

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACIÓN
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES



EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS)
Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DOCENTE

TESIS

Para obtener el grado de:

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA

Presenta

ISABEL ROCÍO SOTELO SOTELO

Ciudad Juárez, Chih., México

Mayo, 2026

Dedicatoria:

A mi abuela,

por haber sido siempre raíz y refugio, por enseñarme con su vida que la constancia y el amor sostienen incluso los caminos más difíciles. En cada logro habita su voz, su ejemplo silencioso y la fuerza que siempre me regaló.

A mi compañera y amiga Dámaris,

cuya ausencia dejó un vacío imposible de nombrar. Este camino también fue tuyo, en las conversaciones, en los sueños compartidos y en la esperanza de transformar nuestra realidad desde la educación. Hoy, aunque no estés, tu presencia sigue viva en cada paso dado y en cada meta alcanzada.

Esta tesis es también memoria, gratitud y homenaje. Porque hay ausencias que no se van, sino que se convierten en luz que acompaña para siempre.

"Hay hombres que luchan un día y son buenos; Hay otros que luchan un año y son mejores; Hay quienes luchan muchos años, y son muy buenos; Pero los hay que luchan toda la vida: esos son los imprescindibles". — Bertolt Brecht.

Agradecimientos

A Dios, fuente de todo lo bueno, por brindarme la vida, la fortaleza y las oportunidades que hicieron posible culminar este proceso. Su guía ha sido luz constante en cada paso de este camino.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo otorgado a través de la beca que permitió el desarrollo de mis estudios de maestría.

A la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y a la Maestría en Investigación Educativa Aplicada del Departamento de Humanidades, por abrirme sus puertas y brindarme un espacio de formación académica, crítica y humana que enriqueció profundamente mi trayectoria.

A los docentes que formaron parte de este proceso, por sus enseñanzas, acompañamiento y compromiso con la formación académica. De manera especial, expreso mi reconocimiento a la Dra. Evangelina Cervantes, la Dra. Bertha Alicia Martínez, el Dr. Marx Arriaga, el Dr. Jorge Balderas, la Dra. Consuelo Pequeño y el Dr. Carlos González (+), cuyas aportaciones fueron fundamentales en mi desarrollo profesional y académico.

A mi director de tesis, el Dr. Jesús Humberto Burciaga Robles, por su acompañamiento constante, su disposición, su rigor académico y la confianza depositada a lo largo de este proceso. Su guía fue clave para la culminación de este trabajo.

Agradezco también el valioso apoyo externo del Dr. Emilio Blanco, de El Colegio de México, y de la Dra. Laura Barcengas, de la IBERO Puebla, por su disposición para recibirme durante las estancias de investigación realizadas, así como por sus aportaciones académicas que enriquecieron significativamente este trabajo.

A mis compañeros de maestría, por su apoyo, sus ideas y el aprendizaje compartido que contribuyó a mi crecimiento personal y profesional. De manera especial a Isabel, Sarahí, René, Aarón, Eugenio y Sandra, por su cercanía y acompañamiento a lo largo de este proceso. Finalmente, a todas las personas que, de una u otra forma, contribuyeron a la realización de esta meta, gracias.

Índice

Introducción	10
Capítulo I. Contexto De La Evaluación Educativa Y De Los Aprendizajes En México.	12
1.1 Panorama General E Histórico De La Evaluación Educativa Y De Los Aprendizajes.....	12
1.2 La Reforma Integral De La Educación Media Superior (RIEMS) Y Sus Implicaciones En La Evaluación De Los Aprendizajes: Evaluación Por Competencias	16
Capítulo II. ¿Qué Dice La Investigación Educativa Sobre La Evaluación De Los Aprendizajes?	20
Capítulo III. Construcción Y Problematicación Del Objeto De Estudio: La Evaluación De Los Aprendizajes Y Su Vinculación Con La Formación Docente.....	23
3.1 Contextualización Del Problema	23
3.2 Objeto De Estudio.....	23
3.3 Actores O Participantes De La Investigación	24
3.4 Formulación Del Problema De Investigación.....	24
3.5 Pregunta General.....	25
3.6 Objetivos Generales	25
3.7 Justificación De La Investigación.....	25
Capítulo IV. Marco Teórico.....	26
4.1 Evaluación de los aprendizajes desde el marco de RIEMS: Evaluación y enfoque por competencias.....	27

4.2 Concepciones Docentes Y Su Relación Con La Evaluación	33
4.3 La Evaluación De Los Aprendizajes Y Su Significado	37
4.4 La Evaluación: Su Dimensión Ética Y Metodológica	40
4.4.1 Dimensión ética y metodológica de la evaluación.....	41
4.4.2 Tipos De Evaluación.....	43
4.4.3 Instrumentos De Evaluación Del Aprendizaje.....	46
4.4.4 Productos De Aprendizaje.....	54
4.5 La Formación Docente.....	57
4.5.1 Rutas De Formación Continua Docente En El Sistema Educativo Mexicano.....	62
Capítulo V. Método	70
5.1 Enfoque De La Investigación Cualitativa	70
5.2 Método: Estudio De Caso	71
5.3 Contexto Y Participantes.....	71
5.4 Técnicas E Instrumentos De Recolección De Información	73
5.4.1 Entrevista Semiestructurada.....	73
5.4.2 Guía De Preguntas	74
5.5 Procedimiento De Análisis De La Información	75
Capítulo VI. Análisis E Interpretación De Resultados.....	78
6.1 Análisis De Resultados De Concepciones Sobre Evaluación	81
6.2 Análisis De Resultados De Objetos Sobre Evaluación	87

6.3 Análisis De Resultados Sobre Tipos De Evaluación	93
6.4 Análisis De Resultados Sobre Instrumentos De Evaluación.....	101
6.5 Análisis De Resultados Sobre Productos De Aprendizaje	104
Capítulo VII. Conclusiones.....	116
7.1 Concepciones Docentes Sobre Evaluación De Los Aprendizajes	116
7.2 Dimensión Ética De La Evaluación ¿Qué? Y ¿Para Qué Evaluar?	117
7.3 Dimensión Metodológica De La Evaluación ¿Cómo Evaluar?	118
7.3.1 Tipos De Evaluación	118
7.3.2 Instrumentos De Evaluación	119
7.3.3 Productos De Aprendizaje.....	120
7.4 Una Lectura De Los Resultados De La Evaluación De Los Aprendizajes Desde El Marco De La RIEMS A La NEM.....	121
7.5 ¿Discusión De Los Resultados En Relación Con El Estado Del Arte?	127
7.6 Recomendaciones Para Fortalecer La Formación Docente En Relación Con La Evaluación De Los Aprendizajes En Educación Media Superior.....	129
Anexos	136
Anexo 1. Guía De Preguntas (Primera Parte)	136
Referencias Bibliográficas	139

Lista de Tablas

Tabla 2	31
Tabla 3	35
Tabla 4	44
Tabla 5	47
Tabla 6	51
Tabla 7	55
Tabla 8	66
Tabla 9	73
Tabla 10	78
Tabla 11	79
Tabla 12	80
Tabla 13	81
Tabla 14	84
Tabla 15	85
Tabla 16	85
Tabla 17	86
Tabla 18	90
Tabla 19	90
Tabla 20	91
Tabla 21	92
Tabla 22	98

Tabla 23	98
Tabla 24	99
Tabla 25	100
Tabla 26	104
Tabla 27	105
Tabla 28	107
Tabla 29	108
Tabla 30	124
Tabla 31	125
Tabla 32	132

Introducción

En el contexto actual de la educación media superior, la evaluación de los aprendizajes se ha consolidado como un componente central de los procesos educativos, no solo por su función de acreditación, sino por su potencial para orientar, retroalimentar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, a pesar de los avances teóricos que posicionan a la evaluación como un proceso formativo, en la práctica persisten enfoques tradicionales que privilegian la medición de resultados por encima del acompañamiento del aprendizaje.

En este escenario, la presente investigación se propone analizar la evaluación de los aprendizajes en educación media superior, poniendo especial énfasis en su relación con la formación docente. Se parte del supuesto de que las prácticas evaluativas no son neutras ni meramente técnicas, sino que están -de alguna forma- influenciadas por las concepciones que el profesorado tiene sobre la evaluación, así como por su trayectoria formativa, las condiciones institucionales y escolares en las que se desarrolla su práctica.

El estudio se estructura a partir de tres dimensiones analíticas. En primer lugar, la dimensión de las concepciones docentes, que permite comprender cómo los profesores interpretan la evaluación, qué significados le atribuyen y cómo estas ideas orientan sus decisiones pedagógicas. En segundo lugar, la dimensión ética, centrada en problematizar el qué y el para qué evaluar, reconociendo la evaluación como un acto que implica responsabilidad, juicio y consecuencias para los estudiantes. Finalmente, la dimensión metodológica, en la que se analizan los tipos de evaluación empleados, los instrumentos utilizados y los productos de aprendizaje que se privilegian en la práctica docente.

Los hallazgos de la investigación evidencian la existencia de una brecha puntual entre los planteamientos teóricos de la evaluación formativa y las prácticas evaluativas que se desarrollan

en el aula. Esta discrepancia se manifiesta en la persistencia de enfoques tradicionales, centrados en la calificación y la certificación, así como en la limitada diversificación de instrumentos que favorezcan u orienten el aprendizaje.

En este sentido, la investigación no solo aporta elementos para la comprensión de las prácticas evaluativas en educación media superior, sino que también permite problematizar el papel de la formación docente en la configuración de dichas prácticas. De este modo, se plantea la necesidad de fortalecer procesos formativos que favorezcan una apropiación crítica y contextualizada de la evaluación, así como analizar y generar condiciones institucionales que posibiliten la transformación de las prácticas hacia enfoques más formativos.

Finalmente, este trabajo se inscribe en la perspectiva de la mejora de la práctica educativa, al reconocer que la evaluación, más que un mecanismo de control constituye una herramienta clave para promover aprendizajes significativos y procesos educativos más equitativos y pertinentes

Capítulo I. Contexto De La Evaluación Educativa Y De Los Aprendizajes En México.

1.1 Panorama General E Histórico De La Evaluación Educativa Y De Los Aprendizajes.

La evaluación educativa en México y a lo largo de la historia se ha configurado como un componente central de las políticas públicas orientadas a la mejora de la calidad de la educación, la rendición de cuentas y la toma de decisiones en los distintos niveles del sistema educativo.

Tradicionalmente, la evaluación se ha asociado a procesos de medición del logro académico de los estudiantes y al desempeño de las instituciones y docentes; sin embargo, en las últimas décadas ha transitado hacia enfoques más integrales que reconocen su carácter formativo, contextual y orientado a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, para comprender la evolución de la evaluación educativa en México, es necesario reconocer los acontecimientos históricos que han marcado su configuración y transformación dentro del sistema educativo nacional. En este sentido, se presenta a continuación un recorrido histórico basado en el trabajo de Martínez y Blanco (2010), quienes describen y analizan los principales hechos, políticas y enfoques que han orientado el desarrollo de la evaluación educativa en el país. Este recorrido permite situar la evaluación como un campo en constante cambio, influido por reformas educativas, decisiones políticas y transformaciones en las concepciones pedagógicas, proporcionando un marco de referencia para el análisis de la evaluación educativa y de los aprendizajes en diferentes momentos históricos.

Durante el primer periodo, que abarca las décadas de 1970 y 1980, la Secretaría de Educación Pública (SEP) fortaleció y organizó de manera más sistemática la recopilación de información censal, lo que permitió desarrollar estadísticas más confiables sobre el sistema educativo nacional. En este mismo periodo se llevaron a cabo, dentro de la SEP, las primeras experiencias formales de evaluación del aprendizaje en la educación primaria (Martínez y Blanco, 2010). Las

primeras pruebas estandarizadas se aplicaron en 1972 con el propósito de seleccionar a los estudiantes para su ingreso a la educación secundaria. Posteriormente, hacia el final de esa década, se realizaron las primeras evaluaciones aplicadas a muestras de alumnos de educación primaria mediante el proyecto denominado "Evaluación del rendimiento académico de los alumnos de cuarto y quinto grados de primaria", (Martínez Rizo, 2008 citado en Martínez Rizo, 2009).

