propósito persigue: *“Recabar información sobre el desempeño docente para generar estrategias de formación que mejoren la práctica docente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación”*.

El instrumento está dividido en tres partes de acuerdo a los procesos antes mencionados y en el documento institucional se presenta la siguiente tabla (Tabla II.11) en la que se caracteriza y se enuncian los indicadores de cada uno de ellos:

TABLA II.11 Proceso de evaluación docente

PROCESO	CARACTERIZACIÓN	INDICADORES
---------	-----------------	-------------

ENSEÑANZA	Forma en que interviene el maestro para propiciar el aprendizaje significativo de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad</li> <li>• Uso de apoyos didácticos</li> <li>• Respeto</li> <li>• Amabilidad</li> <li>• Interés</li> <li>• Relación del contenido con el campo profesional</li> <li>• Entrega programa operativo</li> <li>• Desarrollo de temas programadas</li> </ul>
APRENDIZAJE	Orientación para la promoción de experiencias de aprendizaje en el estudiante para la asimilación de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo colaborativo</li> <li>• Intercambio de opiniones</li> <li>• Proceso de aprendizaje real</li> <li>• Da asesorías</li> </ul>
EVALUACIÓN	Verificación y retroalimentación del logro del estudiante a partir del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificación del aprendizaje</li> <li>• Evaluaciones propuestas</li> <li>• Revisión de trabajos</li> <li>• Revisión de exámenes</li> <li>• Evaluaciones congruentes al contenido</li> <li>• Corrección de calificaciones</li> </ul>

FUENTE: PROCESOS DE EVALUACIÓN UPAEP

Las preguntas que conforman el instrumento son para cada uno de los procesos incluidos:

Enseñanza:

1. El maestro es claro en su exposición
2. Utiliza herramientas que facilitan el aprendizaje (ejemplos, ejercicios, casos, ensayos)
6. Es respetuoso con sus alumnos
7. La actitud del maestro es amable
8. El maestro se interesa por los alumnos
11. Relaciona el contenido del curso con el campo profesional
15. Entrega el Programa Operativo al inicio del curso
16. Desarrolla todos los temas programados para el curso

Aprendizaje:

5. El maestro propicia el trabajo colaborativo
10. Propicia el intercambio de opiniones
12. Favorece el proceso de aprendizaje real de la asignatura
18. Da asesorías cuando el estudiante lo solicita

Evaluación:

3. El maestro verifica el aprendizaje de los alumnos
4. Realiza evaluaciones propuestas en el Programa Operativo
9. Revisa los trabajos que solicita
13. Las evaluaciones aplicadas son congruentes con los temas vistos en  
clase
14. Concede revisión de exámenes con el alumno
19. En caso de error en la calificación el maestro hace la corrección  
pertinente.

El instrumento para la evaluación de la clase de idiomas, contiene tres preguntas:

20. Muestra dominio del idioma extranjero que enseña
21. Fomenta el uso de estrategias de aprendizaje para el dominio del idioma  
extranjero
22. Muestra dominio de la cultura de los países que hablan el idioma que  
enseña.

También incluye tres preguntas que no se ponderan y se refieren a aspectos del coordinador del programa y director del departamento al que pertenece la asignatura.

La ponderación que se asigna a cada parte de la evaluación es 50% , 25% y 25% respectivamente a los procesos enseñanza, aprendizaje y evaluación, para obtener la calificación obtenida por el docente evaluado. Una vez aplicada la evaluación esta se publica al término del periodo a través del sistema UNISOFT, además de hacer llegar un reporte a los directores de departamento de los docentes que obtuvieron una calificación baja, para que los invite a participar en el programa de formación docente.

Acorde a las características del aprendizaje centrado en el alumno, recordemos los tipos de saberes que debe poseer un docente (Cuadro I.1):

1. Saber (conocimientos)
2. Saber hacer (enseñar), estrategias metodológicas didácticas
3. Saber estar (relaciones) Comportamientos
4. Saber aprender (reflexionar, investigar) Sobre lo que se hace, en este caso enseñar.

Estos saberes, los encontramos entre las preguntas del cuestionario de evaluación docente en lo que respecta a saber hacer, cuando hablamos del proceso de enseñanza, saber estar si consideramos las preguntas en las que se incluye si es amable y respetuoso, aunque en cuánto al saber (conocimientos) y saber aprender (reflexionar, investigar) no encontramos ninguna pregunta.

Algunas de las preguntas del instrumento de evaluación docente, se refieren a realizar una revisión de los elementos de una lista. Por ejemplo, se entregó el programa operativo al inicio del curso, se desarrollan todos los temas programados, se realizan las evaluaciones programadas, no está considerándose solo el cumplimiento de actividades, dejando nuevamente la evaluación reducida a una *medición*, siendo esta realizada al final del periodo, y evitando que cumpla con su objetivo de regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita orientar las acciones en este caso de los docentes.

## 2.4 Conclusión

El escribir este apartado representa ir alcanzando el logro de los objetivos propuestos para la investigación, el identificar y caracterizar el concepto sobre

evaluación educativa que prevalece. La revisión de los documentos oficiales nos permite enunciar lo siguiente:

Dentro de los documentos encontramos que la responsabilidad de la evaluación en el sistema de educación superior, dentro del Sistema Educativo Mexicano, se delega a las instituciones que la otorguen, con la condición de que éstas en los momentos pertinentes permitan a la Secretaría de Educación Pública recabar información que apoye en la toma de decisiones que fortalezcan la educación de los mexicanos.

De igual manera se establece, en los documentos estatales que las instituciones de educación superior, colaborarán con la Secretaría de Educación Pública del Estado, permitiendo la información pertinente que coadyuve a modificar políticas o instrumentar estrategias para alcanzar los objetivos propuestos para el sistema.

En cuanto a los organismos acreditadores de calidad de la educación, en el nivel de educación superior, se observan dos vertientes que nos permiten identificar una característica de la *evaluación educativa*: su *vocación*. Lo anterior lo observamos al analizar documentos de algunos de los organismos acreditadores, en los cuales, no en todos afortunadamente, el proceso de evaluación no es claro,

desde la página de internet, del organismo, donde se expresan de manera general los objetivos que persigue cada comité evaluador, pero no ofrecen abiertamente los criterios utilizados para la evaluación de los programas académicos, y para obtenerlos deben dirigirse los interesados a las autoridades correspondientes del mismo. Además de que durante la visita de los evaluadores, el proceso se genera en un ambiente tenso y de control, como si existiera una *vocación* de tipo *gremial*.

Al revisar los documentos de las instituciones de educación superior, podemos encontrar que los procesos de enseñanza-aprendizaje, en algunos casos están privilegiando las competencias, habilidades y actitudes apoyados en paradigmas educativos constructivistas, en la mayoría de los casos, priorizando el conocimiento que lleve a los alumnos a la profesionalización, descuidando la formación científica. De aquí podemos inferir otro tipo de *vocación* de la *evaluación educativa* que es la de *profesionalización*. Para el país esto provocará que sigamos sin investigación para el desarrollo, dependiendo de la investigación que se realice en otros países, importando la tecnología que otros están desarrollando y contribuyendo a que los pocos científicos mexicanos existentes salgan en busca de mejores oportunidades.

Ahora bien, en cuanto a lo que se refiere la UPAEP, nos encontramos que existe una descripción de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, de sus características y elementos en los documentos institucionales, mismos que en lo general en todas las asignaturas se operativizan, en lo que se refiere al Modelo Educativo, pero al realizar la revisión del Programa Operativo, encontramos que no existe una correspondencia entre el objetivo que debe lograrse en el tema y las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje se observa que en algunos casos no existe claridad entre la diferencia de una y la otra. ¿A qué me refiero con esto? las estrategias de enseñanza deben ser elaboradas y ejecutadas por los docentes, mientras que las de aprendizaje por los alumnos. Aunado a esto, tampoco se percibe la diferencia con las actividades de aprendizaje, y en algunos casos en los tres rubros aparece escrito lo mismo.

En cuanto a la evaluación nos encontramos con una diversidad de estrategias pero prevalece la evaluación sumativa. Y esto no que sea mala, sino más bien que es el único elemento que se toma en cuenta, lo que contrasta con una metodología fundamentada en el constructivismo. También podemos observar que en los parámetros y ponderación de éstos, los que se refieren a la medición

de conocimientos prevalecen, reduciendo la evaluación a solamente una medición, además de que no se observa en las estrategias propuestas cómo se verifica que los objetivos fueron alcanzados, aunque tal vez sea algo implícito, tanto para los alumnos como para los docentes. Estos resultados los expondremos en los siguientes capítulos.

Concluyendo, el concepto de *evaluación*, dentro de los documentos con los que se norma la educación superior, está desarticulado del proceso enseñanza-aprendizaje. La atención que se ha otorgado a generar un proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en el paradigma constructivista ha dejado a la deriva a la evaluación y la importancia que esta tiene en cuanto a regular cómo las estrategias de enseñanza pueden influir en el logro de un aprendizaje significativo.

La vocación de la evaluación dentro del sistema la podemos observar dentro de tres vertientes:

*Gremial*, en el sentido que tenían como objetivo en la época medieval de conseguir un equilibrio en cuanto a garantizar el trabajo a sus asociados, su bienestar económico y los sistemas de aprendizaje, entre otras cosas, que en la actualidad se refleja en asegurar la calidad de la educación superior.

*De profesionalización*, en cuanto a que evalúa en qué grado los egresados son competentes para desempeñarse dentro del campo profesional, pero con el inconveniente de descuidar la formación científica de los mismos, la investigación, y por lo tanto el desarrollo del país, recordemos la misión de la educación superior de la declaración mundial de la UNESCO, en su artículo primero: formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, en un espacio abierto que propicie el aprendizaje permanente, promoviendo, generando y difundiendo conocimientos por medio de la investigación, buscando subsanar las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

*Pedagógica*, que es la menos presente, y que debiera considerarse el guión que enlaza la palabra enseñanza y la palabra aprendizaje, de tal manera que permita regular el proceso para lograr verdaderos aprendizajes significativos y situados.

## Capítulo III

### La Evaluación Educativa y los Docentes de Educación Superior

*“El docente universitario no surge por generación espontánea; es imprescindible crear una carrera para formar y mantener “en forma” a profesores e investigadores”*

*Francisco Larroyo.*

#### Introducción

En este capítulo, mediante el análisis de la información recolectada en las entrevistas realizadas a los funcionarios, coordinadores y docentes de la Institución, continuaremos con el proceso de triangulación metodológica, incluyendo la información obtenida en el capítulo anterior, donde revisamos los documentos oficiales y los documentos de organismos acreditadores sobre cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación, a través de la cual iremos construyendo la conceptualización de la *evaluación educativa* en el nivel educativo superior.

La triangulación de la información la realizaremos a partir de los diferentes hallazgos encontrados, tanto en los documentos como en los agentes que están

involucrados, lo que determina que las unidades de análisis de la investigación sean multidimensionales. A partir de esta metodología comprobaremos que el concepto encontrado, mediante los diferentes medios de recopilación de información y de los diferentes agentes, tienen el mismo significado, integrando de esta manera varios postulados que permitirán conceptualizar a la Evaluación Educativa en el Nivel Educativo Superior.

A continuación se presenta la información recolectada sobre *evaluación educativa*, desde la reflexión de los docentes, la idea que tienen de ésta, la manera cómo se lleva a la práctica, cómo la observan y la viven dentro de la institución de Educación Superior.

Iniciaremos con una breve descripción de la situación actual del concepto en el Nivel de Educación Superior para los docentes, partiendo de su evolución dentro de la educación en México, para entender mejor la conceptualización y la práctica evaluativa que se lleva a cabo en el presente.

Además se presentan algunos elementos de la práctica docente necesaria en la evaluación superior, considerando el paradigma constructivista bajo el cual se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, dadas las condiciones de

crecimiento tanto de la población estudiantil como del desarrollo de la tecnología y la aplicación de esta en los procesos educativos.

La importancia de la formación pedagógica de los docentes del nivel superior, para desarrollar en ellos los conocimientos y competencias necesarias, para lograr desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos de este nivel que contribuyan en la formación de profesionistas de calidad. También se aborda cómo es que se percibe se lleva a cabo la evaluación en el sistema educativo y algunos factores que favorecen a esa interpretación y realización del proceso.

Finalmente se presenta la conceptualización sobre evaluación educativa de los docentes, coordinadores de programas y funcionarios de la UPAEP, resultado de la observación y entrevistas realizadas en el Departamento de Ingenierías de la Institución. Las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso de evaluación que nos permitirá reunir elementos para la triangulación de los resultados.

### 3.1 Los docentes de la Educación Superior

Referirnos al nivel educativo superior implica revisar los objetivos de este nivel. Definiremos que el objetivo de la educación superior es formar profesionistas

comprometidos con el desarrollo del país, en todos los niveles, sociales, económicos y tecnológicos, una manera de alcanzar el objetivo es la realización de investigaciones que garanticen mejores condiciones de vida para los mexicanos. Con esto nos referimos a la misión de la educación superior definida por la UNESCO en el año 1998, en la declaración internacional sobre educación superior para el siglo XXI.

Para que la educación superior cumpla con su misión, es de gran importancia el papel que desempeña el docente desde dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las instituciones. En el sistema de educación superior en México, la distribución de docentes la podemos encontrar de la siguiente manera:

TABLA III.1 Nivel de formación de los profesores de tiempo completo en los subsistemas público y particular

Nivel	Subsistema	
	público	particular
Técnico superior universitario	981 (1.6por ciento)	163 (1.7por ciento)
Licenciatura	22,225 (37.4por ciento)	3247 (34.4por ciento)
Posgrado	36,267 (61.0por ciento)	6040 (63.9por ciento)
Doctorado	11,343 (19.1por ciento)	1770 (18.7por ciento)
Total	59, 473	9,450

\*Incluye los profesores con doctorado

FUENTE: SEP, Formato 911. Ciclo escolar 2004-2005

En la tabla podemos observar el nivel de formación de los docentes del Nivel Educativo Superior. Esta formación es, en la mayoría de los casos, dentro del campo profesional de los docentes, lo que permite definirlos como expertos de la asignatura que imparten. Ahora bien, en cuanto a la formación como docente es donde el trabajo de capacitación se hace en ocasiones imprescindible, de parte de los docentes, para lograr sesiones en el aula que permitan lograr el aprendizaje en los alumnos y generar un proceso de enseñanza-aprendizaje que incluya a la evaluación como instrumento regulador del mismo.

Mencionamos en el Capítulo I, en lo que se refiere a la evolución de la educación en México, comparándola con la evolución de la educación en países europeos y propiamente con la evolución de la *evaluación educativa*, cómo es que se aprecia una diversidad de conceptualizaciones y prácticas de la evaluación a lo largo de los diferentes periodos históricos<sup>1</sup>.

Retomar el esquema nos permite ubicarnos en los periodos de modernidad y posmodernidad, observando que los actores principales de este capítulo, los docentes del nivel educativo superior, aparecen entre estos dos periodos, y podemos mencionar que los docentes que actualmente laboran en las

---

<sup>1</sup> Fig. 1.6 Evolución de la evaluación educativa en la historia de la educación en México. Pág. 48

instituciones de educación superior tienen una historia escolar muy “lejana” al paradigma constructivista. Su estancia como estudiantes en el sistema escolar, tenía algunas condiciones sociales y políticas diferentes, y, si bien la experiencia profesional les permite apoyar en el aprendizaje de nuevas generaciones, su metodología puede enfocarse hacia la enseñanza o los contenidos mismos, o tal vez en un intento de no repetir lo que a ellos no les gustó y cambiarlo.

Es importante mencionar que estos docentes, los de mayor experiencia y edad, estuvieron en la escuela como alumnos probablemente alrededor de los años cuarenta del siglo pasado y, en ese período, vivieron el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación resultado de los cambios dados por la Revolución Mexicana, con la metodología que sus profesores ponían en práctica. Si agregamos que fueron formados como ingenieros, médicos, abogados o cualquiera de las profesiones, nos permite comprender por qué podemos encontrarnos con un proceso de evaluación basado en la medición, en la mayoría de los casos, y de tipo sumativo en su postura más radical.

Observamos en el esquema anterior que los profesores de educación básica, que están actualmente congregados en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se encuentran situados entre el periodo de

después de la Revolución Mexicana y la modernidad, y, aunque en el discurso se aprecia este cambio, en el diagnóstico que se presenta en el Programa de Modernización Educativa en 1995, en el rubro de evaluación (Cuesta, 2005), se encontró lo siguiente:

En el nivel básico, insuficientes instrumentos útiles de evaluación escolar, y para el nivel de educación media carencia de estándares y criterios nacionales para evaluar la calidad. Como solución a este diagnóstico dentro del Programa de Desarrollo Educativo (SEP, 1993) se propusieron acciones como:

- Promover una cultura de la evaluación continua.
- Que la SEP promoviera un acuerdo para medir los resultados educativos y apertura a la construcción de indicadores de eficiencia, equidad y aprovechamiento.
- Que la SEP llevara a cabo trabajos para construir bancos de reactivos.
- Y que la SEP apoyaría el esfuerzo de educadores para la construcción de sistemas de evaluación, capacitación de personal y grupos de educadores.
- El aprovechamiento de sistemas de información y evaluación para mantener al día contenidos, materiales y métodos, así como formación de maestros.

Ahora bien, las propuestas anteriores dejan ver el carácter de medición y, actualmente, en las escuelas del nivel básico, se sigue considerando la medición como el elemento más importante para evaluar el aprendizaje de los alumnos, a pesar de que se introducen nuevas estrategias de enseñanza. A los alumnos, ya que se acerca la fecha del examen, se les hace llegar un cuestionario de varias preguntas, que deben contestar, para que les guíe en su “estudio” (memorizar) para el examen, que se reduce a un instrumento de alrededor de 50 preguntas para evaluar la asignatura.

Algunos comentarios (UPAEP, 2008) de profesores de educación, hacen referencia de que la cultura que se ha venido construyendo alrededor del concepto de *evaluación*, y que gira en torno a la medición y a la preocupación por obtener una buena nota, provoca que los propios padres de familia pregunten, por ejemplo: *¿Por qué mi hijo tiene una calificación de 8, si trajo todas las tareas?*, y en realidad aunque se dé retroalimentación a las actividades realizadas, ésta no es tomada en cuenta.

En la nueva propuesta para mejorar la calidad educativa, denominada *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE), definida en 10 propósitos, — que mencionamos para mostrar la evolución del discurso —, de los cuales revisamos:

*Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y Evaluar para mejorar.*

El primer rubro centra la atención en la reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, resumida en la siguiente tabla (Tabla III.2):

TABLA III.2 Reforma curricular propuesta por la alianza por la calidad de la educación

<b>ACUERDOS</b>	<b>CONSECUENCIAS DEL ACUERDO</b>	<b>ACCIONES EN EL TIEMPO</b>
1. Impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica. 2. Enseñanza del idioma inglés desde preescolar y promoción de la interculturalidad.	Formar ciudadanos íntegros, capaces de desarrollar todo su potencial.  Contribuir al desarrollo cognitivo, fortalecer la reflexión sobre la lengua materna y la apertura hacia otras culturas.	A partir del ciclo 2008-2009 y generalizada a partir del ciclo 2010-2011

FUENTE: Documento de *Alianza por la Calidad de la Educación*

En cuanto a la evaluación, el documento de ACE propone: *La evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.* El concepto se vuelve a referir a la medición, comparación y control, tanto para el aprendizaje como la enseñanza.

Mientras el concepto de *evaluación*, considerado por las instituciones de educación superior particulares, se encuentra insertándose en la posmodernidad, y podríamos esperar que los docentes también se encontraran en ese momento, es necesario hacer las siguientes precisiones: los docentes que se encuentran laborando de tiempo completo en las instituciones es a mi parecer lógico que estén insertándose en esa etapa, ya que las instituciones, a través de su modelo educativo y sus procesos de capacitación, los irán involucrando. Pero si hablamos de un docente de tiempo parcial esto no necesariamente se da, ya que podemos encontrarnos con las siguientes condiciones:

- a) Docentes que colaboran con la Universidad pero que su mayor tiempo laboral se encuentra en el campo profesional. Estos docentes, a pesar del esfuerzo y el compromiso que sienten, tienen como obstáculo el tiempo para alguna capacitación o trabajo de academia.
- b) Si estos docentes se están iniciando en el campo de la docencia, la falta de experiencia y las diferencias en la formación pueden contribuir a repetir concepciones de docencia y de evaluación vividos como estudiantes en épocas anteriores.

Ahora bien, si reflexionamos sobre la formación de los docentes de la educación superior, en la mayoría de los casos está encaminada a una profesión no relacionada con la docencia (ingeniería, leyes, medicina, etc.). Sin embargo, y por varias razones, se encuentran al frente de un grupo universitario participando del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea de tiempo completo o parcial. Las razones pueden ser varias, desde las aptitudes que mientras estudiaban presentaron para enseñar, hasta el desempeño exitoso en el campo profesional, que permiten considerarlos elementos de gran experiencia para la formación de nuevos profesionistas de esa área.

Cualquiera de esas dos condiciones, u otras, nos deben hacer reflexionar sobre esa extraña forma que, por lo menos en México, se presenta. En ese contexto, no es necesario tener una formación para la docencia para llevarla a cabo. Y es que a pesar de que cada uno de nosotros tenga algo de maestro, de médico o de cualquier otra profesión, ninguno sería capaz de realizar una cirugía, pero teniendo otra profesión, sea la que sea, sí somos “capaces” de dar clases sobre alguna asignatura universitaria.

Larroyo (1965) al respecto escribió: *“el docente universitario no surge por generación espontánea; es imprescindible crear una carrera para formar y*

*mantener “en forma” a profesores e investigadores”,* y se refería no sólo a una formación en el campo profesional en el que se desarrollaba, sino como profesores.

Actualmente la función de los docentes universitarios se distribuye en tres tareas sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión. Es en el campo de la docencia, desde donde abordamos la práctica que se lleva a cabo, y que integra acciones relacionadas con la transmisión del conocimiento, actividades que permiten la generación del aprendizaje y la retroalimentación de dichas actividades. Estas acciones no se reducen al diseño de un programa, sino de que tienen que ver con estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Los objetivos que persigue la función docente es coadyuvar a alcanzar los objetivos de la educación superior (Fuentes, 2008), que en este campo se refieren a:

1. Promover un estilo docente que lo conforme como agente consciente de la importancia de su acción en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante:
  - a) el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes que estimulen el aprendizaje;

b) un proceso que se apoye en la actividad de los alumnos más que en la información que el docente tiene;

c) destacar con claridad que los objetivos centrales son el aprendizaje y la formación personal;

d) modificar los sistemas de evaluación de conocimientos para valorar, junto con el aprendizaje, el logro de habilidades y hábitos positivos que propicien una educación permanente.

2. Adecuar la estructura de su producto por áreas de conocimiento a las necesidades del desarrollo integral.

3. Proporcionar al alumno la información de mayor calidad y actualidad, para lograr y preservar el proceso de desarrollo autónomo del país.