El segundo periodo se ubica entre 1990 y 2002 y se caracteriza por la expansión de diversos instrumentos destinados a evaluar el aprendizaje, con múltiples finalidades, especialmente en el nivel de educación básica. Durante esta etapa también se registraron las primeras participaciones de México en evaluaciones internacionales del logro educativo, las cuales representaron referentes fundamentales para la conformación y fortalecimiento de un sistema nacional de evaluación. En esta etapa, la evaluación educativa a gran escala se consolidó en México a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, que impulsó la descentralización del sistema educativo y el programa Carrera Magisterial, el cual incorporó los resultados de los alumnos como criterio para otorgar estímulos, lo que requirió la aplicación anual de pruebas masivas a millones de estudiantes. Paralelamente, los programas compensatorios iniciados en 1991 con apoyo del Banco Mundial incluyeron componentes de evaluación, y desde 1994 se promovió la aplicación permanente de pruebas mediante el proyecto EVEP. Ese mismo año, el ingreso de México a la OCDE fortaleció la participación en evaluaciones internacionales como TIMSS, LLECE y PISA, y en 1996 se definieron estándares curriculares que dieron origen a las Pruebas de Estándares Nacionales, aplicadas por primera vez en 1998 (Martínez Rizo, 2008 citado en Martínez Rizo, 2009).

El tercer periodo se inicia en 2002, esta etapa se distingue por dos avances relevantes respecto a fases previas. En el ámbito político, la evaluación educativa adquiere un carácter estratégico, al considerarse un componente esencial para la planeación del sistema educativo y para la rendición de cuentas de las autoridades. En el plano institucional, se produce una transformación significativa con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que reconfigura las instancias responsables de la evaluación. Asimismo, sobresale la implementación por parte de la Secretaría de Educación Pública de una evaluación censal del aprendizaje en educación básica, conocida como ENLACE (Blanco y Martínez, 2010). También, se desarrollaron otros instrumentos de evaluación del aprendizaje, como los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), así como sistemas de indicadores educativos y estudios sobre recursos, procesos escolares y condiciones de enseñanza, lo que permitió contar con información sistemática y confiable para la toma de decisiones educativas (INEE, 2010). No obstante, en 2013, con la Reforma Educativa, el INEE adquirió autonomía constitucional y se convirtió en el organismo coordinador del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, fortaleciendo su papel en la generación de directrices de mejora, la evaluación del desempeño docente y la articulación entre evaluación y política educativa (SEP, 2015). Este periodo consolidó la evaluación como un mecanismo de rendición de cuentas y garantía del derecho a una educación de calidad con equidad (INEE, 2015). Por ello, diversos estudios señalan que, a pesar del fortalecimiento institucional, persistieron desafíos en el uso de los resultados de la evaluación para la mejora educativa, así como resistencias políticas y sociales frente a los procesos evaluativos, lo que evidenció la complejidad de vincular la evaluación con la práctica educativa y las políticas públicas (Backhoff, 2018). En conjunto, la experiencia del INEE

permitió avanzar en la construcción de una cultura de evaluación, aunque su impacto estuvo condicionado por factores políticos, técnicos y culturales del sistema educativo mexicano.

Aun así, en el 2019 la evaluación educativa en México se transformó de manera significativa a partir de la reforma constitucional en materia educativa, que implicó la desaparición del INEE.

Con la reforma al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación en 2019, se eliminó este instituto y se estableció el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, cuyo órgano coordinador es la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (Congreso de la Unión, 2019). A diferencia del INEE, este nuevo organismo se concibe como una instancia de carácter no autónomo, orientada a la generación de estudios, evaluaciones diagnósticas y recomendaciones dirigidas a las autoridades educativas para la mejora del sistema educativo.

La Ley General del Sistema para la Mejora Continua de la Educación establece que la finalidad del sistema es “contribuir a garantizar la excelencia de la educación mediante evaluaciones diagnósticas, estudios, investigaciones especializadas y la emisión de directrices para la mejora continua” (Congreso de la Unión, 2019). En este sentido, la evaluación deja de concebirse como un mecanismo de control y sanción, para orientarse hacia un enfoque formativo, contextualizado y participativo, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (Congreso de la Unión, 2019).

Con la reforma educativa de 2019 y la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la evaluación educativa en México fue resignificada, pasando de un enfoque estandarizado y punitivo a una perspectiva formativa, diagnóstica e integral orientada a la mejora continua del sistema educativo. En este marco, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación señala que “la evaluación diagnóstica y formativa permite orientar la mejora de los

procesos educativos y el aprendizaje de los estudiantes” Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2022, p. 12). Para ello, se desarrolló el Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI), que concibe la evaluación como un proceso participativo e incluyente, centrado en tres ámbitos: los aprendizajes de los estudiantes, la práctica docente y las condiciones escolares. Asimismo, las evaluaciones diagnósticas impulsadas en la NEM buscan orientar las estrategias pedagógicas, fortalecer la enseñanza y promover la recuperación de aprendizajes, evitando la estigmatización y fomentando la reflexión pedagógica.

1.2 La Reforma Integral De La Educación Media Superior (RIEMS) Y Sus Implicaciones En La Evaluación De Los Aprendizajes: Evaluación Por Competencias

En 2008 se implementó en México la RIEMS, sustentada en principios orientados a la calidad, la cobertura y la equidad educativa, con el propósito de ampliar el acceso a este nivel, reducir las desigualdades educativas y asegurar la pertinencia y relevancia de los aprendizajes en un contexto de transformación social, económica y tecnológica (SEP, 2008). En este marco, se impulsó un modelo educativo centrado en el estudiante, con énfasis en el desarrollo integral de competencias y en la mejora de los resultados educativos.

Uno de los propósitos centrales de la RIEMS fue articular y ordenar un sistema históricamente fragmentado mediante la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y la construcción de un Marco Curricular Común (MCC), con la finalidad de establecer referentes compartidos de formación y aprendizaje entre los diversos subsistemas de este nivel educativo. El Acuerdo 442 señala que la reforma tiene como finalidad “establecer las bases para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad” (SEP, 2008, p. 3), con el objetivo de

facilitar la movilidad de los estudiantes entre subsistemas y garantizar la continuidad de sus trayectorias educativas.

Desde el ámbito académico, la RIEMS promovió un enfoque educativo basado en competencias, entendidas como la capacidad de movilizar de manera integrada conocimientos, habilidades, actitudes y valores para enfrentar situaciones complejas en contextos diversos. El Acuerdo 442 establece que el MCC se organiza a partir de “competencias genéricas, disciplinares y profesionales” (SEP, 2008, p. 5), las cuales buscan articular la formación integral del estudiante, integrando saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En relación con la evaluación del aprendizaje, la RIEMS la concibió como un proceso permanente, sistemático e integral orientado a valorar el logro de las competencias mediante evidencias de desempeño. El Acuerdo 442 señala que la evaluación debe permitir “valorar el logro de las competencias, mediante evidencias que demuestren el desempeño del estudiante” (SEP, 2008, p. 9), lo que implica evaluar no solo conocimientos declarativos, sino también habilidades, actitudes y valores en contextos auténticos. Asimismo, la SEP (2008) enfatiza que la evaluación debe ser formativa, continua y orientada a la mejora del aprendizaje, promoviendo la retroalimentación y la reflexión del estudiante sobre sus propios procesos formativos.

La evaluación por competencias implicó un cambio paradigmático en las prácticas docentes, al demandar el uso de estrategias como proyectos integradores, portafolios, rúbricas y evaluaciones situadas, orientadas a valorar procesos y productos del aprendizaje. Este enfoque buscó superar la evaluación tradicional centrada en exámenes estandarizados y promover una evaluación auténtica centrada en el desempeño del estudiante en situaciones reales.

No obstante, aunque la RIEMS definió un marco conceptual y normativo para la evaluación de los aprendizajes acorde con el enfoque por competencias, su implementación evidenció desafíos

significativos en la práctica. Entre ellos, se identificaron dificultades para la homologación de criterios evaluativos entre subsistemas, la formación docente especializada en evaluación por competencias y la coherencia entre los discursos normativos y las prácticas evaluativas cotidianas (Mendoza, Schmelkes y Flores, 2011). En este sentido, se ha señalado que “a nivel nacional no existe una normatividad única que regule los mecanismos y criterios de evaluación del aprendizaje para las diferentes opciones educativas del nivel medio superior” (Mendoza, Schmelkes y Flores, 2011, p. 2). Asimismo, la propia Secretaría de Educación Pública reconoce la fragmentación del sistema, lo que generó problemas de articulación y reconocimiento de estudios entre subsistemas (SEP, 2008).

En este contexto, la evaluación de los aprendizajes se constituyó en uno de los principales retos de la reforma, particularmente en relación con la garantía de la calidad educativa y la equidad en el acceso, permanencia y logro educativo. Si bien la RIEMS planteó la evaluación como un proceso formativo orientado al desarrollo de competencias, su implementación se vio condicionada por la heterogeneidad de los subsistemas, la diversidad de criterios institucionales y las diferencias en la formación docente, lo que dificultó la construcción de referentes comunes para valorar los aprendizajes. La ausencia de lineamientos orientadores y de mecanismos sistemáticos de acompañamiento pedagógico generó prácticas evaluativas fragmentadas, centradas en enfoques tradicionales de medición del rendimiento, lo que limitó la posibilidad de valorar integralmente los desempeños de los estudiantes.

Asimismo, la evaluación de los aprendizajes adquirió relevancia como un mecanismo clave para promover la equidad educativa, en tanto constituye un instrumento que incide en las decisiones de promoción, acreditación y certificación de los estudiantes. A pesar de ello, las diferencias en las condiciones institucionales, los recursos disponibles y las prácticas docentes provocaron

desigualdades en los criterios y procedimientos de evaluación, lo que impactó de manera diferenciada en las trayectorias escolares del alumnado. En este sentido, la evaluación no solo operó como un dispositivo pedagógico, sino también como un mecanismo de regulación y control del sistema educativo, con implicaciones directas en la justicia educativa y en la garantía del derecho a la educación de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la evaluación de los aprendizajes se configuró como un componente estratégico de la reforma, pero también como un espacio de tensión entre los principios normativos de calidad y equidad y las condiciones reales de la práctica docente y del contexto institucional, evidenciando la necesidad de fortalecer diferentes aspectos relacionados con evaluación y de generar políticas coherentes que articulen el discurso reformista con las prácticas pedagógicas cotidianas.

Capítulo II. ¿Qué Dice La Investigación Educativa Sobre La Evaluación De Los Aprendizajes?

En esta sección se presenta una revisión de la investigación educativa relacionada con la evaluación de los aprendizajes, considerando estudios de alcance internacional, nacional y estatal realizados entre 2007 y 2022. De manera general, la literatura revisada se organiza en torno a tres ejes analíticos: la formación docente, el contexto institucional y la cultura escolar. Los estudios coinciden en señalar una problemática persistente: la brecha entre los planteamientos teóricos de los enfoques educativos contemporáneos y su materialización en las prácticas evaluativas cotidianas de los docentes.

En primer lugar, respecto a la formación docente, la evidencia sugiere que las limitaciones en la trayectoria formativa del profesorado constituyen un factor estructural que incide en la permanencia de prácticas evaluativas tradicionales. En efecto, la comprensión limitada del sentido pedagógico y formativo de la evaluación ha favorecido la hegemonía de estrategias centradas en la aplicación de exámenes con baja demanda cognitiva, la memorización de contenidos y una retroalimentación reducida a la asignación de calificaciones (Mercado y Martínez, 2014). Este hallazgo cuestiona la eficacia de las políticas de formación docente, pues, a pesar de los discursos reformistas, el examen continúa funcionando como el principal referente de calidad educativa (Mercado y Martínez, 2014; Martínez y Rochera, 2010; Ortiz, Viramontes y Campos, 2013; Silerio y Barraza, 2013).

Sin embargo, reducir la problemática de la evaluación de los aprendizajes exclusivamente a las limitaciones del profesorado resulta analíticamente insuficiente. Pérez y Carretero (2009) y Navarro y Rueda (2009) señalan que el contexto institucional también condiciona las prácticas evaluativas, dado que los docentes operan bajo presiones sociales, administrativas y académicas

que tensionan sus creencias pedagógicas y sus prácticas. En este marco, la calificación se consolida como el principal indicador de aprendizaje, lo que refleja una cultura escolar orientada al control y a la rendición de cuentas más que al acompañamiento formativo (Franco, 2020; Dionicio, 2013; Ruíz y López, 2021; Vázquez y León, 2007; Pérez-García y López, 2022; González, Ruíz y Martínez, 2011; Nava, Valdez y Marentes, 2013).

En esta misma línea crítica, Moreno (2009) argumenta que la disociación entre los discursos pedagógicos y la práctica docente convierte a la evaluación en un dispositivo de control burocrático, subordinado a exigencias administrativas y normativas. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser un proceso pedagógico y se transforma en un mecanismo de regulación institucional, lo que evidencia la dimensión política y organizacional de las prácticas evaluativas. De manera congruente, otras investigaciones muestran que, aunque los docentes poseen conocimientos teóricos básicos sobre evaluación, en la práctica privilegian la aplicación masiva de instrumentos estandarizados, lo que revela la persistencia de una cultura evaluativa tradicional influida por creencias docentes, estructuras organizacionales, condiciones institucionales y resistencias al cambio pedagógico (Vergara, 2011; García, 2014; Pérez, 2007; Gil-Flores, 2012). Desde el punto de vista metodológico, se observa una predominancia de estudios cualitativos, particularmente estudios de caso inspirados en las propuestas de Stake y Yin, con uso recurrente de entrevistas, grupos focales y observación participante. Si bien estos enfoques han permitido comprender las percepciones y prácticas docentes, también se advierte una limitada triangulación metodológica y una escasa incorporación de marcos teóricos interdisciplinarios, lo que restringe el alcance explicativo de los hallazgos. Asimismo, los docentes han sido los principales informantes, mientras que la voz de los estudiantes y directivos ha sido marginal, lo que evidencia un sesgo en la construcción del conocimiento sobre evaluación.

Por otro lado, la revisión muestra una concentración de estudios en educación básica y superior, mientras que la educación media superior ha sido relativamente sugerida y poco a poco atendida, lo que constituye un vacío en la producción académica. De igual manera, la investigación se ha centralizado en las regiones centro y sur del país, reproduciendo una lógica de centralismo académico que invisibiliza las dinámicas educativas del norte de México.

En síntesis, la literatura revisada revela que la evaluación de los aprendizajes continúa analizándose principalmente desde la práctica docente, enfatizando la formación del profesorado como variable explicativa central. Con todo, esta visión resulta parcial, pues tiende a responsabilizar al docente sin considerar las condiciones estructurales, organizacionales y contextuales que configuran sus prácticas evaluativas. En consecuencia, se hace necesario adoptar una perspectiva integral que articule no solo la evaluación de los aprendizajes desde diferentes dimensiones de análisis, sino, conocerla desde su relación con la formación docente considerando a éste como un fenómeno complejo y multidimensional. Desde esta perspectiva, la presente investigación se propone contribuir a este vacío analítico, problematizando la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque contextualizado y crítico.

Capítulo III. Construcción Y Problematicación Del Objeto De Estudio: La Evaluación De Los Aprendizajes Y Su Vinculación Con La Formación Docente

3.1 Contextualización Del Problema

La evaluación de los aprendizajes constituye uno de los componentes centrales del proceso educativo, en tanto orienta la toma de decisiones pedagógicas, la retroalimentación del aprendizaje y la certificación de los logros académicos de los estudiantes. En nivel medio superior, este proceso adquiere particular relevancia debido a los retos que enfrenta este nivel educativo en términos de calidad, equidad, permanencia y pertinencia formativa.

Las reformas curriculares implementadas en México, particularmente la RIEMS, han promovido un enfoque de evaluación centrado en el desarrollo de competencias, con énfasis en procesos formativos, integrales y contextualizados. Sin embargo, algunas investigaciones han señalado que persiste una brecha entre los planteamientos normativos y las prácticas evaluativas que se desarrollan en las aulas, las cuales continúan centradas en la medición de resultados y la acreditación mediante calificaciones numéricas. En este contexto, la evaluación del aprendizaje se configura como una práctica pedagógica compleja, influida por múltiples factores, entre los que destacan la formación docente y las condiciones institucionales y culturales.

3.2 Objeto De Estudio

El objeto de estudio de la presente investigación es la evaluación de los aprendizajes en la Educación Media Superior y la relación con la formación docente

Se parte de la premisa de que las prácticas de evaluación no son únicamente decisiones técnicas, sino prácticas socialmente situadas, construidas a partir de las concepciones docentes, los saberes profesionales y las experiencias formativas. En este sentido, la evaluación de los aprendizajes se

entiende como una práctica pedagógica, social y ética que refleja concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje y el papel del docente y del estudiante en el proceso educativo.

3.3 Actores O Participantes De La Investigación

Los actores centrales de esta investigación son docentes de Educación Media Superior que laboran en dos instituciones educativas públicas de la ciudad. Se consideran docentes de distintas áreas disciplinares, con trayectorias formativas diversas, con y sin formación inicial docente.

3.4 Formulación Del Problema De Investigación

A pesar de los avances normativos y curriculares en materia de evaluación de los aprendizajes, persiste una distancia entre los enfoques formativos y por competencias promovidos por las políticas educativas y las prácticas evaluativas que se desarrollan en las aulas de Educación Media Superior. Esta brecha plantea interrogantes sobre los factores que inciden en la manera en que los docentes conciben y practican la evaluación.

En particular, se reconoce que la formación docente influye en las decisiones pedagógicas, en las concepciones sobre la evaluación y en la selección de instrumentos y estrategias evaluativas.

Ahora bien, existe limitada evidencia empírica que puntualice en que aspectos de la evaluación o de la formación docente hay o se mantenga esa fractura teórico conceptual entre la evaluación de los aprendizajes y su práctica.

En este sentido, el problema de investigación se centra en conocer cómo se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes en la Educación Media Superior y qué aspectos de la formación docente inciden en dichas prácticas.

A partir del planteamiento anterior, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

3.5 Pregunta General

- ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes que realizan los docentes de Educación Media Superior desde el marco de la RIEMS?
- ¿Qué aspectos de la formación docente se asocian de manera sistemática con la evaluación de los aprendizajes que realizan los docentes de Educación Media Superior desde el marco de la RIEMS?

3.6 Objetivos Generales

- Conocer cómo se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes que realizan los docentes de Educación Media Superior desde el marco de la RIEMS.
- Identificar en qué aspectos la formación docente se asocia de manera sistemática con la evaluación de los aprendizajes que realizan los docentes de Educación Media Superior desde el marco de la RIEMS

3.7 Justificación De La Investigación

La presente investigación se justifica en el plano teórico, empírico y práctico. En el ámbito teórico, contribuye al campo de estudio de la evaluación de los aprendizajes y la formación docente, al conocer y analizar la articulación entre estos elementos desde una perspectiva cualitativa e interpretativa. En el plano empírico, aporta evidencia contextualizada sobre las prácticas evaluativas en Educación Media Superior, un nivel educativo con menor producción investigativa en comparación con otros niveles del sistema educativo. Finalmente, en el plano práctico, los resultados pueden orientar procesos de formación docente, políticas educativas y estrategias institucionales para fortalecer prácticas evaluativas coherentes con enfoques formativos y contextualizados.

Capítulo IV. Marco Teórico

El presente capítulo tiene como objetivo exponer y analizar los principales referentes teóricos, conceptuales y teóricos que sustentan el objeto de estudio de esta investigación, centrado en la evaluación de los aprendizajes y su relación con la formación docente en la Educación Media Superior. Este marco teórico constituye la base analítica que orienta la interpretación de los hallazgos empíricos y permite situar el fenómeno estudiado en un contexto pedagógico, epistemológico y político-educativo más amplio.

Para su organización, el capítulo se estructura en diversos apartados temáticos que desarrollan los conceptos y aportaciones teóricas más relevantes para la comprensión del problema de investigación. En primer lugar, se aborda la evaluación de los aprendizajes en el marco de la RIEMS, particularmente desde su enfoque basado en competencias, con el fin de contextualizar los lineamientos normativos y pedagógicos que han orientado las prácticas evaluativas en este nivel educativo. Se analiza cómo la evaluación se concibe como un componente central del currículo y como un mecanismo para garantizar la calidad educativa, la equidad y la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Posteriormente, se examinan las concepciones docentes sobre la evaluación y su relación con las prácticas pedagógicas. Este apartado permite comprender cómo las creencias, saberes y experiencias de los docentes influyen en las decisiones evaluativas, en la selección de instrumentos, en los criterios de valoración y en las estrategias de retroalimentación. Asimismo, se analizan las dimensiones de la evaluación, particularmente la dimensión ética y la dimensión metodológica, con el propósito de reconocer la evaluación como una práctica compleja que implica juicios de valor, decisiones pedagógicas y responsabilidades sociales.

En un tercer apartado, se desarrollan los tipos de evaluación, considerando diversas clasificaciones teóricas, como la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como las clasificaciones según el normotipo (nomotética, normativa, criterial e ideográfica), la temporalización y los agentes evaluadores. Este análisis permite comprender la evaluación como un proceso multidimensional que cumple funciones pedagógicas, formativas, administrativas y sociales. De igual manera, se analizan los instrumentos de evaluación y los productos de aprendizaje como medios para evidenciar el logro de competencias y el desarrollo de saberes declarativos, procedimentales y actitudinales.

Finalmente, se aborda la formación docente, considerando tanto la formación inicial docente como la formación inicial profesional. Este apartado permitirá vincular la evaluación de los aprendizajes con el desarrollo profesional docente, reconociendo que las prácticas evaluativas están mediadas por políticas educativas.

En conjunto, este capítulo configura el corpus teórico que sustenta la presente investigación y proporciona los elementos conceptuales necesarios para analizar cómo se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes, cuáles son sus fundamentos pedagógicos y normativos, y de qué manera se relaciona con la formación docente. De este modo, el marco teórico contribuye a la comprensión integral del problema de estudio y orienta la interpretación crítica de los resultados, desde una perspectiva educativa y socialmente situada.

4.1 Evaluación de los aprendizajes desde el marco de RIEMS: Evaluación y enfoque por competencias

La evaluación de los aprendizajes constituye un componente fundamental del proceso educativo, debido a que permite valorar el progreso de los estudiantes, retroalimentar la práctica docente y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa. En el contexto de la Educación Media

Superior en México, la evaluación adquiere una relevancia estratégica debido a los desafíos que enfrenta este nivel educativo en materia de cobertura, permanencia, equidad y pertinencia de la formación ofrecida a los estudiantes. La RIEMS, implementada a partir de 2008, tuvo como objetivo transformar la estructura del bachillerato mediante la conformación de un Marco Curricular Común basado en el enfoque de competencias. En este marco, la evaluación de los aprendizajes se concibe como un proceso formativo, continuo e integral, orientado a valorar no únicamente la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que favorezcan la formación integral de los estudiantes, lo que se representa en esta reforma desde un enfoque de competencias (SEP, 2008).

No obstante, en la práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje persisten enfoques tradicionales de evaluación centrados en la calificación numérica y en la acreditación de los estudiantes, lo que genera una brecha entre los planteamientos normativos de la RIEMS y las prácticas evaluativas que se desarrollan en el aula. Esta discrepancia pone de manifiesto la necesidad de analizar cómo se concibe y se implementa la evaluación de los aprendizajes en el marco de dicha reforma. En este sentido, resulta imprescindible recuperar la concepción de evaluación propuesta por la RIEMS desde el enfoque de competencias, en el cual se plantea que la evaluación debe ser un proceso formativo, continuo e integral, orientado a valorar el desempeño de los estudiantes en contextos auténticos, así como el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales (SEP, 2008).

Sin embargo, además de conocer la definición o conceptualización de la evaluación propuesta por la RIEMS, la cual se orienta hacia un enfoque formativo, resulta necesario analizar qué implica dicha evaluación en el marco del enfoque por competencias. En este sentido, es

pertinente abordar el concepto de competencias, con el propósito de comprender su significado, sus componentes y su relación con los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Con base en lo anterior, la SEP (2008) se expresa lo siguiente:

Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. Además de permitirnos definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, sería posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos; asimismo se facilitaría ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas (p.50).

Como se puede observar, la evaluación formativa propuesta por la RIEMS implica no solo un proceso continuo e integral, sino también la valoración de diversos tipos de aprendizajes, que abarcan conocimientos, habilidades y actitudes. Estos componentes deben comprenderse desde perspectivas centradas en los distintos tipos de aprendizaje que se desarrollan en los estudiantes, lo cual permite una apreciación más amplia y profunda del proceso formativo. Debido a las implicaciones derivadas del análisis anterior, se propone revisar y puntualizar los aportes de Díaz Barriga y Hernández (2010) respecto a los tipos de aprendizaje, con el fin de comprender con mayor precisión qué implica evaluar las competencias, concepto que integra y articula diferentes tipos de conocimiento.

Se presentan a continuación los tipos de conocimientos propuestos por Díaz Barriga y Hernández (2010):

Tabla 1***Tipos de conocimientos: Díaz Barriga y Hernández (2010).***

Conocimiento declarativo (saber qué)	Conocimiento procedimental (saber cómo)	Conocimiento actitudinal (saber ser y convivir)
Este conocimiento alude a datos, hechos y conceptos que el estudiante puede expresar de forma verbal o escrita. Se divide en factual (datos específicos) y conceptual (principios y teorías que pueden explicar a mayor detalle un dato o hecho).	Este conocimiento implica el desarrollo de habilidades, técnicas y estrategias que posibiliten al estudiante la aplicación del conocimiento declarativo. Este tipo de aprendizaje se vincula con la construcción de competencias.	Este conocimiento se inclina por la puesta en marcha de valores, actitudes, normas y disposiciones que guían al estudiante a un comportamiento esperado. Es parte de la formación integral y participación social y colectiva del alumno.