4. Ofrecer, en la más alta proporción posible, la oportunidad de la educación superior, con la variedad de niveles y campos que la realidad del país haga recomendable.

Se observa en los objetivos la importancia del proceso enseñanza-aprendizaje, así como la necesidad de ciertos conocimientos y competencias que el docente de educación superior debe poseer, esto obviamente vinculado con la evaluación adecuada para regular dicho proceso.

### 3.2 Los Docentes y la Evaluación Educativa

De acuerdo a lo que se menciona en el apartado anterior, es preciso que el docente de educación superior realice una reflexión de la práctica que lleva a cabo. Si bien es cierto que a lo largo de su formación profesional, dirigida a las características y condiciones necesarias del área profesional, no existió ningún elemento que lo acercara a las cuestiones pedagógicas, el simple hecho de comprometerse a formar parte de la planta docente de la Universidad debiera considerar la necesidad de adentrarse en el estudio de cuestiones educativas de manera personal y apoyado por la institución.

De no llevarse a cabo la reflexión propuesta, nos encontraremos con una docencia fundamentada en la propia experiencia que se tiene como estudiante y, en este sentido, pudiéramos encontrarnos con la repetición de prácticas que se reduzcan a la transmisión de información y ni siquiera de conocimientos, sin el mínimo interés en el desarrollo de habilidades necesarias para las condiciones de la sociedad actual, y a la medición de la repetición de dicha información, sin que necesariamente se haya dado el aprendizaje.

Dado que en la actualidad el paradigma educativo, en el que la mayoría se incluye, es el constructivista, que exige un cambio en el rol del docente (recurriendo a la evaluación que permita guiar al proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el logro de aprendizajes significativos, de manera intencional, en el alumno, pero que de igual manera se deben dar en el docente) debemos preguntarnos qué piensan los docentes de ese tipo de evaluación, cómo se evalúa en el nivel educativo superior el aprendizaje.

Quisiera compartir experiencias que he tenido con docentes de nivel universitario que han participado en cursos sobre evaluación de procesos. En este curso, al inicio del mismo, se realiza una evaluación diagnóstica para conocer el concepto de *evaluación* que se está poniendo en práctica en los diferentes centros educativos a los que pertenecen los participantes. Y los resultados encontrados se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Evaluación es sinónimo de examen, calificación, medición y decepción, ya que los docentes opinan que es el momento en el que se dan cuenta que todo el trabajo llevado a cabo a lo largo del periodo no se refleja en el examen.

2. Evaluación es sinónimo de control, no sólo de parte de ellos hacia los alumnos, sino de la institución que, a partir de los resultados, condiciona, clara o veladamente, la permanencia del docente, de acuerdo a los resultados obtenidos por los alumnos (promedio de desempeño, índice de reprobados, etc.)
3. Falta de claridad respecto a la importancia que la evaluación tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje, para convertirse en la guía retroalimentadora del mismo. Tal vez se califican tareas que se entregan, pero no se da seguimiento apropiado a los resultados de las mismas como elemento regulador del aprendizaje, ni para los alumnos ni para el propio docente.
4. Un factor más es la cantidad de alumnos en los grupos y la cantidad de grupos por atender. Aunado a esto, la diversidad de asignaturas que atiende el docente, y todavía podemos agregar la diversidad de políticas y normas de evaluación de las diversas instituciones.
5. Agregando a estos factores la cultura de medición que se tiene desde hace varios años, dado que el sistema educativo promueve de un grado

a otro, o bien, de un nivel a otro, a partir de un número asignado al conocimiento reflejado en un examen.

### 3.3 La Evaluación Educativa y los docentes de la UPAEP

En este apartado se presentan los resultados obtenidos al realizar las entrevistas en profundidad a los funcionarios, coordinadores de programa y docentes de la Universidad. Recordemos que en el Capítulo I definimos como unidad de análisis de la investigación (Cuadro I.5: 97), los siguientes conceptos:

1. Concepto de proceso enseñanza-aprendizaje
2. Concepto de evaluación
3. La evaluación y su planeación
4. Características de la evaluación que se realiza en los cursos (exámenes) y la interpretación y acciones a partir de los resultados
5. Concepto de evaluación de la enseñanza (docente) y la interpretación y acciones a partir de los resultados

Se abordará cada una de las unidades de análisis a continuación, iniciando con el *concepto de enseñanza-aprendizaje*. En cuanto a esta unidad, se clasificó el análisis en tres partes: la descripción de éste en la Institución, las estrategias

que se utilizan en el mismo y cómo es que es socializado el proceso de enseñanza-aprendizaje inscrito en el modelo pedagógico entre los funcionarios, coordinadores y docentes.

Respecto a la descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje, encontramos entre los entrevistados ideas que nos permiten observar la intención de que los alumnos tengan una idea clara del para qué estudiar y aprender ese conocimiento, dónde es que se aplica y qué tan útil es, lo que involucra que las actividades sean referidas a la práctica. Los entrevistados utilizaron la palabra *aterrizado*, dándole la connotación de proceso que motive a los alumnos a su estudio. Retomando las características de la época de la posmodernidad, donde el conocimiento tiene un sentido funcional, basado en la educación en lo operativo, lo útil, lo que se aprecia, es lógico que los alumnos pidan y hasta exijan sólo aprender lo que es útil y observable o manipulable, pero acceder a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo sólo con esas condiciones, sin reflexionar sobre los objetivos de la educación superior y su importancia en el desarrollo científico del país, lo que a la larga nos llevará a generar nuevos conocimientos y a no depender científicamente de otros países.

Otra idea encontrada en estas entrevistas gira alrededor de que un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista, y hace referencia a la planeación de éste, incluyendo presentaciones en computadora, con imágenes que permitan la mejor comprensión de los alumnos sobre el tema tratado, además de otras actividades prácticas que coadyuven a lograr un aprendizaje significativo. Si bien, no debe considerarse un error el incluir la tecnología de información y comunicación (TIC's), como un recurso didáctico, no debemos quedarnos con la idea de que su utilización es suficiente. Así pues, es necesario tener una clara definición de lo que es el aprendizaje significativo, que de acuerdo a la opinión de los entrevistados es la intención de la que parte el proceso enseñanza-aprendizaje.

Retomando la consideración de Coll (1991) al respecto, en la que afirma que el aprendizaje significativo no reside en los contenidos, ni en los procesos, sino en la manera como se establezcan las relaciones entre los nuevos conocimientos y la estructura cognoscitiva de los alumnos.

Aunque también afirma que la significatividad del aprendizaje tiene que ver con la funcionalidad, y se refiere a la funcionalidad del aprendizaje, no del contenido en sí, es decir, con la posibilidad de utilizar los aprendizajes realizados

cuando las circunstancias lo aconsejen o lo exijan, agregando que entre más complejas sean estas relaciones, será mayor su funcionalidad, pero que en ocasiones se interpreta como el que sea útil y que esta utilidad se observe de manera inmediata. Como ejemplo se puede considerar lo siguiente: si en el curso de álgebra, en la carrera de ingeniería civil, se está abordando la suma de polinomios, los alumnos y algunos docentes lamentablemente esperarían que se realizaran aplicaciones inmediatas a situaciones de construcción, dado que de lo contrario no existe justificación para que sea aprendido.

Al referirse a las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el análisis de las entrevistas permite observar que el mayor número de reiteraciones referentes a las estrategias de enseñanza utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, giran básicamente alrededor de la exposición, solución de ejercicios, prácticas de laboratorio y trabajo en equipo. Se considera que a través de la exposición los docentes muestran cómo debe estudiarse la asignatura de la que están al frente, así como la asignación de tareas constituye la recomendación, no explícita, de una estrategia de aprendizaje para los alumnos. El inconveniente es que, por no ser explícito, los alumnos no lo observan como

una estrategia para aprender, sino como una serie de trabajos que no tienen un objetivo determinado.

Los entrevistados hacen referencia también a que una estrategia de aprendizaje que ha seguido conservándose en el tiempo es *la toma de apuntes*. Aunque, lamentablemente, opinan que los alumnos, tienen una libreta con anotaciones de la sesión de clase, pero que no la utilizan, y cuando la sesión se lleva a cabo a través de diapositivas, los alumnos intentan copiar toda la información contenida en ellas, quizás sólo para hacer algo en la sesión. Al respecto volvemos a mencionar que si bien la tecnología de información y comunicación han influido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no deben ser consideradas innovadoras del mismo, si lo único que hacen es sustituir la utilización del pizarrón. Aunado a esto, debemos considerar que en ocasiones al utilizar una presentación en computadora, incluye que la luz del salón tenga que evitarse, forzando a una exposición en su más radical posición.

Al pedir a los docentes entrevistados que describieran las actividades que los alumnos realizaban a lo largo de la sesión, se encontraron respuestas como: hablan, escuchan música, envían mensajes telefónicos, claro, además de tomar apuntes cuando el docente hace su exposición. Estas acciones nos permiten

observar las características de la posmodernidad, y es que los alumnos, pueden, o al menos eso parece, realizar varias actividades a la vez, aunque la cantidad de información que reciben no es posible de asimilarse a la vez, dejando para otro momento el aprendizaje y la formación profesional. De esta manera, pareciera que la estrategia de aprendizaje que los alumnos siguen es la asistencia a las sesiones de clase, pero dejando “el estudio” para un día antes del examen.

Otra idea encontrada es que en la mayoría de los casos no se realiza una evaluación de las estrategias utilizadas. Ni los alumnos ni los docentes realizan un análisis de cómo es que la estrategia empleada permitió alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto, lo que nos permitiría ir mejorando e incluyendo experiencias en la generación de nuevas estrategias de enseñanza, a los docentes y a los alumnos, de igual manera modificar, o bien identificar, elementos que contribuyen a un mejor aprendizaje.

Debe considerarse como un hallazgo de la investigación a través de la entrevista a los funcionarios, coordinadores y docentes, que *las estrategias de enseñanza y de aprendizaje deben incluir la evaluación, de tal manera que permitan autorregularlas y realmente coadyuven a lograr aprendizajes significativos y situados.*

La última parte de la unidad de análisis sobre el proceso enseñanza-aprendizajes se refiere a cómo se socializa, desde el modelo pedagógico, lo referente al proceso enseñanza-aprendizaje, entre los docentes, funcionarios y coordinadores. Aquí estamos interesados en destacar que, en el modelo pedagógico de la institución, se manifiesta que el proceso de aprendizaje estará centrado en el alumno. El proceso de aprendizaje relaciona los recursos de información, la tecnología y el contexto de cada uno de los programas académicos a partir de la relación entre docentes y alumnos a partir del conocimiento, esto a partir de múltiples perspectivas, pero, ¿cómo los docentes conocen estas características?

En la entrevista en profundidad (Apéndice 1), se incluyeron preguntas que nos permitieran conocer cómo se da esta socialización. A continuación comentamos sobre las respuestas encontradas:

La respuesta positiva con más reiteraciones fue que la información anterior se socializa en las reuniones del Departamento al inicio del periodo académico, o bien, que se realizaron sesiones en las que se dio a conocer de manera general. La hipótesis inicial partía de que la mejor oportunidad que se podía tener, es el trabajo en Academia, esto quizás debido a que pertenezco al área de matemáticas

y este trabajo, si bien no es perfecto, constituye un gran apoyo para la mayoría de los docentes. Considerando que la Academia se puede definir como un espacio de intercambio de experiencias docentes, alrededor de un área de conocimiento específica, en la cual se comparten conocimientos, estrategias y puntos de vista cuyo objetivo sea lograr el aprendizaje significativo de los alumnos, lamentablemente las respuestas se tornaron diferentes a esta apreciación.

La mayoría de los entrevistados opinaron que el trabajo de Academia se centra en dar un seguimiento a los avances del curso en cuanto a los contenidos y el tiempo para abordarlos, un poco menos de respuestas nos permiten determinar que al parecer no existe claridad en cuánto al trabajo de Academia, incluido que no está determinado quién la conforma y cómo debiera incorporar a nuevos miembros. Estas respuestas nos llevan a considerar el siguiente hallazgo.

La socialización del modelo pedagógico puede lograrse a partir del trabajo en Academia, si en ésta se genera un ambiente de integración, colaboración y claridad en cuánto a los objetivos para los que es creada, logrando así desde la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluido por supuesto el proceso de evaluación.

La segunda unidad de análisis es el *concepto de evaluación* que prevalece entre los funcionarios, coordinadores y docentes del nivel superior. Las preguntas 8 y 14 del instrumento guía (Apéndice A), que se utilizaron para abordar esta unidad, hacen referencia a cómo se lleva a cabo la evaluación en los cursos de la institución y qué objeto, eligiendo entre tres propuestos, elegirían para representarla, encontrándonos con las siguientes ideas:

*Los contenidos de los exámenes son acordes a los temas vistos en clase y contienen una parte teórica y una práctica.* Todos los entrevistados respondieron con esta idea, agregando: *Todas las actividades que se realizan en el aula se califican de acuerdo a la ponderación establecida.* De estas ideas podemos considerar que los entrevistados consideran la medición y la calificación como sinónimo de evaluación, quitándole a ésta la condición de proceso, además de considerar que dado que se califican todas las actividades, se realiza una evaluación de tipo continuo.

Una respuesta, cuya reiteración fue importante: *Se realizan talleres o trabajos en equipo antes del examen que contengan los temas tratados en el periodo que abarca el examen.* Me pregunto, acciones como éstas ¿no envían un mensaje a los alumnos de estudiar para aprobar?

Una idea, que se presentó en poco más de la mitad de los entrevistados, es la afirmación: *la evaluación en ocasiones no tiene que ver con lo que los alumnos en realidad han aprendido*, pero debe considerarse dentro de la connotación que se da a la evaluación como sinónimo de examen. Los entrevistados confirman que el examen no debe ser el único instrumento a considerarse en el proceso de evaluación.

Además de las respuestas anteriores, se encontraron ideas con menos reiteraciones que hacen referencia a: *se evalúa la cantidad de conocimientos que adquirió el alumno y la habilidad para aplicar ese conocimiento en la solución de problemas*, así como otras en las que se afirma: *es un proceso cuantitativo y memorístico, que además es la respuesta al tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje que se tiene*. En los dos casos las ideas dejaron ver los rasgos de la evaluación sumativa, y la conceptualización de evaluación igual a medición, aunque en la primera afirmación se deja ver una consideración de evaluar las habilidades desarrolladas, el inconveniente se genera al esperar que esas habilidades se observen en la solución de un examen únicamente, y entonces pareciera que la evaluación de habilidades está implícita en la medición de conocimientos.

Una de las ideas encontradas, y que manifiesta la conceptualización de control que se le atribuye a la *evaluación*, es la que reiteraron un poco menos de la mitad de los entrevistados: *la evaluación es un momento crucial*, ya que también evalúas el trabajo que has realizado en ese periodo, dándole a la evaluación de un reflejo del trabajo que ha desarrollado el docente a lo largo del periodo, además de que los resultados del proceso de evaluación son tomados en cuenta por la institución para la toma de decisiones, que tienen que ver con la asignación de grupo para el siguiente periodo.

La segunda pregunta para identificar el concepto de evaluación que prevalece en el nivel educativo superior, está referida a la representación de la *evaluación* a partir de un objeto, mismo al que hicimos alusión en el primer capítulo, pidiendo a los entrevistados que explicaran por qué lo elegían. La mayoría coincidió en que una brújula es el mejor elemento para la representación. Este objeto se eligió dado que orienta al alumno sobre qué está logrando aprender y donde no se está aplicando. Otra idea, un poco menos frecuente, fue la elección de la lupa y la brújula al mismo tiempo. La lupa permite observar detalladamente dónde hay errores mientras que la brújula señala el camino a seguir. Observemos que la comparación, aunque es cercana al concepto de la razón de ser tanto de la

lupa como de la brújula, sólo hace referencia hacia el alumno, y se enfoca a los aspectos negativos y no como un elemento que, si bien debe orientar a los alumnos, debe hacer lo mismo con los docentes y con el proceso de enseñanza-aprendizaje como tal. Considerando, como lo mencionamos en el primer capítulo, un instrumento que orienta y a la vez permite no perder de vista el norte, en nuestro caso los objetivos propuestos por la asignatura o el programa académico.

La tercera unidad de análisis hace referencia a *la evaluación y su planeación*. Esta unidad incluye entre las preguntas de la entrevista qué elementos son considerados para la planeación del curso, haciendo énfasis en las estrategias utilizadas para la evaluación de los productos de aprendizaje y la evaluación del trabajo en equipo (Apéndice A).

En las ideas encontradas respecto a cuándo realizan la planeación, los entrevistados coincidieron en que el proceso se lleva a cabo antes de iniciar el curso. Algunos hacen referencia que en la reunión de academia, donde se calendarizan los avances por tema y los exámenes, ajustando los avances a lo largo del curso.

Los elementos que se consideran para la planeación, en primer lugar, son los contenidos y el calendario, para la asignación de fechas, la bibliografía a

utilizar, los materiales electrónicos, si es que existen, y el número de actividades que pudieran generarse, por tema y su ponderación dentro de la calificación. Se observa que no se incluye a la *evaluación* dentro del proceso de planeación del curso, al menos en cuanto a actividades y condiciones que permitan la orientación del proceso, aunque es imprescindible asignar ponderaciones y fechas de exámenes. Una evidencia más de la conceptualización de la evaluación desde un aspecto sumativo exclusivamente.

Ahora bien, si nos referimos a las estrategias que se utilizan para evaluar nos encontramos con la siguiente idea: *se establecen los criterios que deben cubrirse y se revisa el nivel en el que se alcanzaron*. De acuerdo a los diferentes instrumentos que se utilizaron, se observan las siguientes ideas: para las tareas, se revisan los ejercicios resueltos y se dan observaciones por escrito de las mismas. Si hablamos de investigaciones, se toman en cuenta criterios como: el número de fuentes solicitado, la ortografía, que no sea una copia obtenida de un sitio de internet, que cubra el tema solicitado, y, si se pidió presentación con exposición, entonces el orden y la profundidad del tema.

Podemos observar que la retroalimentación se da de acuerdo a los criterios establecidos y las condiciones solicitadas, buscando la regulación de las acciones

para alcanzar los objetivos y contribuir al logro de aprendizajes significativos. Aunque al parecer el trabajo en equipo en general sólo se evalúa a partir del producto final.

De esta manera, y resumiendo un poco, podemos considerar dos hallazgos respecto a la planeación del proceso de evaluación:

1. No se incluye en la planeación del curso, a menos que sea en cuanto a la calendarización de exámenes y a las ponderaciones.
2. La evaluación de las actividades es sumativa.

La siguiente unidad de análisis que hace referencia a *las características de la evaluación que se realiza en los cursos (exámenes) y la interpretación y acciones a partir de los resultados obtenidos*. Para esta unidad de análisis contamos con cinco preguntas guía (Apéndice B, Tabla B.6). En esta unidad abordamos la parte del proceso de la evaluación que hace referencia a *la medición*. La manera más utilizada de definir el nivel en el que se alcanzaron los objetivos de aprendizaje es el *examen*, al que definimos no sólo como el instrumento que mide el nivel de conocimientos, sino que debe considerarse un recurso de aprendizaje y un elemento que permita *regular* el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de la información recolectada de esta unidad de análisis nos ofrece, de acuerdo a las preguntas utilizadas, la siguiente información:

¿Qué acciones lleva a cabo antes de elaborar un examen?, es la primera pregunta realizada y cuyo objetivo es definir cómo es planeado y elaborado el examen, qué acciones son consideradas para su elaboración y las justificaciones de las mismas. Los comentarios encontrados (todos los entrevistados), giran alrededor de realizar una revisión de qué temas deben incluirse. Lamentablemente dentro de esta revisión no se incluye, por lo menos conscientemente, de parte de los entrevistados, la consideración de los objetivos de aprendizaje que deben alcanzarse. Pero un gran número de ellos comenta que en las sesiones utilizan frases que permitan identificar la información importante que puede incluirse en el examen. ¿No sería mejor generar una estrategia de aprendizaje en la que los alumnos puedan identificar la importancia de esa información?

Los entrevistados respondieron que mientras los alumnos resuelven el examen, y después de haberlos colocado de manera estratégica en el salón para evitar que copien, las respuestas, ellos leen, revisan trabajos o bien redactan las preguntas de otro examen, claro está, sin dejar de vigilar, y no contestando dudas que surjan en los alumnos. Estos comentarios fueron hechos por la mayoría de los

entrevistados, agregando, la mayoría de los entrevistados, qué acciones se llevan a cabo después de realizar el examen y haberlo calificado. Tomando en cuenta que hemos definido que el examen debe considerarse un recurso de aprendizaje más, los comentarios no son alentadores respecto a que esto se logre, debido a que los exámenes se revisan y se corrige la calificación asignada si esto es necesario, *mostrando que cubría los contenidos contemplados y que no era un examen imposible*. ¿No es esto una forma de utilizarlo como una evidencia de que no saben los alumnos en el momento adecuado? ¿porqué no nos dimos cuenta a lo largo del proceso de ese tipo de deficiencias? Fueron menos del 25 por ciento de los entrevistados los que comentaron que realizan la revisión del examen pregunta por pregunta, teniendo como objetivo que los alumnos, al ver sus errores, se den cuenta que sí lo saben y sólo fue un momento de distracción, así como que ellos propongan una estrategia y no dejen que su autoestima se vea disminuida. Es motivante, para mí, observar que alguno de nosotros, los docentes, utilizan el examen como un recurso de aprendizaje. Tal vez sea sólo el inicio, pero es esperanzador que ya se haya iniciado.

En cuanto a los índices de reprobación, y si estos son dependientes del tipo de asignatura, además de importancia para realizar juicios respecto a los

docentes que imparten esas asignaturas, encontramos las siguientes ideas: *Si al menos un alumno obtiene una buena nota, quiere decir que el examen está diseñado, los resultados dependen de la asignatura, pero mucho más de lo que los alumnos realicen en ese periodo, el tener un índice de aprobación bajo, etiqueta a los docentes como malos.*

Es importante tomar en cuenta estos comentarios, considerando que los exámenes son las evidencias *más objetivas*, dentro del proceso de evaluación, ya que representan qué respondieron correctamente y qué de manera incorrecta. También observamos en los comentarios anteriores, la conceptualización de la evaluación de control no considerada por Santos Guerra (2003), pero que surge de las diferentes subculturas que coexisten en las comunidades escolares.

Estas ideas las podemos resumir en los siguientes hallazgos:

1. El examen constituye un momento difícil no sólo para los alumnos, también para los docentes.
2. Los docentes asumen un rol diferente durante la sesión en la que se aplica el examen.

3. El examen representa la evidencia de que el docente enseña y el alumno aprende, pero los resultados no son utilizados como un recurso de aprendizaje.
4. Los resultados de la evaluación, transformados en índices de aprobación o reprobación, suelen evidenciar a un buen o mal docente.