Nota: Elaboración propia a partir de los autores Díaz Barriga y Hernández (2010).

Desde la clasificación que se ha expuesto sobre el conocimiento en declarativo, procedimental y actitudinal se constituye un referente teórico fundamental para comprender la complejidad de los procesos de aprendizaje y su evaluación en contextos educativos, y bajo la propuesta de la RIEMS. Esta tipología permite reconocer que el aprendizaje no se limita a la adquisición de información conceptual, sino que implica también el desarrollo de habilidades para la acción y la formación de disposiciones valorativas y sociales. En el marco de la educación basada en competencias, esta distinción resulta especialmente pertinente, ya que las competencias suponen la integración articulada de saberes conceptuales, habilidades prácticas y actitudes, lo que exige enfoques evaluativos que trasciendan la medición de contenidos memorísticos y consideren evidencias de desempeño auténtico y comportamientos observables. En este sentido, la incorporación de los tres tipos de conocimiento en el análisis de la evaluación del aprendizaje permite problematizar las prácticas docentes y reflexionar sobre la congruencia entre los

propósitos formativos, las estrategias de enseñanza y los criterios de evaluación, contribuyendo a una comprensión más integral del logro educativo.

Desde esta representación, se puede aludir que el conocimiento declarativo se relaciona con los saberes conceptuales y disciplinares que constituyen la base cognitiva de las competencias disciplinares. El conocimiento procedimental, por su parte, se vincula con las habilidades cognitivas, metodológicas y técnicas necesarias para la resolución de problemas y la aplicación del conocimiento en situaciones reales. Finalmente, el conocimiento actitudinal se asocia con las actitudes, valores y disposiciones personales que sustentan las competencias genéricas, especialmente aquellas vinculadas con la ética, la responsabilidad social y la participación colectiva.

Cabe destacar que, desde la implementación de esta reforma, las competencias se organizaron en tres categorías principales: genéricas, disciplinares y profesionales. Las competencias genéricas se consideran transversales a todos los egresados del nivel medio superior y están orientadas al desarrollo integral del estudiante, al fomentar la autonomía en el aprendizaje, la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y la responsabilidad social. Las competencias disciplinares, en cambio, se articulan con los distintos campos del conocimiento y posibilitan la comprensión y aplicación de saberes científicos, humanísticos y tecnológicos. Finalmente, las competencias profesionales se vinculan con la preparación para el ámbito laboral y con el desempeño en contextos productivos específicos, contribuyendo a la inserción y desempeño en el trabajo (SEP, 2008).

Para reflejar las ideas anteriores y desde los aportes de Díaz Barriga y Hernández (2010) y RIEMS (SEP, 2008), se destaca lo siguiente:

Tabla 1

Tipos de conocimiento y su relación con niveles de competencias de la RIEMS (2008).

Tipos de conocimiento por Díaz Barriga y Hernández (2010)	Articulación y niveles de la competencia desde el marco de la RIEMS (SEP, 2008)	Similitudes
Conocimiento declarativo (saber qué): Este conocimiento alude a datos, hechos y conceptos que el estudiante puede expresar de forma verbal o escrita. Se divide en factual (datos específicos) y conceptual (principios y teorías que pueden explicar a mayor detalle un dato o hecho).	Competencias disciplinares básicas y extendidas Se refiere al conocimiento desarrollado en las asignaturas básicas, las que por lo general son de corte conceptual y no de aplicación.	Se centran en la adquisición y comprensión de contenidos conceptuales necesarios para el desempeño académico.
Conocimiento procedimental (saber cómo): Este conocimiento implica el desarrollo de habilidades, técnicas y estrategias que posibiliten al estudiante la aplicación del conocimiento declarativo. Este tipo de aprendizaje se vincula con la construcción de competencias.	Competencias genéricas y disciplinares aplicadas: Se refiere al conocimiento relacionado con la solución de problemas y aplicación de conocimiento en una situación real.	Especifican la aplicación práctica del conocimiento en contextos reales y la resolución de situaciones problemáticas.
Conocimiento actitudinal (saber ser y convivir): Este conocimiento se inclina por la puesta en marcha de valores, actitudes, normas y disposiciones que guían al	Competencias genéricas: Se refiere al conocimiento que desarrolla en el estudiante una visión de valores y actitudes centradas en lo social y la convivencia.	Reconocen la dimensión socioemocional, ética y ciudadana como parte fundamental de la formación integral.

estudiante a un
comportamiento esperado. Es
parte de la formación integral
y participación social y
colectiva del alumno.

Nota: Elaboración propia a partir de los autores Díaz Barriga y Hernández (2010) y SEP (2008).

De este modo, la evaluación formativa y por competencias que se propone en la RIEMS implica valorar de manera integral, continua y sistemática estos tres tipos de conocimiento, trascendiendo la medición de contenidos conceptuales para incorporar evidencias de desempeño, productos y actitudes y valores desarrollados por los estudiantes. Esta articulación evidencia que las competencias no se limitan a la adquisición de conocimientos declarativos, sino que integran saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en un marco contextualizado, significativo y real de los alumnos.

4.2 Concepciones Docentes Y Su Relación Con La Evaluación

Si bien no es objetivo del presente trabajo analizar de manera exhaustiva las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, resulta pertinente destacar la influencia que estas ejercen en las decisiones pedagógicas del profesorado y, en consecuencia, en el tipo de conocimiento que construyen los estudiantes. Asimismo, dichas concepciones se encuentran estrechamente vinculadas con los procesos de evaluación de los aprendizajes; en este sentido, las concepciones docentes orientan las prácticas de evaluación y configuran las oportunidades de aprendizaje que se generan en el aula (Pérez y Carretero, 2009). Por ello, en los siguientes apartados se presenta un panorama general sobre la definición de dichas concepciones, sus componentes fundamentales y su relación con el acto educativo con el propósito de contextualizar su incidencia en los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Indagar los pensamientos y conocimientos del profesorado implica comprender las concepciones, creencias, dilemas y teorías que orientan su práctica profesional, así como reconocer los procesos mediante los cuales se construye el aprender a enseñar y las categorías conceptuales que integran el conocimiento base necesario para el ejercicio de la actividad docente (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010). Es por ello por lo que existe una amplia diversidad de enfoques, interpretaciones y perspectivas para estudiar las creencias de los individuos acerca de la mente y el pensamiento (Pérez, Mateos, Scheuer y Martín, 2006). En este sentido, para la presente investigación se adopta la postura de Prieto y Contreras (2008), quienes, a partir de un análisis de las concepciones que orientan las prácticas evaluativas del profesorado, proponen un marco conceptual que permite comprender cómo dichas concepciones influyen en las decisiones pedagógicas y en los procesos de evaluación de los aprendizajes, afirman que “en el caso de los profesores, estas estructuras mentales o concepciones abarcan tanto sus conocimientos profesionales como sus creencias, las que se entrelazan en la experiencia profesional y se objetivan en el contacto con la realidad escolar” (Prieto y Contreras, 2008, p.251).

Existen diversas concepciones evaluativas que coexisten y se superponen en la práctica docente, las cuales reflejan marcos epistemológicos y pedagógicos diferenciados. Entre ellas, Prieto y Contreras (2008) identifican la concepción técnica o tradicional, interpretativa o formativa y crítica y emancipadora. La primera centrada en la medición objetiva del aprendizaje y en la función certificadora de la evaluación, en la que predominan instrumentos estandarizados, calificaciones numéricas y decisiones de acreditación. Esta concepción se vincula con modelos pedagógicos transmisivos y con una visión del conocimiento como producto acumulativo. La concepción interpretativa o formativa, orientada a la comprensión del proceso de aprendizaje del

estudiante y a la mejora de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso continuo, contextualizado y multidimensional que permite retroalimentar tanto al docente como al estudiante, promoviendo la reflexión sobre las estrategias didácticas y los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. Y finalmente, la concepción crítica o emancipadora, que entiende la evaluación como una práctica social y política con potencial transformador. En este enfoque, se promueve la participación activa de los estudiantes mediante procesos de autoevaluación y coevaluación, así como la problematización de las relaciones de poder en el aula, con el propósito de democratizar los procesos educativos y favorecer la construcción colectiva del conocimiento (Prieto y Contreras, 2008).

Tabla 2

Concepciones evaluativas según (Prieto y Contreras, 2008) y su relación con el enfoque de competencias propuesto por la RIEMS (SEP, 2008):

(Prieto y Contreras, 2008)	Correspondencia con el enfoque de competencias de la RIEMS (2008)	Implicaciones para la evaluación por competencias	Tipo de competencias favorecidas
Técnica o tradicional	Se relaciona parcialmente con la RIEMS, pero desde una implementación limitada del enfoque por competencias. La RIEMS plantea competencias integrales, pero esta concepción tiende a reducirlas a	Predominio de evaluación sumativa, centrada en resultados y evidencias fragmentadas del desempeño. Las competencias se evalúan como productos	Principalmente competencias disciplinares y cognitivas (conocimientos declarativos).

	indicadores de logro cuantificables.	observables y medibles.	
Interpretativa o formativa	Se alinea de manera directa con el enfoque de competencias de la RIEMS, que concibe el aprendizaje como un proceso integral y continuo.	Evaluación formativa, uso de rúbricas, portafolios y proyectos integradores. Retroalimentación constante para el desarrollo progresivo de competencias.	Competencias genéricas, disciplinares y profesionales, integrando conocimientos, habilidades y actitudes.
Emancipadora	Coincide con la perspectiva humanista y sociocultural implícita en la RIEMS, especialmente en el desarrollo de competencias genéricas vinculadas a la ciudadanía, ética y participación social.	Evaluación participativa, autoevaluación y coevaluación. Énfasis en la reflexión crítica, la responsabilidad social y la toma de decisiones éticas.	Competencias genéricas transversales, particularmente las relacionadas con la autonomía, trabajo colaborativo, responsabilidad

Nota: Elaboración propia a partir de los autores Prieto y Contreras, (2008) y SEP (2008).

En conjunto, estas concepciones evidencian que la evaluación de los aprendizajes no constituye un proceso neutral, sino una práctica situada que expresa determinadas visiones sobre el conocimiento, el aprendizaje y el rol del docente y del estudiante, lo cual incide directamente en las oportunidades de aprendizaje que se generan en el aula y contexto escolar (Prieto y Contreras, 2008). Por tales razones, el pensamiento docente se configura como un elemento central en la

génesis de los estilos de enseñanza y de evaluación, en tanto que se sustenta en las explicaciones, creencias y marcos teórico-prácticos que los docentes construyen acerca de la educación y que orientan sus decisiones al diseñar, intervenir y valorar sus prácticas educativas (Traver, Doménech y Moliner, 2004). Asimismo, se hace evidente que estas diferentes concepciones docentes sobre evaluación se asocian o se puede clasificar con el planteamiento que la RIEMS hace sobre los tipos de competencias que propone para desarrollar un aprendizaje significativo en el alumnado de nivel medio superior.

4.3 La Evaluación De Los Aprendizajes Y Su Significado

Hablar del concepto de evaluación implica entablar una discusión teórica compleja, debido a que se trata de un término ampliamente utilizado, pero con múltiples significados y enfoques, lo que dificulta la construcción de una definición única, especialmente en el ámbito educativo, caracterizado por su dinamismo y constante transformación. Sin embargo, para la presente investigación se adopta como referente la definición propuesta por Ahumada (2005), quien concibe la evaluación como un proceso sistemático, continuo e integral de recopilación de información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes, cuyo propósito es emitir juicios fundamentados y orientar la toma de decisiones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Desde este punto de vista, la evaluación trasciende la mera medición de resultados, ya que, implica valorar el proceso educativo en su conjunto, considerando los objetivos, los contenidos, las estrategias didácticas y los contextos de aprendizaje. De este modo, la evaluación se entiende como un componente inherente al proceso formativo, orientado tanto a la mejora del aprendizaje de los estudiantes como a la regulación y reflexión de la práctica docente.

Ahora bien, en la presente investigación resulta necesario puntualizar el concepto de aprendizaje, en tanto que se busca comprender de manera precisa qué se entiende por evaluación de los

aprendizajes. Para ello, se retoman nuevamente los aportes de Díaz Barriga y Hernández (2010), quienes realizan una construcción amplia sobre el significado del aprendizaje y de los tipos de conocimiento que lo integran, la cual resulta pertinente para analizar su relación con la construcción de competencias. Estos autores conciben el aprendizaje como un proceso complejo que implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, lo cual permite comprender la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva integral y coherente con el enfoque por competencias.