En cuanto a la última unidad de análisis *Concepto de evaluación de la enseñanza (docente) y la interpretación y acciones a partir de los resultados*, los resultados obtenidos mediante cinco preguntas guía permiten identificar lo que los funcionarios, coordinadores y docentes conocen y opinan de ésta ¿en qué consiste la evaluación docente? La idea encontrada en todos los entrevistados se refiere un instrumento aplicado a los alumnos que evalúa el trabajo de los docentes, aunque un número menor de entrevistados opina que la evaluación no es confiable, ya que los alumnos contestan de acuerdo a las calificaciones que han obtenido.

La idea encontrada en un sentido positivo, pero expresada lamentablemente por menos del 25 por ciento de los entrevistados, hace referencia a que la evaluación docente permite darse cuenta a los docentes de

que hay que modificar, los comentarios incluidos por los alumnos permiten valorar lo qué se está haciendo y generar el equilibrio necesario en los cursos.

Algunos entrevistados, cuya experiencia en la institución es mayor, opinan que el instrumento evalúa qué tan buena persona eres, ya que las preguntas giran alrededor de si como docente realizan o no ciertas acciones: por ejemplo, si se es respetuoso, amable e interesado por los alumnos, y sugieren que en la evaluación no se tome en cuenta solamente a los alumnos, sino que ésta se realice incluyendo a los pares y a los coordinadores.

En cuanto a cómo es que se interpretan los resultados de la evaluación docente, y si existe retroalimentación después de realizada, los docentes entrevistados consideran que sólo si los resultados no son favorables hasta cierto punto se recibe la retroalimentación. También se encontraron respuestas referidas a no conocer quién debiera realizar la retroalimentación: los coordinadores académicos, los directores o bien los funcionarios responsables de los procesos de aprendizaje o de evaluación.

Respecto a los cursos de capacitación, que debieran ser un elemento que permita mejorar la práctica docente, estableciendo estrategias que logren esta mejora, y de alguna manera ir relacionando los procesos conformando de esta

manera un sistema de evaluación, los entrevistados, un 70 por ciento de ellos, agregaron que los cursos y talleres, si bien son de carácter pedagógico, no dejan de ser teóricos y generales, no permitiendo aterrizar lo expuesto en beneficio de la asignatura o área a la que pertenece su curso, siendo esta una razón que hace imposible la puesta en práctica adecuada a los cursos que ellos imparten. Se considera además que no se conoce cómo son interpretados los resultados institucionalmente.

En el Capítulo I, al revisar la evaluación institucional, se mencionó la importancia de dos aspectos de la misma, haciendo hincapié en la función pedagógica de la evaluación. En este caso, el objetivo es regular y motivar, dado que permite tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección, y implica definir la evaluación institucional como una actividad de investigación y análisis, retroalimentando a sus miembros sobre el nivel de logros que se están alcanzando. Dado que la evaluación de la enseñanza está asociada a la evaluación del aprendizaje y del currículo, deben, en conjunto, orientar el desarrollo de la institución en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje.

Considerando las ideas encontradas respecto a esta unidad de análisis, podemos establecer los siguientes hallazgos.

1. No existe claridad en para qué realizar la evaluación docente.
2. Los docentes perciben que es incompleta y por lo tanto poco confiable
3. Se enfoca a elementos pedagógicos y no profundiza en las áreas de especialidad.

Después de revisar de las unidades de análisis, la información obtenida representa la percepción y el significado que los entrevistados atribuyen a la *evaluación educativa*. Además, estas entrevistas permiten reflexionar sobre la práctica docente propia, en cuanto al proceso de evaluación, compartir las experiencias y sus sentimientos al respecto.

Me parece necesario compartir algunas reacciones observadas al realizar las entrevistas a los agentes claves. Si bien es cierto que el tema de la evaluación es controversial, la disposición de los entrevistados la observé abierta, confiada y con interés en participar y conocer algo más de esta investigación. También encontré, en una pequeña cantidad de entrevistados, una reacción extrema de participación, dándome la impresión de no salir mal en la evaluación en la que estaban participando, o bien evidenciar sus conceptualizaciones sobre el tema en cuestión.

Los resultados anteriores, y algunas ideas más que surgieron de las entrevistas realizadas, nos permiten, mediante las siguientes tablas, identificar las fortalezas existentes en los procesos analizados y las debilidades que nos muestran áreas de oportunidad que al abordarse permitan la mejora de los mismos.

TABLA III.3 Fortalezas y debilidades encontradas a partir de la entrevista realizada a los funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad.

UNIDAD DE ANÁLISIS	
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La experiencia docente en promedio es de 9 años y la profesional de 12 años</li> <li>✓ La utilización de la exposición permite abordar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los docentes tienen miedo de no obtener resultados satisfactorios si</li> </ul>

<p>todos los contenidos del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los docentes están interesados en que los alumnos tengan aprendizajes significativos.</li> <li>✓ Implementación en las actividades de aprendizaje mediante la utilización de un segundo idioma (inglés).</li> <li>✓ Interés de los docentes por utilizar tecnologías de información y comunicación en sus clases.</li> <li>✓ Los docentes consideran necesario tomar en cuenta las características de los alumnos para definir el desarrollo de la asignatura.</li> <li>✓ Existe una planeación del curso antes de iniciarlo, individualmente o en academia.</li> </ul>	<p>utilizan metodologías que no dominan.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prevalece en las sesiones del aula la exposición de parte de los docentes.</li> <li>✓ Existe resistencia por parte del alumno a cambiar su rol.</li> <li>✓ Los docentes consideran que si el grupo es numeroso, es muy difícil centrar el aprendizaje en el alumno</li> <li>✓ El trabajo de Academia está siendo limitado a la revisión de avances.</li> <li>✓ Algunos docentes se sienten excluidos de las Academias</li> </ul>
<b>HALLAZGO</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las Academias parecen más espacios de control administrativo que de trabajo Académico</li> <li>2. El trabajo de academia debe incluir entre sus objetivos la socialización del modelo pedagógico incluyendo en este trabajo la evaluación del programa, planeación de estrategias de enseñanza centradas en el alumno que generen el cambio de rol de los docentes y de los alumnos, integrando a la mayoría de las asignaturas.</li> </ol>	

Las condiciones actuales, cambiantes en todos los aspectos y con una rapidez extraordinaria, exigen que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel educativo superior, se logren generar no sólo aprendizajes significativos sino desarrollo de competencias propias de la disciplina que permitan a los alumnos y futuros profesionistas, formarse de manera integral<sup>2</sup>, nos encontramos con la dificultad de lograr procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el alumno, dado que la falta de formación pedagógica de los docentes es mínima, aunado a esto el número de alumnos en cada grupo complica la relación entre docentes y

---

<sup>2</sup> Formación integral: Considerada la formación del ser humano que lo conduce al desarrollo de todos los aspectos (conocimientos, actitudes, habilidades y valores) en el plano intelectual, humano, social y profesional, como resultado de influencias intencionales.

alumnos, considerando las diferentes actividades de unos y otros y la posibilidad de participación de todos los alumnos en la sesión.

El esquema positivo que se puede considerar es el trabajo en Academia de los docentes, siempre y cuando este trabajo se establezca sobre condiciones que permitan la reflexión, colaboración y análisis respecto a contenidos, pertinencia de éstos y creación de estrategias acordes a las asignaturas pertenecientes a la Academia, contribuyendo a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje encaminado a lograr un aprendizaje significativo en los alumnos.

Dentro de este trabajo de Academia es importante evitar el control administrativo, condicionado por los tiempos y contenidos, sin dejar de tener a la vista los objetivos que se persiguen en la asignatura, la licenciatura y la institución, vinculados al perfil de egreso.

La siguiente tabla muestra, las fortalezas y debilidades encontradas en lo que se refiere al proceso de evaluación. Se crearon tres diferentes tablas incluyendo en ellas los elementos que conforman el concepto a partir de las diferentes unidades de análisis:

TABLA III.4 Fortalezas y debilidades expresadas por funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad.

UNIDAD DE ANÁLISIS PROCESO DE EVALUACIÓN (concepto)	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los docentes eligen a la brújula como el mejor objeto para representar a la evaluación, ya que reconocen su acción orientadora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Existe confusión en el concepto: Evaluación=examen</li> <li>✓ Se reduce al aspecto cuantitativo y memorístico</li> <li>✓ No hay claridad para definir a quien orienta (docente o sólo al alumno)</li> </ul>
HALLAZGO	
<p>El carácter objetivo de la evaluación genera seguridad en el docente, pero permite que los alumnos se interesen sólo en los resultados. El éxito se encuentra en aprobar y no en aprender.</p>	

En cuanto al concepto de evaluación, encontramos que si bien los docentes eligen la brújula, por las características que estos conocen del objeto en cuanto a su funcionalidad, dentro de su explicación del por qué su elección, manifestaron que es un instrumento que guía, pero no señalaron la condición de que la brújula marca siempre hacia donde se encuentra el norte, que en el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje se puede representar a través de los objetivos de

aprendizaje y el perfil de egreso al que contribuye la asignatura dentro del plan de estudios de la carrera a la que pertenece.

En lo que se refiere a las debilidades, son representativas las respuestas obtenidas respecto definir a la evaluación como una medición, y, cómo lo definiera uno de los funcionarios en la entrevista, lamentablemente es cuantitativo y memorístico el proceso de evaluación, dado que estamos dentro de una cultura en la cual el éxito<sup>3</sup> se observa y debe ser inmediato y que mejor que una buena calificación después de un examen, considerando que este tipo de instrumentos se convierten en la evidencia de “aprendizaje”.

Además, los resultados obtenidos por los alumnos son considerados para “evaluar” el trabajo desarrollado por el profesor, a través de índices de aprobación o reprobación, incluyendo este indicador dentro de los elementos para definir el aumento o disminución de la asignación de grupos en el siguiente periodo de clases o su permanencia en la institución.

En la planeación de la evaluación podemos representar en la siguiente tabla las fortalezas y debilidades encontradas en las entrevistas realizadas a los funcionarios, coordinadores de programa y docentes.

---

<sup>3</sup> Subcultura del éxito de la evaluación, fundamentada en: el éxito se alcanza cuando se aprueba, no cuando se aprende y si el profesor es “barco” no importa con tal de que todos aprueben (Santos Guerra, 2003).

TABLA III.5 Fortalezas y debilidades expresadas por funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad.

UNIDAD DE ANÁLISIS PROCESO DE EVALUACIÓN (planeación)	
<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Calendarización de exámenes parciales desde el inicio del periodo.</li> <li>✓ Incluye varios parámetros (tareas, exámenes, proyectos, prácticas y otros)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La ponderación asignada a los exámenes es la de mayor porcentaje.</li> <li>✓ Cómo el sistema escolar, exige una calificación, los parámetros utilizados generan sólo una evaluación sumativa.</li> <li>✓ La evaluación formativa no se contempla en las acciones referidas por los docentes definidas en la planeación</li> </ul>

### HALLAZGO

El incluir en el proceso de planeación, formal o informalmente, a la evaluación permite reflexionar al docente respecto al carácter formativo que tiene ésta y cómo relaciona a la enseñanza y al aprendizaje.

El hallazgo nos permite comprobar que la evaluación tiene más un carácter sumativo que formativo dentro del nivel educativo superior. Aunque esta condición tenga como bondad la objetividad, que tantos malos entendidos evita, o por lo menos aparentemente eso se perciba, y esté relacionado con la escala numérica con la que se hacen manifiestos los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Podemos agregar, además, que este carácter sumativo, se potencializa al encontrarnos que se considera un proceso de evaluación continua. Esto nos lleva a una cantidad excesiva de actividades que lo único que hacen es medir, y medir de manera continua, sin que esta medición logre la condición de apoyar al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se manifiesta en dos vertientes: en cuanto a los docentes, una gran cantidad de trabajo (calificar actividades, diseñar tareas, exámenes), y, de parte de los alumnos, un proceso lleno de actividades que realizar, repetitivas dadas las condiciones, y que no permiten que su estructura cognoscitiva se vaya conformando a partir de los nuevos conocimientos.

La siguiente tabla muestra las fortalezas y debilidades de los exámenes realizados en el nivel educativo superior, encontradas a partir de las entrevistas con los docentes, que nos permiten enunciar un hallazgo a incluir en los resultados de la investigación.

TABLA III.6 Fortalezas y debilidades expresadas por funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad.

UNIDAD DE ANÁLISIS PROCESO DE EVALUACIÓN (exámenes)	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Permiten evaluar el alcance de los objetivos de aprendizaje.</li> <li>✓ La información que piden tiene el mismo nivel de profundidad que el trabajo en las sesiones y en las tareas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Genera baja autoestima en los alumnos al solo señalarlos como buenos o malos estudiantes</li> <li>✓ No se utiliza como recurso de aprendizaje</li> <li>✓ La inmediatez para obtener los resultados del proceso genera que los aprendizajes no sean significativos.</li> <li>✓ Son sólo repetición de la información.</li> </ul>
HALLAZGO	
<p>Los exámenes son instrumentos homogéneos. Independientemente de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, se evalúan contenidos en forma y tiempo, y los criterios de calificación son los mismos para todos y no se realiza una reflexión posterior.</p>	

El hallazgo debe hacernos reflexionar sobre el objetivo que debe tener el instrumento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de la información sobre el aprendizaje que han alcanzado los alumnos en cuanto al

contenido de la asignatura, la utilidad como recurso de aprendizaje que puede brindarnos, convirtiéndose en algo más que un instrumento donde observemos si los alumnos repiten correctamente la información que transmitimos. Lo anterior, implica que la objetividad buscada no generara momentos inciertos ni para los alumnos ni para los docentes.

Ahora bien, refiriéndonos al proceso de evaluación docente encontramos las siguientes fortalezas y debilidades:

TABLA III.7 Fortalezas y debilidades expresadas por funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad.

UNIDAD DE ANÁLISIS	
EVALUACIÓN DOCENTE	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los comentarios de los alumnos permiten al docente reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sólo la realizan los alumnos.</li> <li>✓ No existe retroalimentación.</li> <li>✓ Algunas preguntas son poco entendibles.</li> <li>✓ Se desconocen sus objetivos</li> </ul>
HALLAZGO	
<p>La evaluación docente debe de orientarse al desarrollo formativo mostrando los aspectos que se pueden mejorar y orientando las acciones de cómo hacerlo, evitando el carácter sumativo e involucrando a todos los actores.</p>	

Tomando en cuenta que son considerados una fortaleza, los comentarios realizados por los alumnos, respecto al desempeño del docente, se puede considerar que cada uno de los docentes, dada la relación que pueden construir

con los alumnos, generan su propio instrumento de evaluación. Quizás este instrumento debe aplicarse en condiciones especiales, digamos en frecuencia, en un periodo determinado, ser una entrevista, una sola pregunta, incluirse en el examen, de tal suerte, que el proceso genere en el alumno la reflexión sobre el desempeño del docente y los recursos y medios que se utilizan para apreciar sus bondades y deficiencias.

### 3.4 Conclusión

En la actualidad, como lo hemos mencionado en este capítulo, dentro de las instituciones de Educación Superior se requiere de un cambio en el rol docente que permita alcanzar los objetivos de la educación superior. Considerando la declaración sobre la *Educación Superior para el Siglo XXI*, por la UNESCO, donde se hace referencia a que los procesos de enseñanza-aprendizaje estén centrados en el alumno, el rol del docente debe fundamentarse en una actitud de plena conciencia de su actuar, debe dejar de ser la fuente del conocimiento (centro del proceso), para observar una actitud de guía que facilite la información, los recursos pedagógicos, mediante estrategias de enseñanza que se conjuguen con las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumno, que contribuyan a

desarrollar aprendizajes significativos y situados. Debe además gestionar las fuentes de información y crear y orientar a los alumnos hacia experiencias de aprendizaje, para encontrar e interpretar la información adecuada, promover, potenciar y ayudar a regular el aprendizaje. Además, debe generar entornos de enseñanza-aprendizaje que incluyan la evaluación, a la par que se llevan a cabo las actividades de aprendizaje, reorientando en tiempo y forma el proceso, de tal manera que la evaluación sea formativa y no estrictamente sumativa y no se den privilegios a la medición y a la calificación.

Dentro de los hallazgos que las entrevistas dejaron al descubierto encontramos con los siguientes:

En cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje se observa la dificultad del cambio hacia un proceso centrado en el alumno, por la historia escolar de los docentes y de los alumnos mismos, que se conjunta con las condiciones del Sistema Educativo, en términos de asignar la acreditación de cursos mediante una calificación.

La importancia del trabajo académico por parte de los docentes que, al no llevarse a cabo de manera sistemática, no permite la clarificación del concepto y la generación de estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje centradas

en el alumno, que integren a la evaluación como elemento regulador del proceso y como el medio más adecuado para socializar el modelo pedagógico de las Instituciones.

Otros hallazgos son los que hacen referencia a la evaluación docente, permitiendo observar que los entrevistados desconocen los objetivos que fundamentan al proceso, pero están conscientes de la importancia para la toma de decisiones en cuanto a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, la actualización tanto de conocimientos pedagógicos como del campo profesional que coadyuven a la mejor formación de los alumnos.

## Capítulo IV

### La Evaluación Educativa y los Alumnos de Educación Superior

*La evaluación puede fracasar o convertirse en una tarea vana si se prescinde de sus dimensiones teórica y axiológica o si se reduce a un problema técnico que destaca su carácter instrumental para sólo obtener una colección de evidencias.*

*Raquel Glazman Nowalski*

#### Introducción

En este capítulo abordaremos lo referente al agente a quien va dirigido el proceso de enseñanza-aprendizaje: el alumno. Esta es la persona más importante dentro del proceso educativo, ya que las acciones, recursos, planes e infraestructura del nivel educativo superior están centrados en su formación integral<sup>4</sup>. Así mismo, continuaremos con la triangulación metodológica de los hallazgos encontrados entre los documentos, los funcionarios, coordinadores académicos y docentes, agregando la información recopilada a partir de las sesiones de grupo focal realizadas con los alumnos.

---

<sup>4</sup> Formación Integral: Es la formación del ser humano que lo conduce al desarrollo de todos los aspectos (conocimientos, actitudes, habilidades y valores) en el plano intelectual, humano, social y profesional, como resultado de influencias intencionales.

De esta manera, a partir de la triangulación, se generarán los postulados que nos permitirán conocer los resultados de la investigación, es decir, conocer cómo se conceptualiza la *evaluación educativa* en el nivel educativo superior.

Iniciaremos este capítulo con una breve descripción de los alumnos de educación superior. Según De Garay (2001), *los actores desconocidos*, en términos de que es necesario saber más de ellos, quiénes son, qué responsabilidades tienen, de dónde vienen, cuáles son sus intereses, qué persiguen como meta y cómo se ven dentro de su proceso educativo, así como su percepción de la evaluación educativa y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Continuaremos, presentando las características de los alumnos de la institución en la que estamos realizando el estudio de caso y su percepción de la *evaluación educativa*, su importancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, concluyendo con el concepto que prevalece entre los alumnos sobre el tema y cuales procedimientos son los que se llevan a cabo.

#### 4.1 Los Alumnos de Educación Superior

Para expresar cómo es interpretada la evaluación por los alumnos del nivel educativo superior, iniciaremos definiendo algunas de sus características, qué sabemos de ellos, cuál es su perfil, qué opinión tienen sobre el estudio y otras características más que, de acuerdo a un estudio realizado por De Garay (2001), se pueden resumir en las siguientes dimensiones:

1. Origen y situación social de los estudiantes.
2. Condiciones de estudio en casa
3. Perspectivas de desarrollo futuro
4. Organización de las sesiones de clase
5. Prácticas docentes del profesorado

Aunque De Garay (2001) define 10 dimensiones<sup>5</sup>, son estas cinco las que nos permiten tener un conocimiento más claro de los alumnos para los fines de esta investigación.

*Origen y situación social.* En esta dimensión podemos observar el tipo de condiciones sociales y de antecedentes escolares que caracterizan a nuestros alumnos, tales como edad, estado civil, situación laboral, si es que existe,

---

<sup>5</sup> Completan las diez dimensiones analizadas por De Garay en el libro: "Los actores desconocidos", Factores que intervinieron para decidir qué licenciatura cursar, cambios efectuados al ingreso a la licenciatura, hábitos de estudio y prácticas escolares, infraestructura y servicios institucionales y prácticas de consumo cultural.

condiciones económicas, personales y familiares, y su percepción sobre estudiar una carrera profesional.

De acuerdo a este estudio, se observa que en promedio los estudiantes de nivel superior tiene una edad de 21.3 años, aunque es de notarse que los alumnos de nivel superior del subsistema particular tienen un promedio de edad menor al de las universidades y tecnológicos públicos. Se considera en el ámbito internacional, que la edad promedio de alumnos universitarios fluctúa entre los 20 y 24 años.

En lo que se refiere al estado civil de los alumnos universitarios, y el tipo de responsabilidades que pueden tener, en el nivel superior generalmente no es considerado como un factor de importancia. En este rubro, la mayoría de los alumnos del estudio se declararon solteros (94.6 por ciento), así como se declararon sin hijos, lo que nos indica que los alumnos tienen un perfil que tiende a aplazar el establecimiento de compromisos de pareja, lo que nos permite inferir la existencia de condiciones propicias para dedicarse a los estudios.<sup>6</sup>

Es necesario estar consciente de que a pesar de que existen condiciones comunes, podemos encontrarnos con diferencias que pueden estar involucradas

---

<sup>6</sup> Estos resultados se dan en cualquiera de los tres subsistemas, universidad pública, universidad privada y tecnológicos públicos.

en cómo los alumnos se relacionen con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de estas condiciones es su situación laboral. Una de las creencias más recurrentes, según De Garay y Casillas (2000), es considerar que los estudiantes se dedican de tiempo completo a estudiar; siendo una de las más importantes características que hacen la diferencia entre ellos. Se encontró que el 68.2 por ciento no trabaja y en el subsistema de instituciones particulares este porcentaje es del 73.1 por ciento.

En cuanto a la valoración familiar de los estudios, Bourdieu (1997) afirma que *“el nivel de aspiraciones escolares depende de la imagen social que la familia tiene de sí misma. Esta imagen es el producto complejo, no solamente del status socio-profesional del padre (y de la madre), sino igualmente de la historia de la familia y de la historia escolar de la familia nuclear”*. De acuerdo a esto, se obtuvo que el 88.7 por ciento de los alumnos de nivel superior considera que su familia otorga un nivel muy alto al hecho de que sus hijos estén estudiando una carrera universitaria, y en las instituciones particulares el porcentaje es de 93.7 por ciento.

Si nos referimos a *las condiciones de estudio en casa*, nos encontramos con indicadores como si los alumnos cuentan con un espacio privado para estudiar, lo que dio como resultado que el 74 por ciento de ellos sí lo tiene, y en el

subsistema particular este porcentaje es del 85.2 por ciento, así como que el 52.7 por ciento posee un equipo de cómputo en casa y en el subsistema particular es de 80.7 por ciento, lo que podría influir positivamente en los alumnos del nivel superior y su desempeño, ya que el tener acceso a los medios tecnológicos para realizar los trabajos escolares, la inversión de tiempo es menor, aunque no es determinante para que la calidad de éstos sea mejor y favorezca de manera directa su desempeño escolar.