Desde esta visión, Díaz Barriga y Hernández (2010) sostienen que el aprendizaje se concibe como un proceso complejo, activo y constructivo mediante el cual los estudiantes construyen conocimientos a partir de la interacción entre sus saberes previos, las experiencias de enseñanza y los contextos socioculturales en los que participan. Estos autores destacan que el aprendizaje no se reduce a la adquisición de información, sino que implica la reorganización cognitiva, el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, así como la construcción de actitudes y valores que orientan la acción del sujeto en situaciones diversas. En este sentido, Díaz Barriga y Hernández distinguen diferentes tipos de conocimiento, entre los que se incluyen el conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal, los cuales se integran en la formación del estudiante y constituyen la base para el desempeño competente. Esta visión integral del aprendizaje enfatiza la importancia de diseñar estrategias didácticas que favorezcan la comprensión significativa, la transferencia del conocimiento y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.

Por su parte, RIEMS (2008) retoma esta concepción integral del aprendizaje al proponer un enfoque educativo basado en competencias, entendidas como la capacidad de movilizar de manera integrada conocimientos, habilidades, actitudes y valores para resolver problemas en

contextos diversos. La RIEMS plantea un Marco Curricular Común que articula competencias genéricas, disciplinares y profesionales, orientadas al desarrollo integral del estudiante y a su formación para la vida, el trabajo y la ciudadanía (SEP, 2008).

Lo anterior, muestra la convergencia entre la postura de Díaz Barriga y Hernández y el enfoque de la RIEMS radica en la comprensión del aprendizaje como un proceso multidimensional y contextualizado, en el que los estudiantes construyen saberes y desarrollan capacidades para actuar de manera pertinente en situaciones reales. En consecuencia, la evaluación de los aprendizajes debe orientarse a valorar no solo la adquisición de contenidos, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y éticas, mediante estrategias formativas, auténticas y contextualizadas que permitan evidenciar el desempeño competente.

En síntesis, el aprendizaje, desde esta perspectiva, se configura como un proceso dinámico, situado y socialmente mediado de construcción de conocimiento y desarrollo de competencias, en el cual los estudiantes participan activamente en la reorganización de sus estructuras cognitivas y en la apropiación de saberes relevantes para su contexto. Esta concepción implica replantear las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desplazándolas de enfoques centrados en la transmisión de contenidos hacia modelos pedagógicos centrados en el estudiante, la resolución de problemas auténticos y la construcción significativa del conocimiento. Por tales razones, se opta por retomar el planteamiento de Ahumada, quien enfatiza que la evaluación debe concebirse como un componente inherente al proceso educativo, orientado no solo a la certificación del aprendizaje, sino también a la retroalimentación y mejora continua del proceso formativo. Desde este referente, la evaluación formativa que se propone en la RIEMS adquiere un papel central al orientar la práctica docente, regular los procesos de enseñanza y aprendizaje,

y favorecer el desarrollo integral del estudiante lo que facilita comprender la evaluación desde un enfoque de competencias.

4.4 La Evaluación: Su Dimensión Ética Y Metodológica

La evaluación como una práctica pedagógica y social profundamente cargada de implicaciones éticas, políticas y metodológicas. Evaluar no es un acto neutral ni meramente técnico, sino una práctica que refleja valores, concepciones de educación, relaciones de poder y decisiones curriculares que impactan directamente en la trayectoria académica y personal de los estudiantes (Gimeno y Pérez, 1992).

Por tanto, la práctica de la evaluación se comprende a partir de la manera en que se ejercen las funciones y dinámicas propias de la institución escolar. En este sentido, su implementación se encuentra condicionada por múltiples factores de carácter personal, social e institucional. No obstante, la evaluación también incide en diversos elementos del proceso de escolarización, tales como la construcción del conocimiento, las relaciones entre docentes y estudiantes, las interacciones dentro del grupo, los métodos de enseñanza, la disciplina escolar, así como las expectativas de alumnos, profesores y familias. Asimismo, influye en la formación de la subjetividad del individuo y en su inserción en la vida social (Gimeno, 2008).

Desde esta postura, contextualizar la evaluación y su práctica implica concebirla como una actividad en la que se articulan dos dimensiones fundamentales: la ética y la técnico-metodológica, en tanto práctica pedagógica que conlleva decisiones de valor y procedimientos sistemáticos para la toma de decisiones educativas (Bolívar y Gimeno Sacristán, 1995, 1997, citados en Serrano, 2002). En atención a lo anterior, y en coherencia con el objeto de investigación que orienta este estudio, se considera imprescindible desarrollar un análisis teórico de las dimensiones ética y metodológica de la evaluación. Ello permitirá problematizar qué se

evalúa y cómo se evalúa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como examinar las decisiones pedagógicas y las implicaciones formativas que subyacen a las prácticas evaluativas.

4.4.1 Dimensión ética y metodológica de la evaluación

Desde la perspectiva de Gimeno (1992), la evaluación implica juicios de valor que afectan oportunidades educativas, trayectorias escolares y expectativas sociales de los estudiantes. Por ello, plantea que la evaluación debe regirse por principios éticos como la justicia, la equidad, la transparencia y la responsabilidad social. El autor critica las prácticas evaluativas selectivas y excluyentes, señalando que la evaluación puede convertirse en un mecanismo de control, clasificación y segregación si no se orienta a la mejora del aprendizaje y a la inclusión educativa. Asimismo, destaca que la evaluación tiene un carácter moral, ya que implica decisiones sobre qué conocimientos son valiosos, quién aprende y quién fracasa, y cómo se distribuyen las oportunidades educativas. En este sentido, la evaluación debe contribuir a la democratización del currículo y a la construcción de una educación más justa, evitando prácticas punitivas o meramente certificadoras.

Por su parte, Serrano (2002), al analizar la evaluación de los aprendizajes, incorpora la dimensión ética a partir del reconocimiento de dos interrogantes fundamentales: ¿para qué evaluar? y ¿qué evaluar? Estas preguntas permiten problematizar las intenciones, alcances y responsabilidades implicadas en los procesos evaluativos. En esta misma línea, Gimeno (2008) señala que la evaluación cumple diversas funciones y responde a múltiples finalidades, las cuales no se restringen al estudiante como sujeto evaluado, sino que también involucran al docente, a la institución escolar, a las familias y al sistema educativo en su conjunto, al constituirse en un dispositivo de regulación pedagógica y social.

En cuanto a la dimensión metodológica se refiere Gimeno (1992) sostiene que la evaluación debe comprenderse como un proceso integrado al currículo y a la enseñanza, y no como una actividad aislada. Critica el enfoque tecnocrático de la evaluación basado exclusivamente en pruebas estandarizadas, señalando que este enfoque reduce la complejidad del aprendizaje a indicadores cuantitativos. El autor propone una evaluación plural y contextualizada, que incorpore múltiples métodos e instrumentos, tanto cualitativos como cuantitativos, para comprender los procesos de aprendizaje en su totalidad. Desde esta aproximación, la evaluación debe estar vinculada a los objetivos curriculares, a las prácticas de enseñanza y a los contextos socioculturales de los estudiantes, favoreciendo procesos de evaluación formativa y participativa.

De manera similar al Gimeno (1992) y Serrano (2002) aborda la dimensión metodológica de la evaluación como la reflexión sistemática sobre las prácticas evaluativas y se circunscribe a “lo relativo al conjunto de procedimientos, técnicas, instrumentos y criterios para realizar las actividades de evaluación (el problema de cómo evaluar)” (p. 307). Desde esta perspectiva, los procedimientos y los instrumentos de evaluación constituyen herramientas fundamentales para reconocer las diversas capacidades y contenidos que los estudiantes han desarrollado, así como para valorar las prácticas de enseñanza y los procesos de gestión docente. En consecuencia, para efectos de la presente investigación, esta dimensión implica la definición y análisis de los tipos de evaluación, los productos o evidencias de aprendizaje y los instrumentos empleados en la valoración de los aprendizajes.

Como se puede observar, las dimensiones ética y metodológica de la evaluación permiten abordar el objeto de estudio desde una óptica amplia e integrada. Estas dimensiones posibilitan analizar qué se evalúa y con qué finalidad, así como cómo se evalúa, mediante qué tipos de evaluación, con qué instrumentos y criterios, y a partir de qué productos o evidencias de

aprendizaje. Asimismo, permiten examinar los procesos de retroalimentación y su papel en la mejora de los aprendizajes. En conjunto, estas dimensiones contribuyen a comprender la evaluación de los aprendizajes como una práctica compleja, situada y sujeta a análisis crítico, que involucra decisiones pedagógicas, éticas y técnicas en el quehacer docente.

4.4.2 Tipos De Evaluación

En relación con los tipos de evaluación, considerados un componente medular del proceso de valoración del aprendizaje de los estudiantes, se retoman los aportes de Casanova (1999), quien sostiene que la evaluación debe concebirse como un proceso integral, sistemático y continuo, orientado a la mejora del aprendizaje y de la práctica docente. Para la autora, la evaluación formativa constituye el eje central del proceso educativo, mientras que la evaluación sumativa cumple una función complementaria vinculada a la certificación y acreditación de los aprendizajes. Asimismo, subraya la relevancia de incorporar la autoevaluación y la coevaluación como estrategias que favorecen la autonomía del estudiante, la reflexión metacognitiva y la responsabilidad compartida en el aprendizaje.

Como puede observarse, esta perspectiva coincide con la concepción de evaluación planteada por Ahumada (2005), quien enfatiza la evaluación como un proceso sistemático orientado a la toma de decisiones pedagógicas, con la concepción del aprendizaje propuesta por Díaz Barriga y Hernández (2010), quienes destacan el carácter activo, constructivo e integral del aprendizaje y a su vez con la visión integral de competencias como la construcción de diferentes tipos de aprendizaje como lo señalan estos autores. En conjunto, estos enfoques aportan un marco teórico coherente para comprender la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva formativa y centrada en el estudiante. María Antonia Casanova (1999) concibe la evaluación educativa como un proceso sistemático, continuo e integral orientado a la mejora del aprendizaje y de la práctica

docente. Desde este planteamiento, propone una clasificación de la evaluación a partir de diversos criterios analíticos que permiten comprender su complejidad y funcionalidad dentro del proceso educativo.

Tabla 3

Tipos de evaluación: Casanova (1999).

Funcionalidad:	Normotipo:	Temporalización:	Por sus agentes:
Diagnóstica. Saberes previos.	Nomotética. Utiliza referentes externos al sujeto evaluado,	Inicial. Antes de comenzar el proceso educativo	Autoevaluación. Reflexión individual del estudiante sobre
Formativa. Continua al proceso de enseñanza y aprendizaje	comparara los resultados del estudiante con estándares, grupos o criterios previamente definidos.	Procesual. Durante la enseñanza.	su propio aprendizaje.
Sumativa. Fines de acreditación, certificaciones y decisiones administrativas.	Normativa. Compara el rendimiento del alumno con el promedio o nivel del grupo-clase.	Final. Al concluir una unidad, curso o programa, con el propósito de cerrar y certificar los aprendizajes logrados.	Coevaluación. Valoración entre pares.
	Criterial. Contrasta el desempeño con criterios y objetivos establecidos con anterioridad.		Heteroevaluación. Realizada por el docente u otros agentes externos al estudiante.
	Ideográfica. Análisis del proceso educativo individual, tomando como referente el		

progreso del propio
estudiante.

Nota: Elaboración propia a partir de la autora Casanova (1999).

En primer término, la autora organiza la evaluación de acuerdo con su función pedagógica, distinguiendo entre evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica se aplica al inicio del proceso educativo para identificar los saberes previos, las habilidades y las características del alumnado, con el fin de orientar la planificación didáctica. La evaluación formativa se desarrolla de manera continua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de regular y mejorar dicho proceso a través de la retroalimentación sistemática. En contraste, la evaluación sumativa se realiza al concluir un periodo o unidad educativa, principalmente con fines de acreditación, certificación y toma de decisiones administrativas (Casanova, 1999).

Asimismo, Casanova clasifica la evaluación según el referente o normotipo en nomotética e ideográfica. La evaluación nomotética se caracteriza por utilizar referentes externos al sujeto evaluado, lo que permite comparar los resultados del estudiante con estándares, grupos o criterios previamente definidos. Dentro de este enfoque se distinguen la evaluación normativa, que compara el rendimiento del alumno con el promedio o nivel del grupo-clase, y la evaluación criterial, que contrasta el desempeño con criterios y objetivos establecidos con anterioridad. Por su parte, la evaluación ideográfica se centra en el análisis del proceso educativo individual, tomando como referente el progreso del propio estudiante. Este enfoque enfatiza la valoración del desarrollo personal, los ritmos de aprendizaje y las características contextuales del alumno, lo que la convierte en una perspectiva particularmente relevante para enfoques educativos formativos e inclusivos (Casanova, 1999).

De igual manera, la evaluación puede categorizarse en función de su temporalidad, distinguiéndose entre evaluación inicial, procesual o continua y final. La evaluación inicial se aplica antes de comenzar el proceso educativo; la evaluación procesual se lleva a cabo durante el desarrollo de la enseñanza; y la evaluación final se implementa al concluir una unidad, curso o programa, con el propósito de cerrar y certificar los aprendizajes logrados (Casanova, 1999). Finalmente, la autora identifica los tipos de evaluación según los agentes que participan en ella, señalando la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. La autoevaluación implica que el estudiante reflexione sobre su propio aprendizaje; la coevaluación se refiere a la valoración entre pares; y la heteroevaluación es realizada por el docente u otros agentes externos al estudiante. Estas modalidades favorecen la metacognición, la corresponsabilidad y la participación activa del alumnado en los procesos evaluativos (Casanova, 1999).

En conjunto, la tipología de la evaluación propuesta por Casanova permite comprender la evaluación del aprendizaje como un proceso multidimensional que cumple funciones pedagógicas, formativas y administrativas, y que debe articularse de manera coherente con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, este marco analítico posibilita abordar el objeto de estudio de la presente tesis desde una mirada amplia e integral, al permitir identificar y analizar cómo se llevan a cabo las prácticas de evaluación del aprendizaje en contextos educativos específicos, así como las decisiones pedagógicas, criterios y procedimientos que las sustentan.

4.4.3 Instrumentos De Evaluación Del Aprendizaje

En relación con los instrumentos de evaluación del aprendizaje, se retoma la perspectiva de Rueda, Díaz Barriga y Díaz (2004), quienes los conceptualizan desde un enfoque constructivista centrado en el desempeño del estudiante. Desde esta postura, la evaluación trasciende la mera

medición de resultados para constituirse en un proceso integral orientado a la comprensión y mejora del aprendizaje. En consecuencia, los instrumentos de evaluación se conciben como herramientas sistemáticas para la recopilación de evidencias del desempeño estudiantil, que permiten emitir juicios fundamentados y sustentar la toma de decisiones pedagógicas dirigidas al fortalecimiento del proceso formativo. Desde su enfoque, los instrumentos deben estar alineados con los objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar, considerando la diversidad de conocimientos implicados: declarativos, procedimentales y actitudinales; en este sentido, los autores critican el uso exclusivo de pruebas objetivas, argumentando que estas resultan insuficientes para evaluar aprendizajes complejos y competencias, por lo que proponen la incorporación de instrumentos alternativos o auténticos.

Bajo esta posición, la propuesta de instrumentos de evaluación incluye rúbricas, portafolios, listas de cotejo, escalas de valoración, observación sistemática, diarios reflexivos, proyectos y tareas auténticas, los cuales permiten valorar no solo los resultados del aprendizaje, sino también los procesos cognitivos, metacognitivos y socioemocionales del estudiante en contextos de aplicación del conocimiento. Estos instrumentos favorecen la evaluación formativa, la retroalimentación continua y la participación activa del estudiante a través de modalidades como la autoevaluación y la coevaluación (Rueda, Díaz Barriga y Díaz, 2004).

Es por lo anterior que presenta una tabla por medio de la cual se presentan y se describen cada uno de los instrumentos de evaluación del aprendizaje que presentan los autores.

Tabla 4

Instrumentos de aprendizaje: Rueda, Díaz Barriga y Díaz (2004).

Instrumentos de evaluación del aprendizaje	Descripción
--	-------------

Rúbrica	Es un instrumento que por medio de criterios describen los niveles de desempeño para valorar productos o procesos de aprendizaje. Posibilita clarificar expectativas, orientar el trabajo del estudiante y proporcionar retroalimentación estructurada, favoreciendo la evaluación formativa de los aprendizajes.
Portafolio de evidencias	Es un instrumento que constituye una colección sistemática de trabajos del estudiante que muestra su progreso y logros a lo largo del tiempo. Este instrumento permite evaluar el proceso y el producto del aprendizaje, promoviendo la reflexión, la metacognición y la participación activa del estudiante en la evaluación.
Lista de cotejo	Es un instrumento con una estructura que permite verificar la presencia o ausencia de determinados criterios o indicadores de desempeño. Se utiliza principalmente para evaluar tareas específicas y asegurar el cumplimiento de requisitos establecidos, ofreciendo una valoración objetiva y sistemática.
Escalas de valoración	Este instrumento permite medir el grado de logro de un desempeño mediante niveles o categorías graduadas y establecidas. A diferencia de las listas de cotejo, estas escalas permiten identificar el nivel de calidad del desempeño, lo que contribuye a una evaluación más precisa y detallada.

Observación sistémica

Es considerada una técnica que permite registrar comportamientos, actitudes y procesos de aprendizaje en contextos de aula. Este instrumento resulta fundamental para evaluar habilidades sociales, actitudes, participación y estrategias de aprendizaje, aportando información cualitativa relevante.

Diario reflexivo

Es un instrumento que apoya con registros escritos elaborados por los estudiantes para reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje, dificultades, avances y estrategias. Este instrumento favorece la metacognición, la autoevaluación y la construcción de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje.

Proyecto

Este instrumento constituye estrategias de evaluación integradoras que implican la resolución de problemas complejos mediante la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales o simulados. Permiten evaluar competencias de manera auténtica y contextualizada.

Es un instrumento que se integra por actividades evaluativas diseñadas para simular situaciones reales, en las que el estudiante debe aplicar conocimientos y habilidades en contextos significativos. Este tipo de tareas permite valorar el desempeño competente y la transferencia del aprendizaje a situaciones de la vida cotidiana o profesional.

Nota: Elaboración propia a partir de los autores Rueda, Díaz Barriga y Díaz (2004).

En conjunto, los instrumentos propuestos por Rueda, Díaz Barriga y Díaz (2004) representan un cambio paradigmático respecto a la evaluación tradicional centrada en pruebas objetivas, ya que enfatizan la evaluación auténtica, formativa y centrada en el desempeño del estudiante. Subrayan la importancia de diseñar instrumentos con criterios claros, indicadores observables y niveles de desempeño, con el fin de garantizar la validez, confiabilidad y pertinencia de la evaluación.

Desde este enfoque, los instrumentos no solo cumplen una función certificadora, sino también formativa, al orientar la reflexión docente y la autorregulación del aprendizaje del estudiante.

Estos instrumentos permiten obtener evidencias múltiples y contextualizadas del aprendizaje, favoreciendo la retroalimentación, la autorregulación y el desarrollo de competencias.

Por todo lo anterior, y en relación con el objeto de estudio de la presente tesis, resulta fundamental destacar que los instrumentos de evaluación del aprendizaje permiten valorar los distintos tipos de aprendizaje que, en conjunto, configuran el desarrollo de una competencia. En este sentido, se considera necesario establecer las relaciones teóricas entre los instrumentos de evaluación y el enfoque por competencias, dado que dichos instrumentos constituyen el principal medio para obtener evidencias del desempeño del estudiante y para emitir juicios fundamentados sobre su proceso formativo.

Con base en lo anterior, se presenta una tabla que establece una posible articulación teórica entre los instrumentos de evaluación propuestos por Rueda, Díaz Barriga y Díaz (2004) y los tipos de conocimiento explicados desde la perspectiva de Díaz Barriga y Hernández (2010), con el propósito de evidenciar cómo dichos instrumentos permiten valorar las diversas dimensiones del aprendizaje involucradas en el desarrollo de los diferentes tipos de competencias enmarcadas en la RIEMS (2008).

Tabla 5

Instrumentos de aprendizaje Rueda, Díaz Barriga y Díaz (2004) y su relación con los tipos de conocimientos Díaz Barriga y Hernández (2010).

Instrumentos de evaluación del aprendizaje	Descripción	Tipos de aprendizaje
Rúbrica	Es un instrumento que por medio de criterios describen los niveles de desempeño para valorar productos o procesos de aprendizaje. Posibilita clarificar expectativas, orientar el trabajo del estudiante y proporcionar retroalimentación estructurada, favoreciendo la evaluación formativa de los aprendizajes.	Conocimiento declarativo (saber qué): Conocimiento procedimental (saber cómo): Conocimiento actitudinal (saber ser y convivir):
Portafolio de evidencias	Es un instrumento que constituye una colección sistemática de trabajos del estudiante que muestra su progreso y logros a lo largo del tiempo. Este instrumento permite evaluar el proceso y el producto del aprendizaje, promoviendo la reflexión, la metacognición y la participación activa del estudiante en la evaluación.	Conocimiento declarativo (saber qué): Conocimiento procedimental (saber cómo): Conocimiento actitudinal (saber ser y convivir):
Lista de cotejo	Es un instrumento con una estructura que permite verificar	Conocimiento declarativo (saber qué):

la presencia o ausencia de determinados criterios o indicadores de desempeño. Se utiliza principalmente para evaluar tareas específicas y asegurar el cumplimiento de requisitos establecidos, ofreciendo una valoración objetiva y sistemática.

Escalas de valoración

Este instrumento permite medir el grado de logro de un desempeño mediante niveles o categorías graduadas y establecidas. A diferencia de las listas de cotejo, estas escalas permiten identificar el nivel de calidad del desempeño, lo que contribuye a una evaluación más precisa y detallada.

Conocimiento procedimental (saber cómo):

Observación sistémica

Es considerada una técnica que permite registrar comportamientos, actitudes y procesos de aprendizaje en contextos de aula. Este instrumento resulta fundamental para evaluar habilidades sociales, actitudes, participación y estrategias de aprendizaje, aportando información cualitativa relevante.

Conocimiento declarativo (saber qué):

Conocimiento procedimental (saber cómo):

Conocimiento actitudinal (saber ser y convivir):

Diario reflexivo	Es un instrumento que apoya con registros escritos elaborados por los estudiantes para reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje, dificultades, avances y estrategias. Este instrumento favorece la metacognición, la autoevaluación y la construcción de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje.	Conocimiento declarativo (saber qué): Conocimiento procedimental (saber cómo): Conocimiento actitudinal (saber ser y convivir):
Proyecto	Este instrumento constituye estrategias de evaluación integradoras que implican la resolución de problemas complejos mediante la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales o simulados. Permiten evaluar competencias de manera auténtica y contextualizada. Es un instrumento que se integra por actividades evaluativas diseñadas para simular situaciones reales, en las que el estudiante debe aplicar conocimientos y habilidades en contextos significativos. Este tipo de tareas permite valorar el desempeño competente y la	Conocimiento declarativo (saber qué): Conocimiento procedimental (saber cómo): Conocimiento actitudinal (saber ser y convivir):

transferencia del aprendizaje a situaciones de la vida cotidiana o profesional.

Nota: Elaboración propia a partir de los autores Rueda, Díaz Barriga y Díaz (2004) y Díaz Barriga y Hernández (2010).

En síntesis, partiendo de los autores y del propósito de esta investigación se puede observar o señalar que los instrumentos de evaluación mantienen una estrecha relación con los diferentes tipos de aprendizaje y que estos a su vez posibilitan el desarrollo de diferentes tipos de competencias proponen una concepción integral de los instrumentos de evaluación, orientada al desempeño contextualizado y a la mejora continua del aprendizaje, en consonancia con el enfoque por competencias y la evaluación auténtica.

4.4.4 Productos De Aprendizaje

Chan y Tiburcio (2000), desde el enfoque del diseño educativo orientado al aprendizaje autogestivo y por competencias, conceptualizan los productos de aprendizaje como evidencias concretas que permiten demostrar el logro de los propósitos formativos y el dominio de las competencias previstas en un curso o programa educativo. Estos productos representan manifestaciones observables del conocimiento construido por el estudiante y constituyen una base fundamental para la evaluación del aprendizaje.

De acuerdo con las autoras, una vez definidas las competencias, los contenidos y los propósitos educativos, es necesario identificar los productos que evidenciarán el logro del aprendizaje, asegurando la coherencia entre dichos elementos curriculares. Los productos deben describirse con claridad, especificando sus características y atributos, así como su relación con las competencias que se pretende desarrollar, de modo que permitan justificar el nivel de desempeño alcanzado por el estudiante. Asimismo, se enfatiza que los productos de aprendizaje pueden ser

individuales o grupales y deben reflejar la aplicación del conocimiento en contextos reales o simulados, lo que contribuye a una evaluación auténtica del desempeño (Chan y Tiburcio, 2000). Desde este referente, los productos de aprendizaje no se limitan a actividades o tareas aisladas, sino que constituyen evidencias integradoras del proceso formativo, tales como proyectos, ensayos, estudios de caso, informes, portafolios o presentaciones, los cuales permiten valorar tanto los conocimientos como las habilidades, actitudes y valores desarrollados por los estudiantes en relación con las competencias establecidas.