El contexto económico y laboral es fundamental para las perspectivas que los alumnos de nivel superior tengan de su futuro profesional. Tomando en cuenta que la globalización generó ideas optimistas en cuanto al crecimiento del mercado y al incremento de inversiones en la creación de empresas e industrias, esto no se ha visto cristalizado. Más aún, se han creado puestos de trabajo eventuales con condiciones laborales precarias, dando como resultado que los alumnos de nivel universitario consideren que las posibilidades de obtener un empleo futuro entre altas y bajas sean sólo del 37.9 por ciento y 49.2 por ciento, respectivamente.

En cuanto a *La organización de las sesiones de clase*, De Garay encontró que en promedio los alumnos del nivel superior toman entre 25 y 30 horas de clase a la semana, lo que hace un promedio de 750 horas al año. Esto permite

considerar que los alumnos se encuentran en un ambiente conocido, es decir, los alumnos han pasado varias etapas de su vida en un salón de clases, aunque es necesario aclarar que la diferencia se observa en cuanto a la relación de los docentes y los alumnos: en este nivel son tratados como adultos, es decir, la relación se basa más en el compromiso y la responsabilidad individual.

Refiriéndonos a las sesiones de clase, podemos encontrar que el proceso enseñanza-aprendizaje parece estar modificándose, tratando de generar metodologías fundamentadas en un paradigma constructivista. Aunque De Garay (2001) encontró que en el 17 por ciento de las sesiones los alumnos son los que exponen la clase, mientras que 8.3 por ciento de las veces los docentes dictan en sus clases, y que el 24 por ciento de las veces se utilizan medios electrónicos en las sesiones, es necesario considerar que después de ocho o nueve años, esperamos que algunos de estos porcentajes se hayan incrementado y otros disminuido significativamente, lo que nos indicaría que las sesiones de clase centradas en el docente o los contenidos se han reducido, para dar paso a aprendizajes centrados en el alumno.

Otra dimensión que abordó la investigación realizada por De Garay (2001), tiene relación con *las prácticas docentes del profesorado*; abordaremos algunos

resultados sobre los *mecanismos de evaluación*<sup>7</sup>. Nos enfocaremos a la precisión que los alumnos perciben sobre conocer y cómo será calificado su desempeño. El resultado obtenido, gira en torno a la posibilidad de que esta información, les permite planificar sus actividades, sus inasistencias, los elementos que los docentes tomarán en cuenta para calcular la calificación final. Debemos comprobar que estas actitudes se han modificado disminuyéndose y no se hayan incrementado.

Estas son las características de los alumnos del nivel superior. Debemos considerar también las condiciones del contexto, las características y la cantidad de información a la que tienen acceso, así como las condiciones de inmediatez que en la actualidad se requieren del conocimiento y el carácter de utilidad que la sociedad condiciona al mismo, no permiten que los alumnos tengan posibilidad de reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, coadyuvando todo esto a que la evaluación se convierta en un obstáculo que les impide alcanzar sus metas de obtener buenas notas y seguir adelante con su formación profesional. De esta manera, nos podemos encontrar comentarios como los siguientes, escuchados en el transporte urbano, sobre cómo eran evaluados en una materia dos grupos diferentes. Los alumnos comentaban: *“Al grupo C lo evalúan con que pasen al*

---

<sup>7</sup> Parámetros considerados dentro del proceso de evaluación.

*pizarrón y resuelvan cualquier ejercicio, mientras que en mi grupo te toman en cuenta todas las actividades, tareas y exámenes. Eso no es justo*". Otros tienen que ver con la petición al docente de alguna oportunidad para realizar un trabajo, y de esa manera aprobar o acreditar el curso, sin tomar en cuenta que la importancia del conocimiento y de las habilidades que éste les puedan dar para el futuro.

#### 4.2 La Evaluación Educativa y los Alumnos de la UPAEP

La Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, ha atendido en promedio, en los últimos dos años, un promedio de 7416 alumnos en licenciatura escolarizada, de los cuales, 352 pertenecen al Departamento de Ingenierías, de los cuales 222 son varones y 130 mujeres. Están distribuidos de la siguiente manera: 27.84 por ciento en Ingeniería Civil al igual que en Ingeniería Química, 15.34 por ciento en Ingeniería en Agronomía, 13.07 por ciento en Medicina Veterinaria y Zootecnia y 15.92 por ciento en Ingeniería Ambiental.

Los alumnos en el periodo en el que se lleva a cabo la investigación, se encuentran distribuidos en 142 asignaturas que se abrieron en el Departamento de Ingenierías, y son atendidos por 27 docentes de tiempo completo (39.7 por

ciento) y 41 docentes de tiempo parcial o funcionarios, siendo cubiertos los cursos en 61.97 por ciento por los docentes de tiempo completo y el resto por los docentes hora clase y funcionarios. Dentro de estos porcentajes se encuentran excluidas las asignaturas de formación y de idiomas.

Dado el tamaño del Departamento, podemos afirmar que la relación entre los alumnos y los docentes, en especial de tiempo completo, es cercana. Esto puede lograrse ya que en el último periodo se observa una inscripción en promedio de 16 alumnos por grupo. Tal vez no ocurre lo mismo con los docentes de tiempo parcial debido a las condiciones laborales de estos. Nos referimos a que en ocasiones su práctica profesional no les permite dedicar más tiempo en una plática después de la sesión de clase por sus compromisos.

A continuación presentamos los resultados obtenidos al realizar las entrevistas con los alumnos del Departamento de Ingeniería, mediante la técnica de grupo focal. La elección de los alumnos para las entrevistas buscó que en los grupos estuvieran alumnos de los programas de las cuatro ingenierías —Civil, Química, Agronomía y Ambiental— concentrando alumnos de semestres 2do., 4to., 6to. y 8vo. Ello nos permite tener información de la mayoría de las asignaturas, además de las diferentes características que se observan en los

programas académicos, considerando tanto la edad de los alumnos como su madurez personal a partir de las experiencias vividas a lo largo de los cursos en los que han estado inscritos.

Las reuniones de los grupos focales se llevaron a cabo en un salón de clases, colocándose tanto los alumnos como el entrevistador en un círculo, para tener un contacto visual directo. Se realizaron dos reuniones, cada una de doce alumnos. Se les explicó el objetivo de la reunión y la importancia que tiene su opinión para la investigación. Dado que se trata de un tema controversial, y del que hemos encontrado existen enfoques diversos (control, sumisión, resultado, etc), inicialmente el ambiente se sentía tenso, pero a medida que transcurrió la sesión, los alumnos fueron tomando confianza y su disposición para comentar su experiencia u opinión fue aumentando.

La sesión fue grabada en audio y se tomaron algunas fotos sobre la misma. Los resultados del análisis (Apéndice C) se muestran a continuación, de acuerdo a las unidades de análisis propuestas (Cuadro I.5: 98).

La primera unidad de análisis: *Características del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La descripción del proceso realizada por los alumnos entrevistados incluye comentarios respecto a los recursos utilizados y a las actividades

realizadas en las sesiones de clase, puede resumirse a partir de varios hallazgos.

Iniciemos con el siguiente:

*La metodología que se utiliza en el proceso enseñanza-aprendizaje varía dependiendo de la asignatura, teniendo como factor común la exposición.*

Este hallazgo surge a partir de los comentarios realizados en el grupo focal, dando respuesta a la petición de describir cómo son las sesiones de clase de las asignaturas donde se hallan inscritos:

Se utilizan diapositivas de Power Point, que lee el profesor o alguno de los compañeros, y que explica el profesor. Agregan que estas sesiones son muy cansadas, en especial si en las dos horas que dura la clase se utiliza este tipo de recurso. Observan también los alumnos que en la planeación del curso se considera un tema para cada día, como si se tuviera prisa por avanzar o poco tiempo para cubrir el temario.

Comentaron también que algunas veces son ellos los que realizan las exposiciones de los temas, habiendo realizado la investigación del mismo, aunque, en esos casos también el docente, a pesar de haberles asignado el tema, es quien termina haciendo la exposición. En su opinión, las sesiones de laboratorio son más amenas, aunque también tienen sesiones en las que se

presenta un documental en video y se comenta después, además de tener sesiones en las que el trabajo es en equipo, leyendo o haciendo ejercicios, pero no es frecuente este tipo de estrategias.

Para complementar la descripción del proceso enseñanza-aprendizaje se realizaron otras preguntas (Apéndice C.1 y C.2). Estas giran en cuanto a los recursos didácticos utilizados y las actividades que realizan los alumnos en la sesión de clase, y cuál de los aspectos teórico o práctico es el que prevalece. A estos cuestionamientos los alumnos respondieron:

En cuanto a los recursos utilizados son variados. Coinciden en el comentario de que las asignaturas de la carrera<sup>8</sup>, se utilizan diapositivas o materiales propios de laboratorio, en las materias de inglés, videos y cintas de audio, pero en lo general el pizarrón. Si nos referimos a las actividades que realizan los alumnos en la sesión de clase, los comentarios fueron: anoto lo que está en el pizarrón o en las diapositivas, participo realizando lo que pide el profesor, haciendo preguntas de lo que no entiendo. Si nos referimos al aspecto que prevalece en las sesiones (teórico o práctico), consideran que está en función del tipo de materia y del profesor, y que hay profesores que se interesan no sólo

---

<sup>8</sup> Asignaturas del área profesional. Por ejemplo, de Ingeniería en Agronomía: nutrición vegetal y animal, manejo de pastizales.

en que aprendamos cómo se hace, sino por qué se hace así, aunque también hay docentes que si no se realiza el procedimiento cómo él lo enseña, no lo toma en cuenta.

Respecto a las actividades o acciones realizadas antes de llegar a la clase, los comentarios se pueden resumir en lo siguiente: la tarea que deje el profesor, algunos agregaron que toman en cuenta si el docente revisa o califica la tarea, si no lo hace quizá la empiecen a resolver, pero si es muy grande o complicada no la terminan.

Lo anterior nos permite establecer los siguientes hallazgos:

*La utilización adecuada de los recursos genera interés en los temas*

*Las sesiones en el aula se centran en el docente*

*La metodología en las sesiones de clase es poco motivante hacia el estudio*

En cuanto al primer hallazgo, refiriéndonos a las presentaciones con diapositivas, debemos recordar que no se debe perder de vista que representan un medio para que la comprensión, y por lo tanto el aprendizaje, se lleven a cabo, pero, si se dan, como lo mencionan los alumnos, apagando la luz, o bien leyendo cada una de ellas, no se logrará interesar y mucho menos motivar a los alumnos. Son estas acciones las que nos indican que el proceso de enseñanza-aprendizaje

se centra en el docente, tal vez, por la amplitud del programa, pero cualquiera que sea la razón, deja fuera a los alumnos, como lo indican los otros hallazgos.

Un hallazgo más respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, gira alrededor de la socialización del Modelo Pedagógico que pone en práctica la institución:

*La socialización del Modelo Pedagógico debe incluir a los alumnos, buscando se genere un cambio de rol como estudiante, en él.*

En el primer capítulo mencionábamos que las instituciones de educación superior, tienen la libertad de elegir la metodología<sup>9</sup> que consideren pertinente para llevar a cabo su función de formación de profesionistas, siempre y cuando esta metodología coadyuve a alcanzar los objetivos de la educación superior. También encontramos en la revisión de los documentos de las instituciones consideradas dentro de esta investigación<sup>10</sup>, la incorporación de metodologías fundamentadas en el paradigma constructivista. La puesta en práctica de la metodología se operativiza a través de la socialización del Modelo Pedagógico por parte de los docentes en sus asignaturas, y del documento —cuyo nombre es

---

<sup>9</sup> Artículo Tercero Constitucional, fracción séptima: “Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas...”

<sup>10</sup> Universidad Madero, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Iberoamericana y Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

distinto en cada institución— utilizado tanto por docentes como por alumnos. En el caso de la UPAEP, este documento se denomina Programa Operativo.

El objetivo de socializar el Modelo Pedagógico radica en situar de una manera clara a los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando un cambio de rol a fin de lograr llevar a la práctica una metodología fundamentada en la construcción del conocimiento.

Los comentarios encontrados en el grupo focal en el que participaron los alumnos, al preguntarles si los profesores les han comentado cómo la institución propone que sea el proceso de enseñanza-aprendizaje, se pueden contemplar en las siguientes frases:

*“No, que recuerde”*

*“Se debe usar el cañón, computadora y medios electrónicos así como la plataforma Blackboard”.*

Al dar respuesta a esta pregunta, en la mayoría de los alumnos de los dos grupos participantes, se observó una expresión de confusión, considero muy lógica esta actitud, si no les informamos sobre este aspecto. Al preguntar sobre cómo utilizaban el Programa Operativo, buscando obtener información sobre si

este instrumento les permite regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, la respuesta encontrada fue:

*“Lo revisamos al inicio del curso, para conocer las fechas de examen y las condiciones de trabajo del curso, se firma de enterado y se guarda”.*

Los comentarios de los alumnos, se observa, hacen referencia a que el Programa Operativo es un documento que contiene información sobre los cursos y de utilidad nula a lo largo del periodo de duración de los cursos. La opinión es muy lejana de los objetivos con los que fue presentado, en el Capítulo II, dicho documento, entre ellos: ser un documento guía, donde dé a conocer lo que se enseñará y lo que se aprenderá a lo largo del curso. Considerando que es un documento guía, el Programa Operativo, debiera ser utilizado en todas o la mayoría de las sesiones del curso, pero al parecer no es así.

Continuando con la segunda unidad de análisis: *concepto de evaluación*, definida en el primer capítulo como el guión que separa a la palabra enseñanza y a la palabra aprendizaje, y considerando que debe guiar tanto a los docentes cómo a los alumnos en el desarrollo de las estrategias y actividades utilizadas para generar aprendizajes significativos.

La información recabada en los grupos focales realizados con los alumnos, a partir del cuestionamiento ¿Cómo se evalúa en tus cursos?, fueron comentarios que se pueden resumir en las siguiente expresiones:

*“Con los exámenes, tareas, talleres, investigaciones, proyectos, prácticas y reportes de algunas actividades como visitas o prácticas de campo”.*

*“Es muy raro que sea de otra manera. Por ejemplo, sólo hemos tenido una clase en la que tenías que venir siempre, porque no sabías qué esperar del profesor. Lo mismo podía haber examen o no”.*

Se observa que la primera idea que se aprecia sobre la evaluación es *examen* y todas las actividades se presentan como un instrumento cuyos componentes son susceptibles de medición.

Considerando que en los cursos se evalúen otros aspectos, ¿cuáles serían estos?, fue la siguiente pregunta que se incluyó en la sesión de grupo focal, a la que se encontraron comentarios como los siguientes:

*La participación, la asistencia, pero de acuerdo al criterio del profesor.*

*“Aunque evalúan la participación, no todos los alumnos, cuando participan lo hacen bien (sólo hablan por hablar y que el profesor vea que participan)”.*

*“Algunos profesores evalúan de las participaciones, la fundamentación y la profundidad con la que haces alguna intervención, calificándolo en ese momento como un aporte o sólo un comentario”.*

*“En ocasiones piden otros trabajos o realizar tareas extras, pero al final no cuentan y uno realiza el trabajo para nada”.*

El orden de las aportaciones realizadas por los alumnos, se presenta tal y como las hicieron. Se puede observar que al realizar la recopilación de la información a partir del grupo focal, permite que los participantes entren en una dinámica no sólo de interés, sino a la vez de reflexión que permite ir la complementando.

Una pregunta más que se consideró pertinente realizar fue: ¿hay una evaluación diagnóstica en los cursos?, los alumnos respondieron:

*“En algunas materias, pero como no cuenta, no te preocupas por lo que saques y no te lo devuelven ni te dicen cuanto sacaste”.*

*“Algunas veces, en las materias seriadas, hacen un repaso después de ese examen”.*

Los hallazgos de estos comentarios, que van conformando la conceptualización de la evaluación entre los alumnos universitarios, son:

*El tipo de evaluación que prevalece a lo largo de los cursos universitarios, es la evaluación sumativa, apreciándose a través de las actividades realizadas.*

*El criterio aplicado por el docente es considerado por los alumnos, un elemento negativo en la evaluación, ya que se ve influenciado por el tipo de relaciones que se den en el aula.*

*La evaluación diagnóstica debe dar información a todos los agentes del proceso*

Se observa, en los comentarios, que el proceso de evaluación que actualmente se vive en los cursos de la universidad se orienta hacia una evaluación de tipo sumativa<sup>11</sup>. Ahora bien, el inconveniente de utilizar este tipo de evaluación es, no utilizar los resultados para orientar el proceso, por lo que a pesar de que el proceso se lleve a cabo a lo largo del curso, esta evaluación sólo se reduce a medir y por lo tanto el proceso es incompleto.

Al igual que los docentes, los alumnos requieren de evidencias objetivas. Han participado en un proceso de evaluación, en el que se les ha exigido objetividad. Por esta razón es que para ellos también es necesario que los instrumentos utilizados no dejen duda sobre la calificación que se les asigna.

---

<sup>11</sup> Según Scriven, aquella que permite la comprobación y acreditación, mediante ella medimos y juzgamos el aprendizaje, la enseñanza u otro proceso, con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, etc.

Recordemos que en el primer capítulo, dentro de la etapa de planeación de un proceso de evaluación, se incluye, entre los elementos, la definición de los criterios a partir de los cuales se elaborarán los juicios, mismos que a la vez permitirán la toma de decisiones que permitan la mejora del proceso u objeto evaluado.

En cuanto a la evaluación diagnóstica<sup>12</sup>, el hallazgo nos lleva a reflexionar sobre una condición más que el proceso de evaluación debe incluir. Esta condición es que la evaluación sea manifiesta (Elola, 2000), es decir, conocida por todos los agentes involucrados. Si no se da esta condición, no se entenderán las decisiones tomadas y, por ende, no se capitalizarán los errores y mucho menos se estará en condiciones de mejorar.

Al referirnos a la unidad de análisis *Características de la evaluación que se realiza en los cursos (exámenes) y la interpretación y acciones a partir de los resultados*, la información aportada por los alumnos durante el grupo focal nos permite enunciar los siguientes hallazgos:

---

<sup>12</sup> Según Scriven, permite determinar la presencia o ausencia de conocimientos, actitudes y habilidades o cualquier otro elemento que sea susceptible de evaluarse, que permita tomar decisiones pertinentes para que el proceso sea viable o eficaz.

- 1. Las características de las sesiones de clase deben apoyar a la realización de los exámenes, evitando confusión, además de elaborarse para los alumnos de ese curso específicamente.*
- 2. La planeación del examen, por parte de los docentes, evitaría errores en los exámenes, que contribuyen a distracciones y confusión al responder el examen.*

Los hallazgos están escritos considerando las acciones que evitarían los aspectos negativos que se encontraron en los comentarios realizados por los alumnos. Aunque también se encontraron aspectos positivos: la mayoría de los exámenes contienen los temas y el nivel de profundidad que se consideró en las sesiones de clase, los exámenes contienen una parte teórica y una parte práctica bien balanceada.

Lo anterior nos permite observar que los alumnos reconocen que los docentes no utilizan el examen como una herramienta de sometimiento o control. Aunque entre los comentarios negativos prevalecen: *“Algunas veces el tiempo no es el adecuado para resolverlo, y comentan que a pesar de que los docentes afirman que ya lo resolvieron, es evidente que no es verdad, y que al calificarlo toman decisiones, en las cuales omiten alguna pregunta, para que sea como de*

*ayuda. Algunos exámenes contienen muchos temas o piden las definiciones de memoria y no aceptan otro tipo de respuesta".* Algo que observaron la mayoría de los alumnos, en las dos sesiones de grupo focal, es que los docentes que son de tiempo parcial, parece que en ocasiones no lo traen preparado y, en ese momento, lo improvisan.

Lo anterior permite observar la falta de planeación del proceso de evaluación y la manera en que se conceptualiza ésta: parece no tenerse presente e incluirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra pregunta incluida en la sesión del grupo focal fue: ¿En el momento de resolver el examen qué hace el profesor? Se obtuvieron los siguientes hallazgos:

- 1. Las actitudes de los docentes, durante los exámenes, deben ser las mismas que en la sesión de clase.*
- 2. Los docentes también resuelven el examen.*

Los comentarios de los alumnos se pueden agregar a los hallazgos respecto a la planeación de los exámenes. Estos no son resueltos con anterioridad, lo que puede evitar identificar algún error al elaborarse que permita la confusión de los alumnos, a la vez que podría no contemplar el tiempo real para

su solución por parte de los alumnos. Además, el haber realizado la solución del examen contribuye a aclarar los criterios establecidos para evaluar.

Dentro de las preguntas que hacen referencia a las características de los exámenes y cómo es que se interpretan los resultados, así como las acciones después de obtenerlos, se cuestionó a los alumnos de la siguiente manera: Después de calificar el examen y de entregar los resultados ¿qué se comenta o qué acciones se llevan a cabo? Las respuestas encontradas fueron variadas: *“Hay regaño. Se resuelve por el profesor y observas en qué te equivocaste. Si hay un error, lo rectifica el profesor y lo firmas de enterado. Pero sólo hubo un comentario en el que se explica que se revisan los temas y apuntes del periodo que comprendía en examen para ver la relación entre lo visto y lo examinado, y, otro más sobre, si todos los alumnos salieron mal, puede que lo repitan (muy pocas veces ocurre)”*.

El hallazgo enunciado a partir de lo anterior establece:

*Los resultados de los exámenes deben integrarse al proceso de enseñanza-aprendizaje, procurando que los alumnos los consideren un elemento más que contribuya a su aprendizaje.*

La tarea a seguir consistirá en convertir el examen en un recurso de aprendizaje, coadyuvando a que los alumnos no lo guarden y se olviden de lo que no aprendieron. El cambio esperado es considerar, de acuerdo a la asignatura, la posibilidad de utilizar los resultados como un elemento que permita la reflexión, tanto de alumnos como de docentes.

El hallazgo anterior lo podemos complementar con la información recolectada, respecto a las acciones que realizan los alumnos, con los resultados obtenidos en el examen. En las respuestas obtenidas, se observa una tendencia a la espera de acciones de parte de los docentes para ser elaboradas por los alumnos. Al parecer los alumnos no tienen claro que la evaluación debe orientar su aprendizaje, a partir de la retroalimentación que se genere. Después de la aplicación de un examen están acostumbrados a la medición y nada más. Dado lo anterior el hallazgo se enuncia:

*La retroalimentación después de un examen, así como las acciones puestas para subsanar los errores cometidos en él, deben convertirse en una estrategia de aprendizaje.*

Una pregunta sobre el índice de reprobación se incluyó en la sesión de grupo focal, al igual que se hizo en la entrevista con los docentes. A continuación

se presenta la información recolectada: ¿Qué pasa si hay muchos alumnos reprobados en una asignatura? Observemos las opiniones: *“El profesor no sabe enseñar. Realiza otro examen para que mejoren (cambien) los resultados y no lo despidan”*. Aunque también opinaron: *“el profesor tiene que averiguar por qué no aprenden los alumnos. El grupo no cumple con las tareas o no asisten a clase. Tal vez el examen no está bien redactado”*. Es claro que existen opiniones sesgadas hacia el desempeño del profesor, pero los alumnos también reconocen acciones negativas en su rol de alumnos, lo que permite obtener el siguiente hallazgo:

*Los resultados negativos, obtenidos en los exámenes, influyen en la visión que se tiene del trabajo realizado, tanto por los alumnos como por los docentes.*

Después de hacer las preguntas que pueden analizarse a partir de los docentes y alumnos, respecto a la evaluación, su planeación y características, incluimos para los alumnos una pregunta que nos permita identificar elementos que quizás no se están incluyendo pero que pueden favorecer la *evaluación* al incluirla como un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje. La pregunta fue: ¿cómo les gustaría que los evaluaran? Y las respuestas nos conducen a lo siguiente:

*La cultura de la evaluación prevaleciente está fundamentada en la medición, lo que no permite observar nuevos elementos a incorporar en el proceso.*

¿Por qué este hallazgo? Las respuestas más sobresalientes fueron:

*“Exámenes después de cada tema, para no olvidarnos de detalles”.*

*“Los trabajos que piden los profesores se tomen en cuenta en su totalidad”.*

*“No realizar trabajos en equipo, no todos los compañeros trabajan igual y te perjudican la mayoría de veces”.*

*“Exámenes departamentales elaborados por el profesor que tiene la materia asignada”.*

Donde prevalece la idea que el proceso de evaluación tiene que ver con el número asignado como calificación, además de las condiciones en las que actualmente se viven en la sociedad posmoderna<sup>13</sup>, no permitiendo generar propuestas nuevas, sino buscando evitar, lo que no conviene y que no reditúa beneficio observable.

Para recabar información de la última unidad de análisis *Concepto de evaluación de la enseñanza (docente), la interpretación y acciones a partir de sus*

---

<sup>13</sup> Posmodernidad, el conocimiento tiene un sentido funcional, operativo y útil, en cuanto a la cultura, prevalece la identificación del mínimo y del máximo, de tal manera que se realice el mínimo esfuerzo y se obtenga el máximo beneficio, además de que todo se vale.

*resultados*, se incluyeron en la guía de preguntas para la sesión las siguientes:

¿Realizan la evaluación docente? ¿Recuerdan algunas preguntas del cuestionario? ¿Qué acciones has observado después de la evaluación docente?

Las respuestas obtenidas nos llevan a los siguientes hallazgos:

- 1. La evaluación docente debe mostrar un objetivo claro para su realización.*
- 2. La impresión de los alumnos sobre el cuestionario, gira alrededor de que no evalúa lo que debe evaluar.*
- 3. La evaluación es conceptualizada como un medio de control de la institución para con los profesores.*

El primer hallazgo se deduce de los comentarios negativos que los alumnos tienen del proceso de evaluación docente, en los mismos términos que hemos encontrado en cuanto a que evaluar es medir. Si en una medición un docente obtuvo una mala evaluación, debiera tener consecuencias, tal y cómo pasa con el examen. El inconveniente que observamos se da en cuanto a que el profesor no realiza el examen, pero, para los alumnos, dado que no es claro el concepto de evaluación, y mucho menos el objetivo de la misma, la respuesta inmediata es no realizarla, sentirse obligados a contestarla. Los alumnos comentan que algunos

docentes les piden que la vayan a hacer. Esto, dada la cultura de control que prevalece, condiciona y genera aversión hacia el proceso. Además de los diferentes mensajes que obtienen de los docentes sobre la importancia del proceso y la falta de claridad sobre el objetivo que persigue.

En cuanto al segundo hallazgo, a partir de la segunda pregunta, encontramos que los alumnos comentan, sobre las preguntas que contiene el instrumento utilizado para la evaluación, que en realidad no cubren lo que a su parecer debe evaluarse de los docentes. Por ejemplo, una de las preguntas hace referencia a si el docente entregó el Programa Operativo, cuando ese documento debe estar en la plataforma Blackboard. En su opinión las preguntas no se refieren a cómo enseña.

Otro argumento de los alumnos gira alrededor de las acciones que en su opinión no se dan después de la evaluación. Lo que ellos esperan, si no todos sí la mayoría, es que el docente que ellos evalúan como deficiente no siguiera en la institución, o bien, que el cambio de su metodología se observara de manera inmediata. Al no ser así, consideran no tiene caso realizar la evaluación.

Se puede apreciar entre los comentarios, lamentablemente muy pocos, que también reconocen la buena práctica. Debemos preguntarnos, ¿bajo qué criterios

se elaboran esos juicios? Si en realidad la evaluación no cumple la condición de ser manifiesta y tener claro el objetivo, la importancia que se le dé al proceso, y la aportación de éste al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, será nulo.

### 4.3 Conclusiones

El alumno, es el agente central de cualquier modelo educativo actual, la persona hacia la cual se orientan las acciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y también la persona a quien a veces lo que menos le interesa es aprender. Comentamos en el Capítulo I que se encuentran en un estatus que ni pertenece a la modernidad, a la que sí pertenecen sus padres, ni a la posmodernidad. Además, que el discurso que envuelve su desarrollo gira alrededor de los criterios definidos en la familia y en la escuela, que de alguna manera se vinculan en lo que se refiere a la búsqueda de la verdad<sup>14</sup>, pero también se encuentran rodeados de un continuo desarrollo de información, comunicación y consumo, donde se da importancia a lo funcional, lo operativo y útil.

---

<sup>14</sup> Entendiendo a la verdad, en todos los aspectos: en el conocimiento, los valores, etc

Al realizar las sesiones de grupo focal, inicialmente se observó a los alumnos mostrando una actitud de intriga sobre lo que se iba a tratar, pero a la vez una mirada de satisfacción por ser tomados en cuenta. A medida que se iba desarrollando la sesión, su participación fue incrementándose, a la vez que se apoyaban en los comentarios, o bien hacían comentarios que permitían reflexionar sobre lo que se estaba diciendo.

Como resultado de estas sesiones podemos encontrar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue centrándose en la enseñanza, ya sea en cuanto al docente o bien en torno al contenido de la asignatura. Se trata de conseguir terminar los programas por el mismo contenido, lo que provoca que se observe prisa por el avance y se pierda atención en el aprendizaje del alumno y a la vez el desarrollo de habilidades que contribuyan a la formación profesional. Los alumnos hacen referencia a que dentro del proceso se utilizan recursos de tecnología de información y comunicación, pero se aprecia que el uso no es adecuado y parece que en ocasiones se centra sólo en un recurso.

También se aprecia que las actividades de los alumnos en las sesiones de clase son pasivas, esperando que la información llegue, por lo que el cambio de rol del alumno no se da. En opinión de los alumnos es que deberían enfocarse

más hacia lo práctico, a saber hacer, a aplicar, lo que puede reducir el conocimiento desde el aspecto científico.

En cuanto a la socialización del modelo pedagógico, se aprecia que los alumnos no pueden expresar ni identificar el rol que deben asumir dentro de su proceso de formación, lo que nos lleva a concluir que no se está incluyendo a los alumnos en esta socialización.

Al referirse a la evaluación que se lleva a cabo en los cursos, coinciden en sus opiniones de que el proceso es sumativo, pero se aprecia que para ellos es necesario que los criterios sean “objetivos”, para no perjudicar a nadie y que sean justas las calificaciones y que los parámetros utilizados sean de alguna manera un recurso para “motivarlos” a estudiar. También se observa que, dado que en algunas ocasiones se hacen repases de los contenidos antes del examen, genera poco interés por el estudio constante. El repaso da la impresión de que a los docentes les interesa recordarles qué es lo importante y lo que puede abarcar el examen.

Los exámenes, el instrumento que para muchos es el mejor recurso para evaluar, no están cumpliendo con el objetivo que se persigue: medir el nivel de conocimientos que tienen los alumnos respecto a ciertos contenidos. En opinión

de los alumnos, cumplen con los contenidos que se deben medir, pero observan que en ocasiones no son elaborados para ellos, que el docente se encuentra igual de sorprendido que ellos por algún resultado o inconveniente que se presenta en la solución, lo que les permite inferir que se elaboró sin preocupación o “responsabilidad”.

Los exámenes no son utilizados como recursos de aprendizaje, como reflexión del trabajo realizado en el periodo, lo que representa una debilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta acción no se lleva a cabo ni por parte del docente ni por parte del alumno, y entonces queda sólo como una evidencia del trabajo del alumno.

Se comentó en el Capítulo I, lo importante que resultaría conocer qué es lo que les gustaría a los alumnos que se les evaluara y cómo. Esta fue una de las preguntas que se incluyeron en la sesión de grupo focal, y en la respuesta obtenida se observó que la cultura que prevalece sobre la evaluación gira alrededor de la medición y la importancia de la calificación, lo que redujo las aportaciones de los alumnos a la frecuencia de los exámenes, a la calendarización de los mismos, a evitar por parte de los docentes las acciones que no sean “objetivas”.

El la sesión de grupo focal, al tocarse el tema de evaluación docente, la reacción fue de molestia por parte de algunos alumnos. Si bien es cierto que para algunos de ellos la solución sería que el docente dejara de trabajar en la institución, también, a mi parecer de manera crítica opinan que no tiene un objetivo claro el realizarla ya que no se observa ningún cambio en los docentes y la manera de desarrollar el proceso. Opinan que las preguntas no se refieren a cómo enseña.

Estas son las condiciones observadas por los alumnos en cuanto a la evaluación y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, mismas que se analizarán en la triangulación que permitirá definir si existe relación con la información obtenida a través de las entrevistas con los docentes y los documentos que rigen el proceso de evaluación en el nivel educativo superior.

## Consideraciones finales

En este apartado se presentan algunas reflexiones sobre la información recolectada a partir de los documentos y las entrevistas realizadas a los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el proceso de evaluación del nivel educativo superior. Después de haber revisado las unidades de análisis, considerando los documentos oficiales, los institucionales y a cada uno de los agentes (informantes), se realizó la triangulación. La triangulación permitirá comprobar el planteamiento del problema, además de dar validez a la información obtenida mediante las diferentes técnicas de recopilación de la información.

La triangulación se efectuó a partir de la información recolectada en la revisión de documentos, las entrevistas con los funcionarios, coordinadores y docentes, y las sesiones de grupo focal de los alumnos, para cada una de las unidades de análisis: proceso de enseñanza-aprendizaje, estrategias y modelo pedagógico, proceso de evaluación, exámenes y planeación, y proceso de evaluación docente. A partir de esto se realizó el cruce de información para

comprobar que lo que encontrado en los documentos, en las entrevistas y en los foros de discusión tuviera el mismo significado.

De acuerdo con Miles y Huberman (1994), citados por Quintana (2006), la técnica de agrupación, incluida en la triangulación, consiste en categorizar y ordenar por atributos, de forma reiterativa o repetitiva, eventos, actos, actores, procesos, escenarios y situaciones dentro de unas categorías determinadas.

El procedimiento se llevó a cabo mediante la construcción de una matriz que permite observar los diferentes hallazgos encontrados tanto en los documentos del sistema educativo y los organismos acreditadores, como de la institución, con las opiniones de los funcionarios, coordinadores de programa, docentes y alumnos (Apéndice D).

A continuación se presentan los resultados de la triangulación, siendo los postulados encontrados la información que nos permite generar la descripción y análisis sobre la conceptualización de la evaluación en el nivel educativo superior. Estos postulados a la vez desprenden nuevas hipótesis sobre el tema investigado, generando algunas líneas sobre las cuales se deberá continuar la investigación.

La información se presenta a partir de las unidades de análisis definidas en el Capítulo I (Cuadro I.5:98) y el esquema en el que se establece la problemática observada en el sistema educativo superior, en el que se observa, no existe correspondencia entre el fundamento teórico y la práctica llevada a cabo actualmente, de donde surge la necesidad de investigar cómo se conceptualiza la evaluación, tanto por las instituciones como por los agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fig. I.2: 7).

Los postulados resultantes de la unidad de análisis *Proceso de enseñanza-aprendizaje* surgen a partir de los hallazgos encontrados en la revisión de la información obtenida a partir de los documentos y los agentes participantes en el proceso (Apéndice D: Tabla D.1 y D.2):

1. *La formación de los docentes y su historia escolar contribuye a generar el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el docente y en el contenido.*
2. *La socialización del modelo pedagógico está dejando fuera a algunos docentes y a los alumnos, conduciendo a que no asuman su nuevo rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Al referirse al primer postulado, se puede afirmar, de acuerdo a lo observado en el Capítulo I, sobre la evolución del proceso de evaluación en la historia de la educación en México (Fig. I.6:46), que existen diferentes conceptualizaciones que interactúan en el sistema educativo. Se sitúa en el inicio del cambio del modelo educativo mismo, considerando al constructivismo como el paradigma educativo a implementarse, aunque también se está incluyendo en la actualidad, un modelo basado en competencias. La continua transición de metodologías, no permiten evaluar las ventajas y desventajas de las mismas, así como la adecuación necesaria a las condiciones del país, lo que contribuye a que los docentes, y por lo tanto los alumnos se mantengan en el paradigma y metodología ya conocida.

En cuanto al segundo postulado, éste permite observar que la socialización<sup>15</sup> del modelo pedagógico no está alcanzando su objetivo. Se debe buscar que los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje conozcan sus características, de tal manera que se alcancen los perfiles de egreso de cada programa académico.

---

<sup>15</sup> Se refiere a la manera en que es comunicado a todos los miembros de la comunidad educativa, y en particular a los docentes y alumnos, ya que ellos son los agentes directamente involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje

En referencia a las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fue posible observar que, a pesar de que las instituciones pertenecientes al nivel educativo superior manifiestan trabajar a partir de un modelo pedagógico constructivista y centrado en el alumno, la información recolectada deja de manifiesto que se centra en el docente y en los contenidos, y que las innovaciones que se realizan en realidad no contribuyen a generar aprendizajes significativos: los cambios son más de forma que de fondo, se cambió el pizarrón por diapositivas. Se encontró además que el trabajo realizado en Academia se concentra en verificar avances en cuanto a contenidos y tiempos, dejando fuera la interacción de los docentes en cuanto al desarrollo de estrategias que permitan aplicar el modelo pedagógico propuesto.

- 1. La metodología utilizada en el aula refleja las diferentes conceptualizaciones sobre proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno y los recursos utilizados para lograr aprendizajes significativos*
- 2. El trabajo de las Academias no está contribuyendo a la socialización del proceso enseñanza-aprendizaje definido en el modelo pedagógico de las instituciones.*

Los resultados de la unidad de análisis que se refiere al concepto de *evaluación* son los siguientes (Apéndice D, Tabla D.3):

1. *Las condiciones vividas a lo largo de su experiencia en educación, generan que el concepto de evaluación esté centrado en el control y la medición.*

Las condiciones a las que hace referencia el postulado las hemos definido en los Capítulos III y IV. Las características de los sistemas de evaluación exigen reportar un número que represente el desempeño de los alumnos al final del curso, mismo que tiene que ser objetivo y resultante de un conjunto de evidencias recolectadas a lo largo del periodo en que se llevó a cabo el curso.

Dada la función social de la evaluación, en la que ésta se refiere a la acreditación de los alumnos de manera directa, lo que les permite iniciar un curso de mayor grado, a otro nivel educativo o el obtener un grado académico. En cuanto a los docentes, les asigna un atributo de buen o mal docente y, en cuanto a la institución, también define la calidad de la misma y de sus procesos.

2. *La poca información que se tiene sobre lo que debe ser la evaluación y cómo incluirla a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, genera diversidad de conceptualizaciones y falta de claridad en las mismas.*

Este postulado surge a partir de cómo es definido el proceso de evaluación, considerándolo desde un examen que se realiza al final del periodo escolar, un proceso considerando diversas etapas y elementos que permiten controlar las acciones llevadas a cabo, o bien, un sinnúmero de actividades de medición que permitan recolectar información numérica del “avance” de los alumnos en cuanto a su aprendizaje. Asignando un carácter regulador a las mediciones, generando un concepto equivocado respecto a la evaluación y contribuyendo a una conceptualización de control del proceso de evaluación.

Lo anterior se complementa con los resultados respecto a *la planeación del proceso de evaluación*. Esta unidad de análisis se encontró (Apéndice D, Tabla D.5):

1. *La conceptualización sobre la evaluación como un elemento de control y medición evita incluirla en la planificación del curso y del proceso de enseñanza-aprendizaje como un elemento regulador del mismo.*
2. *La falta de claridad sobre el concepto de evaluación no contribuye a la consideración de la evaluación en la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

En el esquema que nos presenta la problemática a investigar (Fig 1.2: 7), se aprecia cómo la evaluación debiera ser el guión que vincula el aprendizaje con la enseñanza. Esta vinculación, permite la regulación de las acciones propuestas por los docentes para alcanzar aprendizajes significativos y las acciones realizadas por los alumnos en el aula, y al que llamamos encuentro intencional que genera el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica incluir estrategias de evaluación que permitan identificar los momentos adecuados y las acciones pertinentes reorientando el proceso.

El considerar las fechas de examen, los contenidos que abarcaran estos y las actividades que miden el avance de los alumnos en cuanto a los contenidos, sin haber concebido una estrategia alternativa que reoriente hacia los objetivos propuestos, no contribuye a un proceso de evaluación formativa<sup>16</sup>, sino un proceso de evaluación sumativa<sup>17</sup> pero constante, que no es sinónimo de continuo.

Ahora bien en cuanto a la unidad de análisis *características de los exámenes*, se obtuvieron los postulados siguientes (Tabla D.4):

---

<sup>16</sup> Evaluación formativa: Sus características principales es el que es reguladora y motivadora, y permite tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando durante el proceso.

<sup>17</sup> Evaluación sumativa: Básicamente permite la comprobación y acreditación, ya que es mediante esta evaluación que medimos y juzgamos el aprendizaje, la enseñanza u otro proceso, con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc.

1. *Representan la evidencia del trabajo realizado a lo largo del periodo tanto para docentes como para alumnos y el enfrentar hechos llevados a cabo y su resultado.*
2. *La importancia que deben tener los exámenes como recursos de aprendizaje no es reconocida por ningún agente del proceso.*
3. *Dada la cultura de control que se ha vivido sobre la evaluación, la aplicación de los exámenes es un momento crucial tanto para docentes como para alumnos.*

En cuanto a estos postulados, nuevamente se hace evidente la cultura de control que se ha generado alrededor de la *evaluación*, al grado de que no sólo los alumnos se sienten temerosos de los resultados de los exámenes, que de alguna manera asignan un valor ya sea cuantitativo o cualitativo al trabajo realizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo es también para los docentes. Lo anterior si no se consideran los antecedentes de los alumnos y de los docentes, es peligroso, dadas las decisiones que pudieran tomarse para cualquiera de los dos agentes.

Además es necesario considerar los resultados de los exámenes como un nuevo recurso de enseñanza, a partir del cual, de una manera objetiva, se pueda

reconocer un momento adecuado para la construcción de conocimiento significativo a partir de la identificación de los errores cometidos.

En cuanto a la *evaluación docente*, la última unidad de análisis considerada en la investigación, la información recolectada y analizada a partir de la triangulación (Tabla A4.6), permite obtener los postulados siguientes:

1. *La definición de un proceso de enseñanza desarticulado del proceso de aprendizaje no genera una evaluación de lo que hace el docente.*
2. *Las condiciones del sistema educativo, que pide representar el desempeño de los alumnos mediante un número, se asume de igual manera en el desempeño del docente.*

Los postulados resultantes permiten confirmar que el proceso de evaluación es considerado un medio de control, tanto para profesores como para alumnos. El sistema educativo en el nivel superior, a partir de la función acreditativa<sup>18</sup> de la evaluación, establece la evaluación del desempeño docente como parte de los requisitos para considerar a las instituciones dentro de una elite cuya característica común es la calidad. El inconveniente de esto se encuentra, si no se

---

<sup>18</sup> Función acreditativa: evaluación de tipo externo, a través de un agente o procedimiento reconocido que certifica, en este caso que el desempeño de los docentes, cumple con ciertos estándares de calidad.

tiene un objetivo enfocado en la función pedagógica<sup>19</sup> de la evaluación en los instrumentos utilizados y las acciones posteriores a la aplicación de los mismos y la obtención de resultados.

Estas condiciones son observadas por los docentes y por los alumnos, teniendo como clara reacción el que ninguno de los dos agentes participen en el proceso. Sus acciones están encaminadas a obtener resultados a favor de ellos, contribuyendo a la orientación de los resultados hacia una subcultura de resultados<sup>20</sup> de la evaluación.

---

<sup>19</sup> Función pedagógica: Esta, pretende ser tanto reguladora como motivadora, ya que nos permite tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando durante el proceso.

<sup>20</sup> Subcultura de resultados: Se evalúa lo que se ha conseguido, no tanto el proceso. Y las preguntas giran alrededor de ¿Has aprobado? , ¿Qué nota te han impuesto?

## Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones de la investigación considerando cada una de las unidades de análisis y cada uno de los elementos considerados.

### **1. De la metodología:**

La conceptualización de la evaluación educativa en el sistema educativo superior se indagó a partir de una metodología cualitativa a partir del modelo de análisis (Fig. II.2: pág 7), mediante un estudio de caso, incluyendo documentos del Sistema Educativo y de las instituciones de educación superior, a los agentes involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La técnica utilizada, para recolectar información fue la entrevista en profundidad<sup>21</sup>. Esta se inicio mediante preguntas guía (Apéndice 1), complementándose con preguntas surgidas de la misma plática con los entrevistados.

Los agentes (informantes) se seleccionaron a partir de la consideración de que éstos tenían que convertirse en los ojos y voces que nos permitieran tener un

---

<sup>21</sup> García Jiménez. (1999)En ella el entrevistador no adopta la posición de entrevistador inflexible, mientras que el entrevistado, puede hablar de la conveniencia o no de una pregunta, corregirla, hacer alguna puntualización o responder de acuerdo a como lo crea conveniente.

panorama completo y global de la problemática. Se entrevistó a funcionarios, coordinadores de programas académicos y docentes, tanto de tiempo completo como de tiempo parcial. Gracias a la disposición de los entrevistados, se logró recopilar información que nos permitió la descripción y detección de cuestiones medulares del tema investigado. Esta disposición nos permitió observar reacciones de dos tipos en los entrevistados:

- a. Una actitud interrogante ante las preguntas que iban a hacerse durante la entrevista, pero un marcado interés por el tema, lo que se observa en las opiniones analizadas en el capítulo III.
- b. Una actitud que mostraba una exagerada disposición a ofrecer información, quizás como respuesta al mismo cuestionamiento sobre las preguntas que seguían, o bien, sintiéndose evaluados sobre el trabajo realizado en el puesto que desempeñan y el tema tan controversial como es la *evaluación*.