Tabla 6

Productos de aprendizaje: Chan y Tiburcio(2000).

Productos de aprendizaje	Tipos de conocimientos
Ensayos académicos	Conocimiento declarativo (saber qué):
Textos argumentativos o reflexivos en los que el estudiante analiza, interpreta o critica contenidos teóricos, demostrando comprensión conceptual y pensamiento crítico.	Conocimiento actitudinal (saber ser y convivir):
Reportes o informes escritos	Conocimiento declarativo (saber qué):
Documentos que describen procesos, resultados o análisis de actividades prácticas, investigaciones o estudios de caso.	
Estudios de caso	Conocimiento declarativo (saber qué):
Análisis de situaciones reales o simuladas donde el estudiante aplica conocimientos teóricos para resolver problemas contextualizados.	Conocimiento procedimental (saber cómo):
Proyectos integradores	Conocimiento declarativo (saber qué):

Productos complejos que articulan conocimientos, habilidades y actitudes para resolver un problema o diseñar una propuesta en contextos reales o simulados.	Conocimiento procedimental (saber cómo): Conocimiento actitudinal (saber ser y convivir):
Portafolio de evidencias Colección organizada de trabajos y reflexiones del estudiante que muestran su progreso y logros a lo largo del proceso formativo.	
Presentaciones orales o multimedia Exposiciones, presentaciones digitales o materiales audiovisuales que demuestran la comprensión y comunicación del conocimiento.	Conocimiento declarativo (saber qué):
Cuestionarios o pruebas de desempeño Instrumentos que permiten evidenciar la comprensión conceptual o procedimental mediante la resolución de problemas o tareas.	Conocimiento declarativo (saber qué):
Mapas conceptuales y organizadores gráficos Representaciones visuales del conocimiento que muestran relaciones entre conceptos, estructuras cognitivas y jerarquías conceptuales.	Conocimiento declarativo (saber qué):
Prácticas o ejercicios aplicados Actividades prácticas que permiten evidenciar la aplicación del conocimiento en contextos específicos.	Conocimiento procedimental (saber cómo):

Productos creativos o materiales didácticos	Conocimiento procedimental (saber
Diseño de recursos educativos, propuestas didácticas, guías, materiales o prototipos relacionados con el campo formativo.	cómo):

Nota: Elaboración propia a partir de los autores Chan y Tiburcio (2000) y Díaz Barriga y Hernández (2010).

4.5 La Formación Docente

En la actualidad, la formación inicial y la formación continua del profesorado constituyen aspectos fundamentales para su desarrollo profesional y para la mejora de la calidad educativa (INEE, 2015). No obstante, a pesar de su relevancia en el campo educativo, la teorización sobre la formación docente en México y en diversos contextos de América Latina se considera aún inconclusa, aun cuando ha sido abordada a lo largo de gran parte del siglo XX. Esta situación ha propiciado la implementación de múltiples acciones formativas de carácter instrumental, pero con limitada reflexión teórica sobre el significado, la génesis, la genealogía y los diversos horizontes conceptuales de la formación docente (Ducoing, 2013).

La formación docente constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo y la calidad de los sistemas educativos, ya que a través de ella se construyen los saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares que orientan la práctica educativa. Por ello, la formación docente inicial se entiende como el proceso sistemático mediante el cual los futuros profesores adquieren los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para el ejercicio de la enseñanza. En el caso de México, esta formación se ha desarrollado históricamente en las escuelas normales, instituciones creadas específicamente para preparar a los maestros de educación básica y media. Desde esta perspectiva, la formación docente inicial implica la articulación entre saber disciplinar, saber pedagógico y la reflexión crítica sobre la práctica educativa, lo cual permite al

profesorado comprender la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Díaz Barriga, 2006).

Por otra parte, también es frecuente la presencia de docentes cuya formación inicial corresponde a campos profesionales distintos al pedagógico. A esta situación se le suele denominar formación inicial profesional o formación disciplinar de origen, en la cual los docentes provienen de áreas como la ingeniería, las ciencias sociales, la administración o las ciencias naturales, y posteriormente se incorporan al ejercicio de la docencia. En muchos casos, estos profesionales adquieren posteriormente formación pedagógica mediante estudios de posgrado, cursos de actualización o programas de profesionalización docente. Al respecto, diversos estudios han señalado que la incorporación de profesionales de distintas disciplinas al ámbito educativo responde tanto a las necesidades del sistema educativo como a las características propias de ciertos niveles educativos, particularmente en la educación media superior y superior (Ornelas, 2013).

En este sentido, y desde lo anteriormente mencionado diversos autores han señalado que la formación docente en general no se limita al dominio de contenidos disciplinares, sino que requiere el desarrollo de competencias pedagógicas que permitan al docente analizar, interpretar y transformar su práctica educativa. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), la formación docente debe propiciar la integración de conocimientos teóricos, experiencias prácticas y procesos reflexivos que favorezcan la construcción de un pensamiento pedagógico sólido. Bajo esta postura, la formación inicial se concibe como el primer momento del desarrollo profesional docente, en el cual los futuros profesores comienzan a construir los marcos conceptuales y metodológicos que orientarán su desempeño en el aula.

Desde una perspectiva sociológica, el análisis de la formación docente también se relaciona con la construcción de la identidad profesional del profesorado. En este sentido, Emilio Tenti Fanfani sostiene que la formación inicial constituye un momento fundamental en la configuración de la identidad docente, ya que durante este proceso los futuros profesores adquieren no solo conocimientos pedagógicos, sino también valores, representaciones y concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y el papel social de la educación. De acuerdo con este autor, “la formación inicial constituye el momento fundacional de la identidad profesional docente” (Tenti Fanfani, 2007, p. 53), ya que es en esta etapa donde se establecen las bases del ejercicio profesional y de la manera en que los docentes interpretan su práctica educativa.

También, es importante decir que la formación docente o formación del profesorado se reconoce como un componente fundamental para el logro y fortalecimiento de los sistemas educativos (Barboza Marcano, 2011). En este sentido, Alves (2003, citado en Barboza Marcano, 2011) define la formación docente como “todo proceso formal e informal de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica” (p. 36), lo que evidencia su carácter integral y continuo. En consonancia con este punto de vista, Rivas (2004) señala que la formación docente no concluye con la finalización de una carrera profesional, sino que se prolonga y se consolida a partir de los nuevos retos que emergen en la realidad de las aulas escolares. De manera similar, Greybeck, Moreno y Peredo (1998) explican que la formación docente se concibe como un proceso de desarrollo más que como un programa de estudio o de aprendizajes permanentes, entendido como un conjunto de etapas —no necesariamente lineales— mediante las cuales se adquieren conocimientos y se desarrollan habilidades profesionales.

En este sentido, se presentan las etapas de la formación docente señaladas por Greybeck, Moreno y Peredo (1998), como un referente para analizar los procesos de profesionalización del profesorado

- a) Formación inicial: preparación profesional para la docencia (especializada en algún nivel o área educativa) con obtención de un título de licenciatura que avala el ejercicio de la misma.
- b) Actualización: profundización y ampliación de la formación inicial incorporando nuevos elementos (disciplinares, metodológicos, tecnológicos, etc.) sin conducir necesariamente a la obtención de un grado académico.
- c) Superación: profundización y ampliación de la formación inicial mediante programas de posgrado para profesionales de la educación (puede entenderse como una modalidad de la actualización).
- d) Capacitación: formación para la docencia a profesores que ejercen sin haberla tenido, puede conducir a la obtención de un grado académico.
- e) Nivelación: complementación de la formación inicial a docentes que no obtuvieron el grado de licenciatura, para que lo obtengan (p.1).

Asimismo, el estudio de la formación docente debe considerar que los conocimientos profesionales del profesorado no se construyen únicamente en los espacios formales de formación inicial, sino también a través de la experiencia y la interacción con los contextos escolares. Desde esta posición teórica, Bertely (2000) señala que el conocimiento docente se configura mediante un proceso complejo en el que confluyen saberes académicos, experiencias prácticas y aprendizajes situados en el contexto escolar. En consecuencia, tanto los docentes con formación pedagógica inicial como aquellos con formación profesional en otras áreas desarrollan

progresivamente saberes pedagógicos a partir de su práctica cotidiana, lo que contribuye a la construcción de su identidad y de su estilo de enseñanza.

De manera parecida, Ducoing (2013) concibe la formación docente como un proceso complejo, continuo y situado, que articula dimensiones epistemológicas, pedagógicas, sociales y políticas. Desde esta semblanza, la formación del profesorado no se reduce a la adquisición de técnicas didácticas, sino que implica la construcción de saberes profesionales, identidades docentes y capacidades reflexivas para enfrentar contextos educativos diversos y cambiantes. Desde el enfoque de Ducoing, la formación docente se configura como un proceso complejo y multidimensional, en el que interactúan factores epistemológicos, pedagógicos, sociales e institucionales, lo que evidencia su carácter situado y dinámico.

A partir de los planteamientos revisados, la formación docente puede comprenderse como un proceso amplio, dinámico y continuo que trasciende la simple adquisición de conocimientos técnicos para la enseñanza. En términos teóricos, la literatura coincide en que la formación del profesorado constituye un elemento estratégico para el fortalecimiento de los sistemas educativos, ya que a través de ella se construyen los saberes pedagógicos, disciplinarios y didácticos que orientan la práctica educativa y contribuyen a la mejora de la calidad de la enseñanza. En este sentido, la formación inicial representa el primer momento de profesionalización docente, donde se establecen las bases conceptuales, metodológicas y éticas que permiten comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, el análisis teórico muestra que la formación docente no se limita exclusivamente a los espacios institucionales de preparación inicial, sino que se configura como un proceso continuo que se amplía mediante la actualización, la capacitación, la superación profesional y la experiencia adquirida en el ejercicio de la práctica educativa. De esta manera, el desarrollo

profesional docente se entiende como una trayectoria formativa compuesta por diversas etapas que permiten fortalecer y resignificar los saberes pedagógicos a lo largo del tiempo.

Por otra parte, la literatura también reconoce la existencia de distintas trayectorias de acceso a la docencia, particularmente entre aquellos profesores que cuentan con formación pedagógica inicial y aquellos cuya formación proviene de campos profesionales distintos al educativo. En ambos casos, el ejercicio docente implica procesos de construcción progresiva de saberes pedagógicos y de consolidación de una identidad profesional que se configura a partir de la interacción entre la formación académica, la práctica educativa y los contextos institucionales en los que se desarrolla la enseñanza.

En síntesis, desde una perspectiva teórica, la formación docente se concibe como un proceso complejo, multidimensional y situado, en el que convergen dimensiones epistemológicas, pedagógicas, sociales e institucionales. Bajo esta perspectiva, la formación del profesorado no puede reducirse a la transmisión de métodos o técnicas de enseñanza, sino que implica la construcción de conocimientos profesionales, capacidades reflexivas y marcos interpretativos que permitan al docente comprender, analizar y transformar su práctica educativa en contextos educativos diversos y cambiantes. Esta concepción evidencia que la formación docente constituye un proceso permanente de desarrollo profesional orientado a fortalecer la práctica educativa y a responder a los desafíos contemporáneos de la educación.

4.5.1 Rutas De Formación Continua Docente En El Sistema Educativo Mexicano

La formación continua docente constituye un componente fundamental para el fortalecimiento de la calidad educativa, ya que permite a los maestros actualizar sus conocimientos, reflexionar sobre su práctica pedagógica y responder a los cambios sociales, culturales y curriculares que enfrenta el sistema educativo. En el contexto mexicano, la formación continua ha sido

reconocida como un proceso permanente que acompaña al profesorado a lo largo de toda su trayectoria profesional. De acuerdo con la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, el desarrollo profesional docente comprende acciones de actualización, capacitación y superación profesional que buscan fortalecer las competencias pedagógicas, didácticas y disciplinares del personal educativo (SEP, 2019).

Desde una perspectiva teórica, diversos autores coinciden en que la formación continua no debe entenderse únicamente como la participación en cursos aislados, sino como un proceso integral que involucra distintas experiencias formativas. En este sentido, el desarrollo profesional docente implica la construcción progresiva de saberes pedagógicos, la reflexión crítica sobre la práctica y la participación en espacios de aprendizaje profesional (Marcelo, 2009). Asimismo, Imbernón (2007) señala que la formación permanente del profesorado debe orientarse hacia la mejora de la práctica educativa mediante procesos sistemáticos de actualización, innovación y colaboración entre docentes. A partir de estas perspectivas teóricas y de las políticas educativas vigentes en México, la literatura especializada permite identificar diversas rutas a través de las cuales se desarrolla la formación continua docente.