Para las sesiones de grupo focal realizadas con los alumnos, se eligieron a 24 de las cuatro ingenierías, excluyendo a los de la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia, —ya que no tiene alumnos en todos los semestres como los programas de licenciatura en ingeniería—. Se eligieron alumnos de los

semestres 2do, 4to, 6to y 8vo, que son los semestres abiertos en el periodo en el que se llevó a cabo la investigación. Los alumnos se dividieron en dos grupos de 12 cada uno, para participar en la sesión de grupo focal.

Las sesiones de grupo focal, en un inicio, a pesar de la información dada respecto al objetivo de la investigación y la importancia de la participación de cada uno de ellos, se tornó un poco limitada en cuanto a las respuestas, y, al igual que con los docentes, el tema es considerado dentro de las cuestiones delicadas del proceso educativo. Quizás por no cubrir en todos los casos con las condiciones de ser de la evaluación<sup>22</sup>: *manifiesta, negociada y de resultados compartidos*, aunque si *confidencial*, en términos de sólo pertenecer a los involucrados.

En las sesiones de grupo focal<sup>23</sup>, poco a poco los alumnos se involucraron en la plática, de tal manera que se observó cómo se apoyaban en los comentarios. Justificaban por qué se llevaba a cabo el proceso de esa manera, o el comentario de alguno de ellos propiciaba el comentario de otro, surgiendo nuevos elementos a considerar. Resumiendo, tanto la entrevista en profundidad como las sesiones de grupo focal, permitieron no sólo recuperar la información

---

<sup>22</sup> House, E.R. (2001). Valores en evaluación e investigación social. Pág 183

<sup>23</sup> Se eligió el grupo focal ya que a partir de este método se puede obtener una visión general del tema investigado, el valor de esta entrevista grupal radica en que se dan descubrimientos inesperados dentro de un debate libre

esperada dadas las preguntas. Esta información se amplió, permitiendo obtener una riqueza mayor sobre el tema.

Otro tipo de información recopilada la encontramos dentro de los documentos que se revisaron entre los que se encuentran el Artículo Tercero de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, las Leyes de Educación General (Federal) y Estatal, algunos documentos de organizaciones que se dedican a la acreditación institucional y los documentos de la institución, entre estos el modelo educativo y los documentos que de éste se desprenden.

La revisión de los documentos y las entrevistas se realizaron a partir de una serie de preguntas que nos permitieron abordar el tema de investigación que engloban las unidades de análisis de la investigación (Apéndice A):

- a) Concepto de proceso enseñanza-aprendizaje y sus estrategias
- b) Concepto de evaluación
- c) La evaluación y su planeación
- d) Características de la evaluación que se realiza en los cursos (exámenes) y la interpretación y acciones a partir de los resultados
- e) Concepto de evaluación de la enseñanza (docente) y la interpretación y acciones a partir de los resultados

Una vez recopilada la información se procedió a la realización de la triangulación metodológica<sup>24</sup> de la misma, para analizar si la definición de todos los agentes y documentos sobre la *evaluación* es coincidente en su significado.

## **2. Del Concepto de proceso de enseñanza-aprendizaje y sus estrategias**

Los hallazgos y postulados obtenidos a partir de la revisión de documentos y las entrevistas nos permiten concluir lo siguiente respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y sus estrategias:

- ✓ Actualmente prevalece entre las instituciones de educación superior el paradigma constructivista, buscando generar un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno.

Esta consideración se encuentra expresada en el modelo pedagógico de cada una de ellas, aunque no claramente en el discurso de sus autoridades y docentes. Además se encontró que entre los alumnos es desconocido el paradigma bajo el cual la Institución fundamenta su proceso de enseñanza-

---

<sup>24</sup> Metodología que se realiza cuando las unidades de análisis son multidimensionales; entre métodos, habiendo utilizado diferentes estrategias para la recolección de datos, buscando que compensen mutuamente sus definiciones.

aprendizaje, por lo que el alumno se encuentra confundido respecto al rol que debe asumir.

- ✓ El trabajo de Academia sistematizado permitirá llevar a cabo la transición del rol de los docentes desde su historia escolar hacia un nuevo rol necesario en el modelo pedagógico de la educación superior.
- ✓ La inclusión de todos los docentes de la institución en el trabajo académico permitirá el conocimiento y adecuación de diversas estrategias de enseñanza a cada una de las asignaturas pertenecientes a los programas académicos de las instituciones.

En cuanto a estas dos conclusiones es necesario considerar la importancia de definir claramente qué es una Academia y cuál es el objetivo que ésta debe alcanzar. En ella, los docentes pueden conocer, analizar y encontrar la manera de poner en práctica las teorías pedagógicas en las que se apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje de las instituciones y coadyuvar al logro del desarrollo de las habilidades, conocimientos y actitudes que se marcan en el perfil de egreso de las instituciones de educación superior, de lo contrario su trabajo queda aislado y dependiente de un criterio individual que pudiera no ser el mejor.

Un aspecto más que debemos incluir en cuanto a estas dos conclusiones es, cómo es considerado el trabajo de Academia dentro de la carga asignada a los docentes, considerando que lo mencionado en el párrafo anterior requiere de acciones que involucren capacitación en varios aspectos de la práctica docente, de tal manera que el trabajo dentro de la Academia resulte enriquecedor para los docentes y, por consecuencia, para la formación de los alumnos. En cuanto a este aspecto es importante recordar que el trabajo en Academia no se incluyó dentro de las unidades de análisis, pero surge a partir de la recolección de la información, y permite observar las características de ésta y hacer una clasificación en cuanto al trabajo realizado en ella.

En la “Academia”<sup>25</sup> se establecen las condiciones para la operación de los cursos, se calendarizan los exámenes, se programa los tiempos asignados a cada uno de los temas y se establecen los criterios para la evaluación. Si bien estas actividades son de ayuda para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de manera organizada, y que el nivel de profundidad con el que se abordan los conocimientos sea homogéneo en todos los grupos, y estén guiados hacia los objetivos del curso, no es conveniente, que se ejerza en este espacio un control excesivo, considerando las actividades que han de llevarse a la práctica,

<sup>25</sup> Utilizamos las comillas para referirnos a la Academia cuyas características implican lo que no debiera ser una Academia.

estableciéndose mínimos a cubrirse. Este tipo de actividades convierte a la “Academia” en un espacio de control, en el que las opiniones no se expresan libremente, en donde se asume una actitud de falta de compromiso con la educación.

La Academia debe ser un espacio de crecimiento de los docentes, en el que pueda tratarse lo relacionado con la temática de los programas, se compartan conocimientos, experiencias y estrategias que permitan que el aprendizaje de los alumnos se vea favorecido.

La implementación de un verdadero trabajo de Academia, donde debiera socializarse el modelo pedagógico, aterrizando los procedimientos, estrategias y teorías hacia los contenidos de las asignaturas, coadyuvando este trabajo a la formación de docentes para el nivel educativo superior, partiendo de que son expertos en su área profesional y requieren apoyo para que su participación en la formación de nuevos profesionistas, dentro del nuevo esquema educativo, sea exitosa.

### **3. Del concepto de evaluación**

Concluir respecto al concepto sobre evaluación que prevalece en el nivel educativo superior de una manera muy puntual, significaría considerar a la evaluación cómo la varita mágica que todo lo resuelve. Se debe considerar un proceso de evaluación de carácter pedagógico, mismo que permite:

- ✓ Considerar a la evaluación como el guion entre enseñanza y aprendizaje, que contribuirá a generar una nueva cultura de evaluación.

Es el proceso que vincula las condiciones de los dos agentes involucrados, convirtiéndose, como lo hemos mencionado en el Capítulo I, en la brújula que oriente el quehacer de los docentes y de los alumnos. Este quehacer siempre debe estar orientado hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado de tal manera que tanto los docentes como los alumnos asuman el rol correspondiente.

Un rol de alumno<sup>26</sup>, que deje atrás la concepción de abandonarse a lo que el docente pide u ofrece, un rol en el que la motivación por la propia formación se vaya incrementando, apoyada en las estrategias utilizadas durante el proceso, a la vez que el docente modifique su actuar en términos de no convertirse en el centro de la sesiones de clase, un cambio, que implica dejar atrás la mayoría de la

---

<sup>26</sup> Agente más importante del proceso educativo, interesado en la construcción de su conocimiento, para lograr su formación profesional.

experiencia escolar y asumir los retos que requiere la formación profesional dentro del nivel educativo superior en la actualidad.

Lo anterior, contribuirá a cambiar la conceptualización de la evaluación que se tiene actualmente:

- ✓ El concepto de evaluación en el nivel educativo superior es diverso, conceptualizándola desde un simple examen hasta un instrumento para regular el proceso de enseñanza-aprendizaje

Lo anterior surge como consecuencia de haber llevado al proceso de evaluación alrededor de la evaluación sumativa, realizada de manera continua a lo largo del periodo, pero claramente obtenida de instrumentos de medición, llamados talleres, tareas, exámenes y hasta quiz<sup>27</sup>, en un afán de parte de los docentes de evitar el miedo latente a los exámenes por parte de los alumnos. Reduciendo de esta manera la conceptualización de la *evaluación* y por ende el proceso con el que se lleva a cabo, los alumnos le confieren una importancia casi nula dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, continuando dentro de la

---

<sup>27</sup> Examen, proveniente del inglés, al que se ha dado la connotación de examen rápido, utilizado para no causar en los alumnos temor por él.

subcultura del control y sometimiento<sup>28</sup> del que hace referencia Santos Guerra (2003).

Es necesario agregar lo urgente y necesario que resulta la generación de una nueva cultura de evaluación, en la que se considere, como incluir a la evaluación cómo el guión del proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose la evaluación en la brújula que lo oriente.

Esta nueva cultura incluye necesariamente un cambio de varios paradigmas, donde lo fundamental radica en continuar con la formación de profesionistas comprometidos con su vocación, la sociedad y el desarrollo de su país.

La conceptualización sobre evaluación que algunos organismos acreditadores de la educación superior, en cuanto a cómo realizan la evaluación de las instituciones, cómo dan a conocer los requisitos y las condiciones para realizar la evaluación y, por lo tanto, la acreditación de la institución, nos permite observar una *vocación gremial* de la evaluación, en el sentido que los gremios tenían como objetivo, en la época medieval, el conseguir un equilibrio en cuanto a garantizar el trabajo a sus asociados, su bienestar económico y los sistemas de

---

<sup>28</sup> El alumno trata de acomodarse a las exigencias del profesor (sumiso). La aplicación del criterio (del profesor) es indiscutible.

aprendizaje, entre otras cosas, que en la actualidad se refleja en asegurar la calidad de la educación superior.

Continuando con la vocación de la evaluación, nos encontramos, al revisar el concepto de evaluación en las instituciones de educación superior, con la vocación de *profesionalización*, en cuanto a que evalúa en qué grado los egresados son competentes para desempeñarse dentro del campo profesional, pero con el inconveniente de llegar a descuidar la formación científica de los mismos, la investigación y, por lo tanto, el desarrollo del país.

Agregando a esta descripción sobre la vocación de la evaluación la *Pedagógica*, que es la menos presente y la que está descrita en las primeras conclusiones, la que permite a la evaluación ser el guión entre enseñanza-aprendizaje, de tal manera que permita regular el proceso para lograr verdaderos aprendizajes significativos y situados.

#### **4. De la planeación del proceso de evaluación**

Refiriéndose a la manera de incluir, en la planeación que se realiza del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la evaluación, ésta no se incluye de una manera adecuada. Si el concepto de evaluación prevaleciente es la sumativa, se

puede inferir que no existe necesidad de incluirla, dado que se mide lo que se ha llevado a cabo, presentado y estudiado en el periodo, el tema o la sesión, por lo que habrá que actuar en consecuencia y no con antelación.

#### **5. De las Características de la evaluación que se realiza en los cursos (exámenes) y la interpretación y acciones a partir de los resultados**

En cuanto a este aspecto y dado que la vocación pedagógica de la evaluación no es la que prevalece en el nivel educativo superior, se observa que no existen definidas las estrategias de evaluación, como respuesta a que no existe planeación del proceso. Se encontraron instrumentos de evaluación que hacen evidente el trabajo realizado, cuya interpretación es inexistente fuera de la calificación que representan, sin la consideración de que este instrumento se utilice como un recurso didáctico que contribuya a la orientación, tanto de los alumnos como los docentes dentro del proceso.

Otro aspecto a considerar respecto a los exámenes es la que si bien permiten medir el nivel en que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje, deben dejar de ser un instrumento de control para los alumnos, lo que redundará en la desaparición del estrés que se genera al presentar un examen.

## **6. Concepto de evaluación de la enseñanza (docente) y la interpretación y acciones a partir de los resultados**

Un nuevo proceso de evaluación docente, en el que todos los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje participen, convirtiéndose en un elemento más y no en un proceso independiente, logrando de esta manera tomar decisiones que permitan un crecimiento de los agentes involucrados. Esta es quizás una conclusión que pudiera tornarse un tanto romántica, pero si el proceso de evaluación docente partiera de un concepto claro de la *evaluación*, evitará que éste sea considerado un procedimiento más a llevarse a cabo y generará elementos a considerar para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **¿Qué queda por hacer?**

Después del trabajo realizado, del que han surgido las conclusiones anteriores, parece complicado ofrecer algo más respecto al tema. No es así. Se ha descrito cómo es conceptualizado actualmente el proceso de evaluación en el

nivel educativo superior y la pregunta ahora es: ¿Puede cambiar? ¿Qué se requiere para lograrlo? Algunas ideas al respecto son las siguientes:

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que dentro del modelo pedagógico de las Instituciones de Educación Superior se propone una metodología constructivista y centrada en el aprendizaje de los alumnos, que los docentes son reconocidos como expertos en la asignatura y el campo profesional al que pertenece ésta, y, además, la relevancia que puede tener el trabajo de Academia. Lo fundamental sería generar un proceso en el que a través del trabajo de Academia los docentes participaran de un proceso de formación que incluya conocimientos pedagógicos referidos a la generación de ambientes de aprendizaje, centrados en el alumno, incluyendo por supuesto a la evaluación cómo elemento del mismo.

No debe perderse de vista que para lograr lo anterior es necesario replantear el trabajo docente. Esto implica aspectos como:

- a) La cantidad de grupos asignados a los docentes, lo que conlleva a considerar el número de horas frente al grupo, en una jornada diaria.
- b) El número de alumnos en cada grupo. Consideremos cómo podemos centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno si cada

docente tiene a su cargo cinco o seis grupos con más de 30 alumnos. Repensemos lo referente a la importancia de la retroalimentación del proceso de evaluación: no es necesario, —dadas las condiciones anteriores— hacer sencillo más que eficiente, la calificación de actividades y exámenes, provocando de esta manera, que la evaluación sea básicamente sumativa.

- c) Además de lo anterior debemos tomar en cuenta que el proceso educativo está incluyendo, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a las TIC's, que, si bien contribuyen a generar aprendizajes significativos y habilidades necesarias en el mundo actual, su utilización requiere de capacitación adecuada, de lo contrario se mantendrá la utilización de esta tecnología reduciéndola a sus condiciones básicas.

Un elemento importante de mencionar son los docentes de tiempo parcial. Estos docentes, además de participar en el proceso de enseñanza aprendizaje de una institución bajo una metodología dada, también participa en otras instituciones cuya metodología puede variar. Quizás no podemos presentar una propuesta definitiva al respecto, pero es necesario exponer abiertamente que estos docentes, requieren de un ingreso que les permita cubrir las necesidades

personales. Esto no contribuye a la representación ideal que tenemos del docente, comprometido, abnegado, dispuesto a dejar y dar todo por la educación.

En el Capítulo I, presentamos las características de la posmodernidad. Es momento de reflexionar respecto a que los cambios no sólo se han dado en la filosofía, la cultura y la escuela, sino debe redefinirse el concepto de profesor, maestro o docente.

No quisiera dejar de comentar la gran experiencia que representó la realización de esta investigación. El reflejo de prácticas que suponía habían terminado hace mucho, y que continúan llevándose a cabo, la conciencia de actos que probablemente por la costumbre he visto aparecer, en la práctica docente de otros y la propia, y que el avanzar en esta investigación me han hecho comprender mejor las condiciones necesarias en la actualidad que un docente requiere, no solo en el nivel superior, sino en todos los niveles del sistema educativo.

No está por demás comentar que fue verdaderamente grato encontrarme con docentes que están comprometidos con la educación superior y alumnos que dan verdaderas opiniones críticas a los procesos en los que están incluidos, a la necesidad que tienen de ser escuchados y a la poca atención que les hemos

brindado, o bien a la equivocación en cuanto a los medios con los que nos hemos acercado para conocer sus opiniones.

Para finalizar, y buscando presentar un elemento optimista respecto a la evaluación, no esperemos a que el entorno cambie. Iniciemos desde nuestras posibilidades un cambio, que permita modificar la conceptualización de la evaluación en el nivel superior. Recordemos que el conocimiento nos compromete aun más en las actividades que realizamos.

## Bibliografía

- Ahumada Acevedo, Pedro; (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Ed. Paidós Educador; México.
- Allen, David; (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Ed. Paidós; Argentina
- Alles, Martha; (2002). *Desempeño por competencias, evaluación de 360°*. Ed. Granica; Argentina
- Álvarez-gayou, J. Juan Luis. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ed. Paidós. México.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel; (2003). *La evaluación a examen*. Ed. Miño y Dávila; Argentina.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel; (2003). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ed. Morata; segunda edición; España.
- Arends, Richard I.;(2007). *Aprender a enseñar*. Ed. Mc Graw Hill; Séptima edición; México

- Ballester, Margarita, et al; (2006). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Ed. Graó; Tercera edición; España
- Barbera Gregori, Elena; (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Ed. Edebé; España
- Bazant, Mílada; (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. Ed. El Colegio de México; México
- Bennet, N.; (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Ed. Morata; España.
- Biggs, John. ( 2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Ed. Narcea. España.
- Blythe, Tina, et all; (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Ed. paidós; Argentina
- Brown, Rally, et al; (2003). *Evaluar en la universidad, problemas y nuevos enfoques*. Ed. Nancea; Madrid.
- Cabrera, Flor A.; (2003). *Evaluación de la formación*. Ed. Síntesis; España

- Camilloni, Alicia W. De; (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Ed. Paidós educador; Argentina
- Cano, Elena; (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Ed. Graó; España
- Cano, Elena; (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Ed. La Muralla S.A.; España
- Carbonel Fernández, José Luis; (1995). *Evaluación en educación secundaria, bachillerato y formación profesional*. Ed. Escuela Española; España
- Carrión Carranza, Carmen; (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. Ed. Paidós; México
- Casanova González, Pablo; (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. Ed. ERA; México
- Casanova, Maria Antonia (2002). *Manual de evaluación educativa*. Ed. La Muralla, S. A., Madrid.
- Castillo Arredondo, Santiago (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Ed. Pearson, Madrid, España.

- Castillo Arredondo, Santiago, et al; (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Ed. Pearson, Madrid, España.
- Castillo Arredondo, Santiago; (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Ed. Pearson; Madrid, España.
- Chadwick, C. B. Et al ; (1990); *Evaluación formativa para el docente*. Ed. Paidós Educador, Barcelona, España.
- Cerda Gutiérrez, Hugo; (2000); *La evaluación como experiencia total*. Ed. Magisterio, Colombia
- Coll Salvador, César; (1990); *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Ed. Paidós educador; España
- Coll, César; (1991); *Psicología y currículum*. Ed. Paidós; México.
- Colom, Antoni J., et al; (1994); *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Ed. Paidós; España.
- Condermarín, Mabel, et al; (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Ed. Andrés Bello; Chile.

- Cuesta, Claudia. (2005). *Análisis sobre el documento de Modernización Educativa*. Manuscrito no publicado.
- Daniels, Harry. (2001). *Vygotsky y la pedagogía*. Ed. Paidós. España.
- Day, Christopher; (2006). *Pasión por enseñar, la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Ed. Nancea; España
- De Garay Sánchez, Adrián (2001). *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Ed. ANUIES; México.
- Díaz Barriga Arceo, Frida, et al; (2006). *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. Ed. Mc Graw Hill; México
- Díaz Barriga, Ángel; (2007). *Evaluación y cambio institucional*. Ed. Paidós; México
- Elola, N y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>, consultado: Octubre, 2006.
- Esisner, Elliot. W. ;(1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Ed. Paidós. España.

- Fernández Pérez, Miguel; (1999). *Evaluación y cambio educativo*. Ed. Morata; Quinta edición, corregida; Madrid
- Flores Ochoa, Rafael; (1999); *Evaluación pedagógica y cognición*. Ed Mc. Graw Hill. ; Colombia.
- Fuentes, Olac; (2008); *Sobre los Objetivos del Sistema de Educación Superior en México*. Disponible en: [http://anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res00!/text4.htm](http://anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res00!/text4.htm), consultado: Enero, 2009.
- García Ramos, José Manuel; (1994); *Bases pedagógicas de la evaluación*. Ed. Síntesis; España
- Glazman Nowalski, Raquel; (2001); *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Ed. Paidós; México
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Presidencia de la República. México.
- Gómez Villegas, Guadalupe, (2000). *Evaluación del desempeño del personal académico: análisis y propuesta de metodología básica*. Ed. ANUIES; México

- Guba, G.E. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Ed. Newbury Park, Ca.: Sage Publications. U.S.A.
- Hannan, Andrew, et al. (2005). *La innovación en la enseñanza superior*. Ed. Narcea. España.
- Hernández, Adela. (2000). *Una visión contemporánea del aprendizaje*. Ed. CEPES. Cuba.
- House, E. R., (2000). *Evaluación ética y poder*. Ed. Morata. Madrid.
- House, E. R., et al. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Ed. Morata. Madrid.
- Klenowski, Val. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Ed. Narcea. España.
- Knight, Peter T. (2006). *El profesorado en educación superior*. Ed. Narcea. España.
- Larroyo, Francisco. (1964). *Pedagogía de la enseñanza superior*. Ed. Porrúa. México

- Lepeley, María Teresa;(2005). *Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación*. Ed. Mc Graw Hill México.
- López Noguero, Fernando. ( 2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Ed. Narcea. España.
- Marchesi, Álvaro, et al. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Ed. Alianza. Madrid.
- Mejía, Rebeca, et al. (2003). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Ed. ITESO. México.
- Monzó Arévalo Rosa; (2006). *Concepto de competencia en la evaluación educativa*. Ed. Publicaciones Cruz O. S.A. México
- Norman, D.A.; (1985). *Aprendizaje y memoria*. Ed. Alianza. Madrid
- Ornelas, Carlos; (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Padilla, Ma. Teresa; (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Ed. CCS; Madrid

- Pérez Juste, Ramón, et al; (1995). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Ediciones RIALP; Segunda edición; Madrid
- Pérez Serrano, Gloria; (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Ed. La Muralla; 4ta. Edición; Madrid
- Pérez Serrano, Gloria; (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Ed. La Muralla; 4ta. Edición; Madrid
- Reyes Vergara, Ma. de Lourdes; (2002). *El Sistema Educativo Mexicano. Una visión del siglo XXI*. Manuscrito no publicado.
- Rubio Oca, Julio. (2006) . *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006*. Ed. SEP/Fondo de Cultura Económica. México.
- Rodríguez, Gregorio, et al; (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe; Málaga
- Rosales, Carlos (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Ed. NARCEA; Madrid.

- Rueda Beltran, Mario (2004). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?: experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. Ed. ANUIES; México.
- Saavedra R., Manuel S.; (2001). *Evaluación del aprendizaje, conceptos y técnicas*. Ed. PAX, MÉXICO; México.
- Santos Guerra, Miguel Ángel; (1995). *Como un espejo, evaluación cualitativa de centros escolares*. Ed. Magisterio del Rio de la Plata; Argentina.
- Santos Guerra, Miguel Ángel; (1998). *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Rio de la Plata; Argentina.
- Santos Guerra, Miguel Ángel; (2000). *Evaluación educativa 1*. Ed. Magisterio del Rio de la Plata; Argentina.
- Santos Guerra, Miguel Ángel; (2000). *Evaluación educativa 2*. Ed. Magisterio del Rio de la Plata; Argentina.
- Santos Guerra, Miguel Ángel; (2003); *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Ed. Narcea; Madrid.

- SEP. (2009). *Prueba ENLACE 2008*. Disponible : <http://enlacebasica.sep.gob.mx/>
- Shaw, lam F.; (1999). *La evaluación cualitativa, introducción a los métodos cualitativos*. Ed. Paidós; España
- Simona, Helen; (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Ed. Morata; España
- SNTE. (2006). *Un nuevo modelo educativo para el México del siglo XXI. Conclusiones y propuestas del IV Congreso Nacional de la Educación*. Documento digital. <http://encuentropadres.snte.org.mx/>
- Sternberg, Robert J.; (2002). *Evaluación dinámica: naturaleza y mediación del aprendizaje*. Ed. Paidós Ibérica, S.A.; Barcelona, España.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- UPAEP. (2007). *Entornos de aprendizaje centrado en el alumno*. Asesoría Académica. Documento Digital. [http://www.upaep.mx/images/stories/asesoria\\_academica/DOCUMENTOS\\_TRABAJO/PEAEtexto.pdf](http://www.upaep.mx/images/stories/asesoria_academica/DOCUMENTOS_TRABAJO/PEAEtexto.pdf)

- UPAEP. (2008). *Curso de evaluación de Procesos*. Foro de Discusión, Blackboard. UPAEP. México
- Vaca Pacheco, Irma. (1996). *Evaluación educativa*; Ed. CIPAE; México
- Valenzuela, Jaime Ricardo. (2004). *Evaluación de Instituciones Educativas*. Ed. Trillas. México.
- Verdugo Alonso, Miguel Ángel; (1996). *Evaluación curricular*. Ed. Siglo XXI; España
- Zabalza, Miguel A.; (2002). *La enseñanza universitaria, el escenario y sus protagonistas*. Ed. Nancea; España.
- Zabalza, Miguel A.; (2004). *Diarios de clase*. Ed. Nancea; España.

## Apéndice A

Entrevista en profundidad diseñada para los funcionarios, coordinadores de programa y docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso de evaluación.

1. ¿Puede describirme el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad?
2. ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza utiliza?
3. ¿Recomienda ud a sus alumnos alguna estrategia de aprendizaje?
4. Si describiera una sesión de clase, qué actividades realizan sus alumnos a lo largo de ella?
5. ¿Cómo se socializa el Modelo Pedagógico de la institución respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje entre los funcionarios, coordinadores de programa y los docentes?
6. ¿Cómo y cuándo realiza la planeación de su curso?
7. ¿Qué elementos considera para realizar la planeación de su curso?
8. ¿En qué consiste el proceso de evaluación? En su curso o en los cursos de la institución?

9. ¿Qué estrategias utiliza para la evaluación de las actividades de aprendizaje?
10. Si utiliza el trabajo en equipo, ¿al terminar realiza la evaluación del trabajo realizado por los integrantes (acciones no productos)?
11. ¿Qué acciones lleva a cabo antes de elaborar un examen?
12. Al aplicar el examen a sus alumnos, ¿qué hace ud mientras ellos los resuelven?
13. ¿Y después con los resultados del examen?
14. Si tuviera que representar a la evaluación con un objeto ¿Cuál de estos tres elegiría, un revolver una lupa o una brújula?
15. ¿Los resultados que se obtienen en el proceso de evaluación están en relación con la asignatura?
16. ¿Considera que los índices de aprobación o reprobación son diferentes dependiendo de la asignatura?
17. ¿Son supervisados estos índices por la institución?
18. En qué consiste la evaluación docente?
19. ¿Qué piensas de la evaluación docentes que se realiza en la universidad?

20. ¿Cómo se retroalimenta a los docentes sobre los resultados de la evaluación docente?
21. ¿Cómo se interpretan los resultados de la evaluación docente?
22. ¿Existe alguna relación entre los resultados de la evaluación docente y los cursos de capacitación?

## Apéndice B

### La Evaluación Educativa y los Docentes de Educación Superior

TABLA B.1 Resumen del proceso de análisis de la información de la entrevista en profundidad a los funcionarios, coordinadores de programa y docentes.

Preguntas	Unidad de análisis	Ideas encontradas	Reiteraciones
1. ¿Puedes describirme el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad?	<b>PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (descripción)</b>	Son dos procesos bajo la consideración de que no se implican el uno y el otro.	3
		Tiene la intención de lograr aprendizajes significativos	3
		Aterrizado, referido a la práctica, con visitas, para qué y dónde se utiliza ese tema	10
		Proceso libre propuesto por el docente	2
		Planeación de actividades, ejemplos y presentaciones por computadora buscando cómo el alumno lo entenderá mejor.	8
		Introducción Desarrollo o presentación Ejemplos prácticos Cierre	9
		Basado en el paradigma constructivista	3
<b>Hallazgo</b>			
El concepto de proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno se reduce a la búsqueda de actividades y recursos realizadas y utilizadas por el docente que permitan que el alumno comprenda mejor el tema.			

TABLA B.2 Resumen del proceso de análisis de la información de la entrevista en profundidad a los funcionarios, coordinadores de programa y docentes.

Preguntas	Unidad de análisis	Ideas encontradas	Reiteraciones
2. ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza utiliza? 3. ¿Recomienda usted a sus alumnos alguna estrategia de aprendizaje? 4. Si describiera una sesión de clase, ¿qué actividades realizan sus alumnos a lo largo de ella?	<b>PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (estrategias)</b>	Básicamente mediante la exposición, solución de ejercicios, prácticas de laboratorio, trabajo colaborativo	12
		Variado, aplicando estudio de casos, búsqueda de información dirigida	3
		La toma de apuntes y ejercicios para practicar,	7
		Lecturas de artículos, especialmente en inglés	5
		A través de la exposición, el docente muestra cómo debe estudiar para aprender la asignatura	7
		Hablan, escuchan música, envían mensajes telefónicos	3
		Toman nota, pero en ocasiones pienso que no las consultan después	6
		Copian la información de las diapositivas	7
<p style="text-align: center;"><b>Hallazgos</b></p> <p style="text-align: center;">Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje deben incluir la evaluación, de tal manera que permitan autoregularlas y permitan aprendizajes significativos que logren la aplicación de la teoría a situaciones de la vida cotidiana y profesional.</p>			

TABLA B.3 Resumen del proceso de análisis de la información de la entrevista en profundidad a los funcionarios, coordinadores de programa y docentes.			
Preguntas	Unidad de análisis	Ideas encontradas	Reiteraciones
5. ¿Cómo se socializa el modelo pedagógico en lo que se refiere al proceso enseñanza-aprendizaje entre los docentes, coordinadores y funcionarios?	<b>PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (Modelo Pedagógico)</b>	En las reuniones académicas del departamento al inicio del periodo	6
		Cuando ingresé supusieron que lo sabía y no me lo explicaron	2
		Se realizaron sesiones para darlo a conocer de manera general	5
		Se da de manera continua a través de los docentes de tiempo completo de manera informal o en ocasiones por los propios alumnos	1
		En el trabajo de Academia al que pertenece cada docente	3
		El trabajo de las academias se centra en dar un seguimiento a los avances del curso en cuanto al contenido	10
		No existe claridad en el trabajo de academia	6
<b>Hallazgos</b>			
La socialización del modelo pedagógico puede lograrse a partir del trabajo de academia mediante la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje y el proceso de evaluación en un ambiente colaborativo y enfocado a asignaturas específicas.			

TABLA A2.4 Resumen del proceso de análisis de la información de la entrevista en profundidad a los funcionarios, coordinadores de programa y docentes.

<b>Preguntas</b>	<b>Unidad de análisis</b>	<b>Ideas encontradas</b>	<b>Reiteraciones</b>
------------------	---------------------------	--------------------------	----------------------

1. 8.¿En qué consiste el proceso de evaluación? En su curso, en los cursos de la universidad. 14.Si tuvieran que representar a la evaluación con un objeto cuál de estos tres escogerías revolver, lupa o brújula?	<b>PROCESO DE EVALUACIÓN (concepto)</b>	Los contenidos de los exámenes son acordes a los temas vistos en clase y contienen una parte teórica y práctica	13
		Todas las actividades que se realizan en el aula se califican de acuerdo a la ponderación establecida	13
		En la evaluación (examen) no vas a buscar que los alumnos lleguen a algún conocimiento extra o fuera del nivel de profundidad tratado en clase.	8
		Es cuantitativo y memorístico, respondiendo a las características del proceso enseñanza-aprendizaje, aunque debería ser formativo	3
		Se evalúa la cantidad de conocimiento y la habilidad de aplicar ese conocimiento en solución de problemas	4
		Se realizan talleres o trabajos en equipo antes del examen que contengan los temas tratados en el periodo que abarca el examen	11
		La evaluación no tiene que ver con lo que los alumnos en realidad han aprendido en algunas ocasiones	7
		La evaluación es un momento crucial ya que también evalúas el trabajo que has realizado durante ese periodo	5
		Una brújula ya que orienta al alumno sobre qué está logrando aprender, donde no se está aplicando	8
		Una lupa y una brújula, la lupa ya que te permite observar detalladamente donde hay errores y la brújula te orienta hacia donde seguir.	3
		Como el agua, buscando el camino para llegar al punto donde se requiere	1
		La participación de los alumnos se considera como un elemento para generar alguna oportunidad, flexibilidad del proceso	5
<b>Hallazgos</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La evaluación es conceptualizada como un examen, una medición de conocimientos.</li> <li>2. La evaluación de las habilidades (competencias) está implícito al evaluar conocimientos.</li> <li>3. La evaluación pareciera un espejo en el que se refleja el trabajo que ha desarrollado el docente en el periodo</li> <li>4. El concepto de evaluación en el nivel superior se inserta en el tipo de evaluación sumativa.</li> </ol>			

TABLA A2.5 Resumen del proceso de análisis de la información de la entrevista en profundidad a los funcionarios, coordinadores de programa y docentes.

Preguntas	Unidad de análisis	Ideas encontradas	Frecuencia
6.¿Cómo y cuándo realiza la planeación de su curso? 7.¿Qué elementos considera para realizar la planeación de su curso? 9.¿Qué estrategias utiliza para la evaluación de tareas, investigaciones, etc.? 10. Si utiliza el trabajo en equipo, ¿al terminar, realiza la evaluación del trabajo realizado por los integrantes?	<b>PROCESO DE EVALUACIÓN (Planeación)</b>	Al inicio del curso, asignando fechas y horas a los contenidos del programa	13
		En las reuniones de academia, antes de iniciar el curso, calendarizamos los temas y exámenes y después en las reuniones vamos ajustando los tiempos	4
		El calendario académico, las horas asignadas por semana a la asignatura y el programa	9
		Los contenidos y el calendario en primer lugar, la bibliografía, los materiales que hay en Blackboard, el número de actividades que se pueden hacer por tema	8
		Para las tareas, revisión de ejercicios resueltos y observaciones por escrito Para las investigaciones, que cubra el tema solicitado y no otro, que hayan revisado las fuentes solicitadas, que no sea una copia de internet, la ortografía. Presentaciones, el orden en la presentación del tema el trabajo en equipo	7
		Se establecen los criterios que deben cubrirse y se revisa el nivel en que se alcanzaron.	6
		Se revisa el producto de ese trabajo en equipo	9
		<b>Hallazgos</b>	

1. No se incluye a la evaluación en la planeación, a menos que sea en cuanto a fijar las fechas de exámenes.
2. La evaluación de las actividades de aprendizaje es sumativa

TABLA A2.6 Resumen del proceso de análisis de la información de la entrevista en profundidad a funcionarios, coordinadores de programa y docentes.

<b>Preguntas</b>	<b>Unidad de análisis</b>	<b>Ideas encontradas</b>	<b>Reiteraciones</b>
------------------	---------------------------	--------------------------	----------------------

2.	11. ¿Qué acciones lleva a cabo antes de elaborar un examen?	<b>PROCESO DE EVALUACIÓN (exámenes)</b>	Revisión de qué temas deben incluirse en el examen	13
			Sobre la clase se utilizan frases que permiten identificar la información importante que puede venir en el examen	6
3.	12. Al aplicar el examen a sus alumnos, ¿qué hace usted mientras ellos lo resuelven?		Vigilar que sea resuelto de manera individual, ubicarlos en lugares, para evitar tentaciones, no contestar dudas	12
			Leer, revisar trabajos o redactando preguntas para otro examen	3
4.	13. ¿Y después, con los resultados del examen?		Revisión y corrección con los alumnos si esta última es necesaria. Mostrando que no era un examen imposible y que los contenidos eran los adecuados	10
			Clase de revisión de examen, pregunta por pregunta, con la intención de que la autoestima de los alumnos no disminuya por el resultado.	3
5.	15. ¿Los resultados que se obtienen en el proceso de evaluación está en relación con la asignatura?		Si en el examen al menos un alumno obtiene una buena nota, quiere decir que el examen está bien diseñado	9
			Los resultados dependen de la asignatura en ocasiones, pero mucho más de lo que los alumnos realicen en el periodo (y actualmente los alumnos no saben matemáticas, pero tampoco historia, física, literatura)	4
6.	16. ¿Considera que los índices de aprobación o reprobación son diferentes dependiendo de la asignatura?		El tener un índice de aprobación bajo etiqueta a los docentes como malos docentes.	8

#### Hallazgo

1. El examen constituye un momento difícil no sólo para los alumnos, también para los docentes
2. Los docentes asumen un rol diferente a la hora del examen
3. El examen representa la evidencia de que el docente enseña y el alumno aprende, pero los resultados no son utilizados como un recurso de aprendizaje.
4. Los resultados de la evaluación, transformados en índices de aprobación o reprobación suelen evidenciar a un buen o

mal docente.

TABLA A2.7 Resumen del proceso de análisis de la información de la entrevista en profundidad a los funcionarios, coordinadores de programa y docentes.

<b>Preguntas</b>	<b>Unidad de análisis</b>	<b>Ideas encontradas</b>	<b>Frecuencia</b>
------------------	---------------------------	--------------------------	-------------------

<p>18.¿En qué consiste la evaluación docente?</p> <p>19. ¿Qué piensas de la evaluación docente que se realiza en la universidad?</p> <p>20.¿Cómo se retroalimenta a los docentes sobre los resultados de la evaluación docente?</p> <p>21.¿Cómo se interpretan los resultados de la evaluación docente?</p> <p>22.¿Existe alguna relación entre los resultados de la evaluación docente y los cursos de capacitación?</p>	<b>EVALUACIÓN DOCENTE</b>	Es un instrumento aplicado a los alumnos que evalúa el trabajo de los docentes	13
		No es confiable. Los alumnos la contestan de acuerdo a las calificaciones que han obtenido.	10
		Permite darse cuenta qué hay que modificar, especialmente los comentarios y el número de alumnos que volverían a tomar clase con el docente	3
		Evalúa que tan buena persona eres y si realizas o no ciertas acciones que debes llevar a cabo	2
		Permite valorar lo que se esta haciendo y generar el equilibrio necesario en los cursos	1
		La retroalimentación no se da, y se supone que ésta se da si el resultado no es favorable	12
		No se conoce cómo son interpretados los resultados institucionalmente	6
		Los cursos y talleres son de carácter pedagógico, pero de manera teórica y general.	9
<b>Hallazgos</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No hay claridad en para qué realizar la evaluación docente</li> <li>2. Los docentes perciben que es incompleta y por lo tanto poco confiable</li> <li>3. Se enfoca a elementos pedagógicos y no profundiza en las áreas de especialidad</li> </ol>			



TABLA B.7 Fortalezas y debilidades expresadas por funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad.

UNIDAD DE ANÁLISIS	
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La experiencia docente en promedio es de 9 años y la profesional de 12 años</li> <li>✓ La utilización de la exposición permite abordar todos los contenidos del programa.</li> <li>✓ Los docentes están interesados en que los alumnos tengan aprendizajes significativos.</li> <li>✓ Implementación en las actividades de aprendizaje de la utilización del inglés.</li> <li>✓ Interés de los docentes por utilizar tecnologías de información y comunicación en sus clases.</li> <li>✓ Los docentes consideran necesario tomar en cuenta las características de los alumnos para definir el desarrollo de la asignatura.</li> <li>✓ Existe una planeación del curso antes de iniciar el curso, individualmente o en academia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los docentes tienen miedo de no obtener resultados satisfactorios si utilizan metodologías que no dominan.</li> <li>✓ Prevalece en las sesiones del aula la exposición de parte de los docentes.</li> <li>✓ Existe resistencia por parte del alumno a cambiar su rol.</li> <li>✓ Los docentes consideran que si el grupo es numeroso, es muy difícil centrarlo en el alumno</li> <li>✓ El trabajo de Academia está siendo limitado a la revisión de avances.</li> <li>✓ Algunos docentes se sienten excluidos de las Academias</li> </ul>
HALLAZGO	
<p>El trabajo de academia debe incluir entre sus objetivos la socialización del modelo pedagógico ampliando el trabajo de la evaluación del programa, planeación de estrategias de enseñanza centradas en el alumno que generen el cambio de rol de los docentes y de los alumnos, integrando a la mayoría de las asignaturas.</p> <p>El trabajo de Academia en la mayoría de los casos es un espacio de control administrativo que de trabajo académico.</p>	

TABLA B.7 (continuación) Fortalezas y debilidades expresadas por funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad.

UNIDAD DE ANÁLISIS	
PROCESO DE EVALUACIÓN	
(concepto)	
Fortalezas	Debilidades
<p>✓ Los docentes eligen a la brújula como el mejor objeto para representar a la evaluación, ya que reconocen su acción orientadora.</p>	<p>✓ Existe confusión en el concepto: Evaluación=examen</p> <p>✓ Se reduce al aspecto cuantitativo y memorístico</p> <p>✓ No hay claridad para definir a quien orienta (docente o sólo al alumno)</p>
HALLAZGO	
<p>El carácter objetivo de la evaluación genera seguridad en el docente, pero permite que los alumnos se interesen sólo en los resultados. El éxito se encuentra en aprobar y no en aprender.</p>	

TABLA B.7 (continuación) Fortalezas y debilidades expresadas por funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad.

UNIDAD DE ANÁLISIS PROCESO DE EVALUACIÓN (exámenes)	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Permiten evaluar el alcance de los objetivos de aprendizaje.</li> <li>✓ La información que piden tiene el mismo nivel de profundidad que el trabajo en las sesiones y en las tareas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Genera baja autoestima en los alumnos al solo señalarlos como buenos o malos estudiantes</li> <li>✓ No se utiliza como recurso de aprendizaje</li> <li>✓ La inmediatez para obtener los resultados del proceso genera que los aprendizajes no sean significativos.</li> <li>✓ Son sólo repetición de la información.</li> </ul>
<b>HALLAZGO</b>	
<p>Los exámenes son instrumentos homogéneos, independientemente de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, se evalúan contenidos en</p>	

forma y tiempo, y los criterios de calificación son los mismos para todos y no se realiza una reflexión posterior.

TABLA B.7 (continuación) Fortalezas y debilidades expresadas por funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad.

UNIDAD DE ANÁLISIS PROCESO DE EVALUACIÓN (planeación)	
<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Calendarización de exámenes parciales desde el inicio del periodo.</li> <li>✓ Incluye varios parámetros (tareas, exámenes, proyectos, prácticas y otros)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La ponderación asignada a los exámenes es la de mayor porcentaje.</li> <li>✓ Cómo el sistema de información escolar exige una calificación, los parámetros utilizados generan sólo una evaluación sumativa.</li> <li>✓ La evaluación formativa no se contempla en las acciones</li> </ul>

	referidas por los docentes definidas en la planeación
<b>HALLAZGO</b>	
El incluir en el proceso de planeación formal, o informalmente, a la evaluación permite reflexionar al docente respecto al carácter formativo que tiene ésta y cómo relaciona a la enseñanza y al aprendizaje.	

TABLA B.7 (continuación) Fortalezas y debilidades expresadas por funcionarios, coordinadores de programa y docentes en el análisis de la entrevista en profundidad.

UNIDAD DE ANÁLISIS	
EVALUACIÓN DOCENTE	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los comentarios de los alumnos permiten al docente reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evalúa aspectos superficiales.</li> <li>✓ Sólo la realizan los alumnos.</li> <li>✓ No existe retroalimentación.</li> <li>✓ Algunas preguntas son poco entendibles.</li> <li>✓ Se desconocen sus objetivos</li> </ul>
<b>HALLAZGO</b>	
La evaluación docente debe de orientarse al desarrollo formativo mostrando los aspectos que se pueden mejorar y orientando las acciones de cómo hacerlo,	

evitando el carácter sumativo e involucrando a todos los actores.

## Apéndice C

### La Evaluación Educativa y los Alumnos de Educación Superior

TABLA C.1 Resumen de la información obtenida en las sesiones de grupo focal con los alumnos en cuanto al Proceso Enseñanza-Aprendizaje.		
Preguntas	Comentarios	Hallazgo
<p>1. ¿Pueden describirme como son tus sesiones de clase en la universidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con diapositivas de Power Point.</li> <li>• Si son de dos horas son muy cansadas, por las diapositivas.</li> <li>• En algunas hay exposiciones de nosotros, pero siempre habla más el profesor</li> <li>• Si es de laboratorio son mas amenas</li> <li>• Se revisa el material y el profesor explica el tema</li> <li>• Con trabajo en equipo, para leer o hacer ejercicios</li> <li>• A veces vemos algún documental y lo comentamos.</li> <li>• Pareciera que tenemos prisa, un tema hoy otro mañana</li> </ul>	<p>La metodología que se utiliza en el proceso enseñanza-aprendizaje, varia dependiendo de la asignatura, teniendo como factor común la exposición.</p>
<p>2. Los profesores les han comentado cómo la institución propone que sea el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>3. ¿Cómo se utiliza el Programa Operativo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No que recuerde.</li> <li>• Que se debe usar el cañón y el Blackboard</li> <li>• Al inicio donde se escriben las fechas de examen, los contenidos del curso.</li> <li>• Al inicio piden que se lea para que lo firmemos, es como para informar las condiciones de la clase.</li> <li>• No lo utilizamos en cada sesión</li> </ul>	<p>La socialización del modelo pedagógico debe incluir a los alumnos para que se genere un cambio de rol en él.</p>

TABLA C.2 Resumen de la información obtenida en las sesiones de grupo focal con los alumnos en cuanto al Proceso Enseñanza-Aprendizaje.		
Preguntas	Comentarios	Hallazgo
1. ¿Qué tipo de recursos utilizan en sus clases?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es variado, depende de la materia.</li> <li>• En las de la carrera presentaciones, pero es mejor que si se trata de práctica, practiques.</li> <li>• El pizarrón</li> <li>• En inglés videos</li> <li>• El laboratorio</li> </ul>	La utilización adecuada de los recursos genera interés en los temas
2. ¿Qué actividades realizas en la clase?  3. Qué actividades realizas antes de llegar a la clase o después?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anoto lo que esta en el pizarrón.</li> <li>• Participo preguntando lo que no entiendo</li> <li>• Realizo lo que pide el profesor</li> <li>• Si es con diapositivas anoto lo que dicen, para no dormirme, porque es con la luz apagada.</li> <li>• La tarea que me deje</li> <li>• Si no revisa o califica la tarea, la empiezo a hacer, pero si esta complicada o es larga no la termino.</li> </ul>	La metodología en las sesiones del aula es poco motivante hacia el estudio.
4. ¿Qué prevalece más en sus clases el aspecto teórico o el aspecto práctico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo práctico, cómo hacer las cosas y es lo mejor.</li> <li>• Depende de la materia y del profesor, algunos profesores quieren que sepas como se hace, pero lo más importante es por qué se hace así.</li> <li>• Hay profesores que si no lo haces como el dice no te lo toma en cuenta.</li> </ul>	Las sesiones en el aula se centran en el docente.

TABLA C.3 Resumen de la información obtenida en las sesiones de grupo focal  
con los alumnos en cuanto a la Evaluación

Preguntas	Comentarios	Hallazgo
5. ¿Cómo se evalúa en tus cursos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con los exámenes, tareas, talleres, investigaciones, proyectos y prácticas</li> <li>• Sólo he tenido una clase en la que tenías que venir siempre porque no sabías que esperar del profesor, lo mismo podía haber examen o no?</li> </ul>	Evaluación sumativa, las actividades a lo largo del curso, están midiendo.
6. ¿Se evalúan algunos otros aspectos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La participación, la asistencia, pero de acuerdo al criterio del profesor.</li> <li>• Evalúan la participación pero no todos los alumnos cuando participan lo hacen bien (solo hablan por hablar).</li> <li>• Algunos profesores evalúan de la participación, la profundidad de lo que estas diciendo, si es un aporte o solo un comentario.</li> <li>• A veces piden otras cosas, pero al final no cuentan y tu estuviste realizando el trabajo y para nada.</li> </ul>	El criterio que aplique el docente es considerado un elemento negativo incluido en la evaluación, ya que se ve influenciado por el tipo de relaciones que se den en el aula.
7. Hay una evaluación diagnóstica en los cursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En algunas materias, pero como no cuenta no te preocupas por lo que saques y no te lo devuelven ni te dicen cuanto sacaste.</li> </ul>	La evaluación diagnóstica debe dar información a todos los agentes

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunas veces en las materias seriadas hacen un repaso después de ese examen.</li> </ul>	del proceso.
--	---	--------------

TABLA C.4 Resumen de la información obtenida en las sesiones de grupo focal con los alumnos en cuanto a la Evaluación		
Preguntas	Comentarios	Hallazgo
8. ¿Qué pueden comentar sobre las características de sus exámenes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritos, con una parte teórica y práctica si la asignatura lo permite.</li> <li>• La mayoría de veces contienen lo que deben contener.</li> <li>• Preguntas parecidas a las que vienen en los talleres</li> <li>• Preguntas sobre temas que los profesores te dicen en la clase esto es importante, es pregunta de examen.</li> <li>• Si hay preguntas que tienen error las quitan de la ponderación.</li> <li>• Algunas veces no alcanza el tiempo para resolverlo, pero el profesor dice que el ya lo resolvió y que está fácil, pero se nota que no es verdad que lo haya contestado</li> </ul>	Las características de las sesiones de clase deben apoyar a la realización de los exámenes, evitando confusión, además de elaborarse para los alumnos de ese curso específicamente.

	<p>antes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A veces tienen fechas anteriores, de otro semestre o año.</li> <li>• Siempre contienen muchos temas y es imposible estudiar todo.</li> <li>• Preguntan definiciones de memoria.</li> <li>• Si el profesor no es de la Universidad, cambia el examen, pero a veces parece que no lo traen preparado.</li> </ul>	
--	---	--

TABLA C.5 Resumen de la información obtenida en las sesiones de grupo focal con los alumnos en cuanto a la Evaluación		
Preguntas	Comentarios	Hallazgo
9. En el momento de resolver el examen que hace el profesor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuida que nadie copie</li> <li>• Algunos contestan las dudas que surjan por el examen</li> <li>• Pasan entre las bancas y van revisando que estamos haciendo</li> <li>• Cambian su personalidad, y no te contestan nada.</li> <li>• Resuelven el examen también.</li> </ul>	Las actitudes de los docentes durante los exámenes deben ser las mismas que en la sesión de clase
10. Después de calificar el examen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay regaño por lo que no contestamos bien</li> </ul>	Los resultados de los exámenes

<p>y se entregan resultados que se comenta o que acciones siguen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo revisas para ver si no esta mal calificado y lo firmas.</li> <li>• Algunos profesores lo resuelven en el pizarrón y ya ves en que te equivocaste.</li> <li>• Cuando lo revisas y se tiene alguna pregunta mal, le preguntas al compañero cuál era la respuesta para saber.</li> <li>• Algunas veces (pocas) el profesor pide que revisemos que hicimos a lo largo del periodo, para ver la relación con los resultados del examen.</li> <li>• Si salimos muy mal todos, puede que lo repitan (muy pocas veces).</li> </ul>	<p>deben integrarse al proceso de evaluación, procurando que los alumnos los consideren un elemento más que contribuya a su aprendizaje</p>
---	--	---

<p>TABLA C.6 Resumen de la información obtenida en las sesiones de grupo focal con los alumnos en cuanto a la Evaluación</p>		
<p><b>Preguntas</b></p>	<p><b>Comentarios</b></p>	<p><b>Hallazgo</b></p>
<p>11. ¿Qué haces con las preguntas o temas que tuviste mal en el examen. Repasas el</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de veces seguimos con los temas siguientes</li> <li>• Si quieres puedes ir a asesorías, pero ya es cuestión de cada quien.</li> <li>• En las materias que son seriadas algunos profesores dejan una tarea</li> </ul>	<p>La retroalimentación después de un examen, así como las acciones puestas para</p>

<p>tema, se repasa en la clase, el profesor deja algún trabajo especial?</p>	<p>especial, porque va a utilizarse el tema en los que vienen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si los exámenes son acumulativos, en las tareas que siguen contienen ejercicios de esos temas, uno o dos.</li> <li>• Algunos profesores no entregan los resultados hasta el final del semestre, aunque en el UNISOFT, tengas una calificación. (Solo los alumnos de una carrera hicieron este comentario)</li> </ul>	<p>subsanan los errores cometidos en el examen, se convierten en una estrategia de aprendizaje.</p>
<p>12. ¿Qué pasa si hay muchos alumnos reprobados en una asignatura?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor no sabe enseñar.</li> <li>• Hace otro examen para que cambien los resultados y no lo corran.</li> <li>• A veces es el grupo que no hace tareas, no asiste a clases.</li> <li>• El profesor tiene que averiguar porque no aprenden los alumnos</li> <li>• Revisar el examen porque no está bien redactado.</li> </ul>	<p>Los resultados obtenidos en los exámenes influyen en la visión que se tiene del trabajo tanto de alumnos como de profesores</p>

<p>TABLA C.7 Resumen de la información obtenida en las sesiones de grupo focal con los alumnos en cuanto a la Evaluación</p>		
<p><b>Preguntas</b></p>	<p><b>Comentarios</b></p>	<p><b>Hallazgo</b></p>

<p>13. ¿Cómo les gustaría que los evaluaran en la universidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los exámenes sean después de cada tema para que nos acordemos de todo</li> <li>• Que se pongan de acuerdo los profesores para las fechas de exámenes.</li> <li>• Que todos los trabajos cuenten, a veces invertiste mucho tiempo en hacerlos y no cuentan</li> <li>• Que no haya trabajos en equipo porque si te tocan compañeros que no trabajan te perjudican</li> <li>• Que los profesores te resuelvan tus dudas a la hora del examen</li> <li>• Que los profesores cuando expones y algún compañero pregunta no se aproveche de eso, para preguntarte más.</li> <li>• Que los exámenes en línea cuenten menos porque tienes la oportunidad de explicar, solo eliges una respuesta.</li> <li>• Que los exámenes departamentales los hagan los</li> </ul>	<p>La cultura de evaluación prevaleciente y fundamentada en la medición, no permite observar nuevos elementos a incorporar en el proceso.</p>
--	---	---

profesores que dan la materia.

TABLA C.8 Resumen de la información obtenida en las sesiones de grupo focal con los alumnos en cuanto a la Evaluación		
Preguntas	Comentarios	Hallazgo
14. ¿Realizan la evaluación docente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca la he realizado, porque nunca pasa nada.</li> <li>• Si, pero es muy abstracta.</li> <li>• Es muy pesado hacer la evaluación de todas las materias</li> <li>• Algunos profesores como que obligan a que hagas la evaluación, casi te mandan o llevan a hacerla en su clase.</li> <li>• Si la realizas cuando el profesor te da chance, ya va a saber que tu si lo evaluaste.</li> </ul>	La evaluación docente debe mostrar un objetivo claro para su realización.
15. Recuerdan algunas preguntas de la evaluación docente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si conozco a mi MRP</li> <li>• Si viene a clase el profesor, que importa si viene siempre, lo importante es si enseña bien.</li> <li>• Si nos entrego el Programa Operativo, pero todos lo entregan, creo que su obligación.</li> </ul>	La evaluación no evalúa lo que debiera
16. ¿Qué acciones has observado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• .Dicen que no les dicen a los profesores, pero se nota en su actitud</li> </ul>	La evaluación es conceptualizada

después de la evaluación docente?	que ya saben como los calificaron. <ul style="list-style-type: none"><li>• No se ven cambios en su método de enseñanza</li><li>• Las preguntas no se refieren a cómo enseña?</li></ul>	un medio de control
-----------------------------------	--	---------------------

## Apéndice D

TABLA D.1 Proceso de Triangulación entre documentos oficiales y de organismos acreditadores, institucionales, funcionarios, docentes y alumnos

<b>PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (Descripción)</b>			
El proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel educativo superior, es el encuentro intencional de los docentes y los alumnos con el conocimiento, de manera que a partir de éste los alumnos desarrollen las habilidades necesarias para desempeñarse en una actividad profesional.			
Hallazgos			
<b>Documentos oficiales y de los Organismos acreditadores</b>	<b>Documentos institucionales</b>	<b>Funcionarios Coordinadores y Docentes</b>	<b>Alumnos</b>
El proceso de enseñanza-aprendizaje debe especificarse en los documentos, en términos de sus características. Deben especificar la experiencias de enseñanza-aprendizaje que se llevarán a cabo en cada asignatura, para alcanzar los objetivos propuestos	El proceso de enseñanza: procedimientos que utiliza el profesor en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. El proceso de aprendizaje: conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje	El concepto de proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno se reduce a la búsqueda de actividades y recursos realizadas y utilizados por el docente que permitan que el alumno comprenda mejor el tema.	La metodología que se utiliza en el proceso enseñanza-aprendizaje, varía dependiendo de la asignatura, teniendo como factor común la exposición. Las sesiones en el aula se centran en el docente. La socialización del modelo pedagógico debe incluir a los alumnos para que se genere un cambio de rol en ellos
Postulados			
✓ La formación de los docentes y su historia escolar contribuye a generar el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en			

el docente y en el contenido.

- ✓ La socialización del modelo pedagógico esta dejando fuera a algunos docentes y a los alumnos, permitiendo que no asuman su nuevo rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

TABLA D.2 Proceso de Triangulación entre documentos oficiales y de organismos acreditadores, institucionales, funcionarios, docentes y alumnos

<b>PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (Estrategias)</b>			
<p><i>Una estrategia de enseñanza es un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos. (Díaz Barriga, F y Hernández, G. ,2002) Y las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un alumno emplea en forma conciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga, Catañeda y Lule, 1986; Gaskins y Elliot, 1998).</i></p>			
<b>Hallazgos</b>			
<b>Documentos oficiales y de los Organismos acreditadores</b>	<b>Documentos institucionales</b>	<b>Funcionarios Coordinadores y Docentes</b>	<b>Alumnos</b>
<p>En los documentos, se debe especificar la experiencias de enseñanza-aprendizaje que se llevarán a cabo en cada asignatura, para alcanzar los objetivos propuestos.</p>	<p>En los programas operativos, las estrategias, las actividades de aprendizaje muestran alguna discordancia, o bien no cubren las condiciones recomendadas en el documento institucional.</p>	<p>La socialización del modelo pedagógico puede lograrse a partir del trabajo de Academia mediante la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje y el proceso de evaluación en un ambiente colaborativo y enfocado a asignaturas específicas.</p>	<p>La utilización adecuada de los recursos genera interés en los temas.</p> <p>La metodología en las sesiones del aula es poco motivante hacia el estudio.</p>
<b>Postulados</b>			

- ✓ La metodología utilizada en el aula refleja las diferentes conceptualizaciones sobre proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno y los recursos utilizados para lograr aprendizajes significativos
- ✓ El trabajo de las Academias no está contribuyendo a la socialización del proceso enseñanza-aprendizaje definido en el modelo pedagógico de las instituciones.

TABLA D.3 Proceso de Triangulación entre documentos oficiales y de organismos acreditadores, institucionales, funcionarios, docentes y alumnos

<b>PROCESO DE EVALUACIÓN (Concepto)</b>			
<i>La evaluación debe ser el guión entre enseñanza y aprendizaje, dado que debe ser el proceso que tanto a docentes como a alumnos les guíe en el desarrollo de las estrategias y actividades utilizadas para generar aprendizajes significativos, a la vez que permitan el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para el desempeño profesional.</i>			
<b>Hallazgos</b>			
<b>Documentos oficiales y de los Organismos acreditadores</b>	<b>Documentos institucionales</b>	<b>Funcionarios Coordinadores y Docentes</b>	<b>Alumnos</b>
Las instituciones de educación superior,..., tendrán la facultad y la responsabilidad... de libre examen,... La institución <b>debe</b> definir, publicar y difundir las actividades de evaluación del aprendizaje,..., para controlar la calidad de los procesos de aprendizaje.	Actividad necesaria que aporta al profesor un “mecanismo de autocontrol” que le permitirá conocer y regular los factores que promueven o perturben dicho proceso	La evaluación es conceptualizada como un examen, una medición de conocimientos. La evaluación de las habilidades (competencias) está implícita al evaluar conocimientos. La evaluación pareciera un espejo en el que se refleja el trabajo que han desarrollado el docente en el periodo El concepto de evaluación en el nivel superior se inserta en el tipo de evaluación sumativa.	Evaluación sumativa, las actividades a lo largo del curso, se están midiendo.
<b>Postulados</b>			
✓ Las condiciones vividas a lo largo de la experiencia de los docentes, en la educación generan el concepto de evaluación es centrado en el control y la medición.			

- ✓ La poca información que se tiene sobre lo que debe ser la evaluación y cómo incluirla a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, genera diversidad de conceptualizaciones y falta de claridad en las mismas.

TABLA D.4 Proceso de Triangulación entre documentos oficiales y de organismos acreditadores, institucionales, funcionarios, docentes y alumnos

**PROCESO DE EVALUACIÓN (Exámenes)**

Un examen es el instrumento que permite medir el nivel de conocimientos sobre algún o algunos temas incluidos, pero que a la vez debe ser considerado un recurso de aprendizaje y un elemento que permita regular el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Hallazgos**

<b>Documentos oficiales y de los Organismos acreditadores</b>	<b>Documentos institucionales</b>	<b>Funcionarios Coordinadores y Docentes</b>	<b>Alumnos</b>
Las instituciones de educación superior,..., tendrán la facultad y la responsabilidad,..., de libre examen,... Los organismos acreditadores evalúan la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, evaluación, prácticas, etc.) haciendo revisión de las características de los exámenes.	La evaluación formal se realiza mediante pruebas, exámenes, mapas conceptuales, desempeño, rúbricas, portafolios de evidencias Evaluando: conceptos, principios, datos y hechos. Procedimientos, actitudes y valores	El examen constituye un momento difícil no sólo para los alumnos, también para los docentes El examen representa la evidencia de que el docente enseña y el alumno aprende, pero los resultados no son utilizados como un recurso de aprendizaje. Los resultados de la evaluación, transformados en índices de aprobación o reprobación suelen evidenciar a un buen o mal docente.	Las características de las sesiones de clase deben apoyar a la realización de los exámenes, evitando confusión, además de elaborarse para los alumnos de ese curso específicamente. Las actitudes de los docentes durante los exámenes deben ser las mismas que en la sesión de clase Los resultados de los exámenes deben integrarse al proceso de evaluación, procurando que los alumnos los consideren un elemento más que contribuya a su aprendizaje

**Postulados**

- ✓ Dada la cultura de control que se ha vivido sobre la evaluación, la aplicación de los exámenes es un momento crucial tanto para docentes como para alumnos.
- ✓ Representan la evidencia del trabajo realizado a lo largo del periodo tanto para docentes como para alumnos. Enfrenta hechos llevados a cabo y su resultado.

TABLA D.4 (continuación) Proceso de Triangulación entre documentos oficiales y de organismos acreditadores, institucionales, funcionarios, docentes y alumnos

**PROCESO DE EVALUACIÓN (Exámenes)**

Un examen es el instrumento que permite medir el nivel de conocimientos sobre algún o algunos temas incluidos, pero que a la vez debe ser considerado un recurso de aprendizaje y un elemento que permita regular el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Hallazgos**

<b>Documentos oficiales y de los Organismos acreditadores</b>	<b>Documentos institucionales</b>	<b>Funcionarios Coordinadores y Docentes</b>	<b>Alumnos</b>
Las instituciones de educación superior,..., tendrán la facultad y la responsabilidad,..., de libre examen,... Los organismos acreditadores evalúan la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología,	La evaluación formal se realiza mediante pruebas, exámenes, mapas conceptuales, desempeño, rúbricas, portafolios de evidencias Evaluando: conceptos, principios,	El examen constituye un momento difícil no sólo para los alumnos, también para los docentes El examen representa la evidencia de que el docente enseña y el alumno aprende, pero los resultados no son utilizados como un recurso de aprendizaje.	La retroalimentación después de un examen, así como las acciones puestas para subsanar los errores cometidos en el examen, se convierten en una estrategia de aprendizaje. Los resultados obtenidos en los exámenes influyen en la visión

evaluación, prácticas, etc.) haciendo revisión de las características de los exámenes.	datos y hechos. Procedimientos, actitudes y valores	Los resultados de la evaluación, transformados en índices de aprobación o reprobación suelen evidenciar a un buen o mal docente.	que se tiene del trabajo tanto de alumnos como de profesores
--	---	--	--

**Postulados**

- ✓ La importancia que deben tener los exámenes como recursos de aprendizaje, no es reconocida por ningún agente del proceso.

TABLA D.5 Proceso de Triangulación entre documentos oficiales y de organismos acreditadores, institucionales, funcionarios, docentes y alumnos

**PROCESO DE EVALUACIÓN ("Planeación)**

Hemos definido a la evaluación como el guión entre enseñanza y aprendizaje, dado que debe ser el proceso que tanto a docentes como a alumnos les guíe en el desarrollo de las estrategias y actividades utilizadas para generar aprendizajes significativos, al planear el curso y el proceso enseñanza-aprendizaje debe incluir la evaluación.

**Hallazgos**

<b>Documentos oficiales y de los Organismos acreditadores</b>	<b>Documentos institucionales</b>	<b>Funcionarios Coordinadores y Docentes</b>	<b>Alumnos</b>
En los documentos, oficiales, y programas de las asignaturas se pide	En los programas operativos, el apartado V se presentan los parámetros a tomar en	No se incluye a la evaluación en la planeación, a menos que sea en cuanto a fijar las fechas de	Se definen las fechas de exámenes, pero se aplican de otros cursos o años.

definir el método de evaluación asignando el porcentaje a cada parámetro para conformar la calificación final.	cuenta para la evaluación, sus ponderaciones y el tipo de evaluación que se llevará a cabo, prevaleciendo la evaluación sumativa	exámenes. La evaluación de las actividades de aprendizaje es sumativa	El programa operativo es el mismo del curso pasado
--	--	--	--

### Postulados

- ✓ La conceptualización sobre la evaluación como un elemento de control y medición evita incluirla en la planificación del curso y del proceso de enseñanza-aprendizaje, como un elemento regulador del mismo.
- ✓ La falta de claridad sobre el concepto de evaluación no contribuye a consideración de la evaluación en la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

TABLA D.6 Proceso de Triangulación entre documentos oficiales y de organismos acreditadores, institucionales, funcionarios, docentes y alumnos

### EVALUACIÓN DOCENTE

La evaluación de la enseñanza (docente), al igual que los exámenes deben contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Hallazgos

Documentos oficiales y de los Organismos acreditadores	Documentos institucionales	Funcionarios Coordinadores y Docentes	Alumnos
Las instituciones deben llevar	Recabar información sobre el	No hay claridad en para	La evaluación docente

<p>a cabo la medición del desempeño de los docentes y mostrar cómo los resultados son tomados en cuenta para realizar acciones que permitan mejorar los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>desempeño docente para generar estrategias de formación que mejoren la práctica docente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La ponderación que se asigna es 50%, 25% y 25% respectivamente a los procesos enseñanza, aprendizaje y evaluación, para obtener la calificación del docente evaluado.</p>	<p>qué realizar la evaluación docente Los docentes perciben que es incompleta y por lo tanto poco confiable Se enfoca a elementos pedagógicos y no profundiza en las áreas de especialidad</p>	<p>debe mostrar un objetivo claro para su realización. La evaluación no evalúa lo que debiera La evaluación es conceptualizada un medio de control</p>
---	--	--	--

### Postulados

- ✓ La definición de un proceso de enseñanza desarticulado del proceso de aprendizaje permite generar una evaluación de lo que hace el docente.
- ✓ Las condiciones del sistema educativo, que pide representar el desempeño de los alumnos mediante un número se asume de igual manera en el desempeño del docente.