Una de las rutas más reconocidas es la actualización y capacitación institucional, que comprende cursos, talleres, seminarios y diplomados organizados por autoridades educativas o instituciones formadoras de docentes. Estas acciones formativas forman parte de las estrategias gubernamentales para fortalecer las competencias profesionales del magisterio en servicio. La Secretaría de Educación Pública ha impulsado distintos programas orientados a este propósito, como la Estrategia Nacional de Formación Continua para docentes de educación básica, la cual plantea que la formación permanente debe ofrecer oportunidades sistemáticas de actualización para responder a las necesidades educativas del país (SEP, 2022). A través de estas iniciativas se

busca que los docentes desarrollen habilidades pedagógicas acordes con los planes y programas de estudio, así como con los enfoques educativos contemporáneos. En este sentido, la capacitación institucional representa una de las principales vías mediante las cuales el profesorado accede a procesos de actualización profesional dentro del sistema educativo.

Otra ruta relevante corresponde a la profesionalización académica, la cual se relaciona con la realización de estudios de posgrado, tales como especialidades, maestrías y doctorados en el ámbito educativo. Este tipo de formación permite a los docentes profundizar en el conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, así como desarrollar competencias para la investigación educativa y la innovación pedagógica. Marcelo (2009) señala que el desarrollo profesional docente se fortalece cuando los profesores participan en procesos formativos de carácter académico que favorecen la construcción de saberes especializados. De manera similar, Imbernón (2007) sostiene que los estudios de posgrado contribuyen a consolidar la identidad profesional docente, ya que promueven la reflexión crítica sobre la práctica y la generación de nuevos conocimientos educativos. En el contexto mexicano, la profesionalización académica ha adquirido relevancia en las últimas décadas como parte de las políticas orientadas a elevar la calidad de la educación y fortalecer la formación del profesorado.

Una tercera ruta de formación continua se refiere a la formación situada en la escuela, la cual enfatiza el aprendizaje profesional que ocurre dentro del propio contexto de trabajo docente. Este enfoque reconoce que la escuela constituye un espacio privilegiado para el desarrollo profesional, ya que permite analizar la práctica educativa de manera directa y colaborativa. De acuerdo con Perrenoud (2004), la mejora de la enseñanza requiere que los docentes reflexionen sobre su práctica cotidiana y participen en procesos de aprendizaje colectivo orientados a la resolución de problemas pedagógicos. En el caso del sistema educativo mexicano, la Comisión

Nacional para la Mejora Continua de la Educación ha destacado la importancia de promover la formación situada como una estrategia que fortalece el trabajo colegiado y la construcción compartida de saberes pedagógicos (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), 2023). A través de actividades como las comunidades profesionales de aprendizaje, el análisis de la práctica y el intercambio de experiencias entre docentes, la formación situada contribuye a generar procesos de mejora educativa desde el interior de las escuelas.

La investigación educativa constituye otra ruta relevante para el desarrollo profesional docente. Desde esta perspectiva, el profesorado asume un papel activo en la generación de conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Stenhouse (1987) propone la figura del docente investigador, quien analiza de manera sistemática su práctica con el propósito de comprenderla y transformarla. Este enfoque ha sido retomado por diversos autores que consideran la investigación educativa como una herramienta fundamental para la innovación pedagógica y la mejora de la enseñanza. En el contexto mexicano, Díaz Barriga (2006) señala que la investigación sobre la práctica docente permite identificar problemáticas educativas, diseñar estrategias de intervención y sistematizar experiencias pedagógicas que contribuyan al fortalecimiento del trabajo docente. De esta manera, la participación en proyectos de investigación, la elaboración de estudios educativos y la sistematización de experiencias de enseñanza se convierten en espacios de aprendizaje profesional para el profesorado. Finalmente, la literatura también reconoce el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente como una ruta fundamental de formación continua. Este enfoque concibe la trayectoria profesional del docente como un proceso dinámico que implica la adquisición progresiva de responsabilidades y funciones dentro del sistema educativo. De acuerdo con Vaillant (2009), el

desarrollo profesional docente debe entenderse como un proceso que acompaña al profesorado durante toda su vida laboral, permitiéndole asumir nuevos roles relacionados con el liderazgo pedagógico, la mentoría y la gestión educativa. En México, las políticas educativas contemplan diversas funciones dentro de la carrera docente, como la asesoría técnica pedagógica, la dirección escolar y la supervisión educativa, las cuales implican nuevas oportunidades de formación y desarrollo profesional (SEP, 2017). Estas trayectorias permiten que los docentes amplíen su experiencia y contribuyan al fortalecimiento del sistema educativo desde diferentes ámbitos de responsabilidad.

En conjunto, estas rutas evidencian que la formación continua docente es un proceso complejo y multidimensional que trasciende la participación en cursos de actualización. Más bien, se trata de un proceso permanente que integra diversas experiencias de aprendizaje profesional, tales como la capacitación institucional, la formación académica avanzada, la reflexión sobre la práctica en el contexto escolar, la investigación educativa y el desarrollo de trayectorias profesionales dentro del sistema educativo. La articulación de estas rutas permite fortalecer las competencias pedagógicas del profesorado y promover una cultura de mejora continua en las escuelas. Por ello, comprender las distintas formas en que se desarrolla la formación continua docente resulta fundamental para analizar las políticas educativas y las prácticas formativas que influyen en la profesionalización del magisterio en México.

Tabla 7

Diferentes rutas de formación continua docente en México desde: SEP (2022), Imbernón, Marcelo, (2009), Perrenoud, (2004), Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, (2023), Díaz Barriga, A. (2006), Stenhouse, L. (1987), Vaillant, D. (2009) y SEP, (2017).

Ruta de formación	Propuesta	Autor (es) o institución (es) que respaldan la propuesta
Actualización y capacitación institucional	Se establece que la formación continua se desarrolla mediante acciones institucionales como cursos, diplomados, talleres y certificaciones dirigidas a docentes en servicio. Esta ruta proviene principalmente de las políticas públicas de formación docente en México, especialmente de los programas federales de capacitación.	Secretaría de Educación Pública. (2022). Estrategia nacional de formación continua de educación básica. SEP.
Profesionalización académica	Se establece que la formación continua se desarrolla mediante especialidades, maestrías y doctorados en educación. Esta ruta se fundamenta en estudios sobre profesionalización docente y desarrollo del conocimiento pedagógico.	Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Graó. Marcelo, C. (2009). El desarrollo profesional docente: pasado y futuro. Revista de Educación.
Formación situada en la escuela	Se plantea que el aprendizaje docente ocurre principalmente en la práctica cotidiana y en la colaboración entre docentes como trabajo colegiado, comunidades de aprendizaje, reflexión sobre la práctica.	Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023).

	Esta ruta es ampliamente sustentada en la literatura sobre formación situada y aprendizaje entre pares.	Formación docente continua situada. Mejoredu.
Investigación educativa	Se propone que el docente mejora su práctica mediante investigación sobre su propia enseñanza. (innovación pedagógica y sistematización de la práctica). Esta ruta proviene de la tradición de docente-investigador.	Díaz Barriga, A. (2006). El docente y los programas escolares. IISUE-UNAM. Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Morata.
Desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente	Se plantea que el desarrollo profesional docente incluye distintas etapas y funciones a lo largo de la carrera (ATP, dirección, supervisión, liderazgo educativo). Esta ruta proviene del enfoque de trayectorias profesionales docentes. Esta ruta proviene del enfoque de trayectorias profesionales docentes.	Vaillant, D. (2009). <i>Desarrollo profesional docente: lecciones de la experiencia internacional</i> . PREAL. Secretaría de Educación Pública. (2017). <i>Sistema nacional de formación continua, actualización de conocimientos, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica</i> . SEP.

Nota: Elaboración propia a partir de los autores SEP (2022), Imbernón, Marcelo, (2009), Perrenoud, (2004), Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, (2023), Díaz Barriga, A. (2006), Stenhouse, L. (1987), Vaillant, D. (2009) y SEP, (2017).

El análisis de la literatura educativa y de las políticas del sistema educativo mexicano permite identificar que la formación continua docente se estructura a partir de diversas rutas que favorecen el desarrollo profesional a lo largo de la carrera del profesorado. Entre estas rutas destacan la actualización institucional, la profesionalización académica mediante estudios de posgrado, la formación situada en la escuela a través del trabajo colegiado y la reflexión sobre la práctica, la participación en procesos de investigación educativa y la trayectoria profesional dentro del propio sistema educativo mediante funciones de acompañamiento pedagógico o gestión escolar.

En términos analíticos, estas rutas evidencian que el desarrollo profesional docente no se limita a procesos aislados de capacitación, sino que se configura como un proceso integral que articula distintos espacios de aprendizaje profesional. De esta manera, la formación continua se concibe como un proceso permanente que acompaña al docente durante toda su trayectoria laboral, permitiéndole actualizar sus conocimientos, fortalecer sus competencias pedagógicas y reflexionar críticamente sobre su práctica educativa.

En conjunto, estas rutas formativas reflejan una concepción del desarrollo profesional docente como un proceso dinámico y progresivo que combina formación académica, experiencia práctica y participación en comunidades profesionales de aprendizaje, contribuyendo así al fortalecimiento de la práctica educativa y a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Capítulo V. Método

5.1 Enfoque De La Investigación Cualitativa

De acuerdo con Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa constituye una actividad interpretativa situada, cuyo propósito central es comprender los significados, percepciones y experiencias que los sujetos atribuyen a los fenómenos sociales en contextos específicos. Este enfoque reconoce que la realidad social es construida por los actores a través de sus interacciones, discursos y prácticas, por lo que el investigador no se limita a medir variables, sino que busca interpretar los sentidos que los participantes otorgan a su experiencia.

Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa se caracteriza por estudiar los fenómenos en su contexto real, sin manipularlos ni controlarlos experimentalmente. Asimismo, enfatiza la comprensión profunda y holística de los procesos sociales, educativos y culturales, considerando la complejidad de los entornos y la multiplicidad de interpretaciones que los actores construyen. El investigador cualitativo actúa como un intérprete que recopila diferentes formas de datos —entrevistas, observaciones, documentos— para elaborar interpretaciones que den cuenta de las perspectivas de los participantes Denzin y Lincoln (2012).

En el ámbito educativo, este enfoque resulta pertinente para analizar la evaluación de los aprendizajes, ya que, las prácticas están mediadas por las concepciones, la formación profesional y demás condiciones; por tanto, y en consecuencia, la investigación cualitativa permite comprender cómo los docentes interpretan la evaluación, cómo la implementan en su práctica cotidiana y qué significados atribuyen y se relacionan con sus experiencias formativas proporcionando una comprensión profunda del fenómeno estudiado.

5.2 Método: Estudio De Caso

El método adoptado fue el estudio de caso, el cual permite analizar fenómenos educativos dentro de su contexto natural, considerando la complejidad, singularidad y particularidad de los procesos educativos (Stake, 2005). Este enfoque metodológico se orienta a la comprensión holística de un fenómeno delimitado, privilegiando la interpretación de las experiencias, prácticas y significados construidos por los actores involucrados.

De acuerdo con Stake (2005), el estudio de caso no busca generalizar estadísticamente los resultados, sino generar una comprensión profunda y contextualizada del caso, atendiendo a su carácter único y a las múltiples variables que lo configuran. Este método enfatiza la importancia del contexto, las relaciones sociales, las prácticas institucionales y las dinámicas culturales que influyen en el fenómeno investigado, permitiendo una aproximación interpretativa y situada. Por otro lado, Stake (2005) señala que el investigador debe considerar diversas fuentes de información, como entrevistas, observaciones y documentos, para construir una comprensión integral del caso mediante la triangulación de datos. Debido a lo anterior, el método de estudio de caso resulta pertinente para conocer cómo se realiza la evaluación de los aprendizajes en docentes de Educación Media Superior y analizar su relación con la formación docente, ya que dicha evaluación está situada en contextos institucionales específicos y mediadas por experiencias profesionales, concepciones pedagógicas y más aspectos. De esta manera, el estudio de caso permite comprender la evaluación como un fenómeno complejo y contextualizado, más que como un proceso técnico aislado.

5.3 Contexto Y Participantes

Los estudios de caso se desarrollaron en dos instituciones pertenecientes a distintos subsistemas de Educación Media Superior ubicados en la ciudad. El primer caso corresponde a un subsistema

que cuenta con una cobertura superior a 30 planteles distribuidos en el estado de Chihuahua, mientras que el segundo pertenece a otro subsistema que opera aproximadamente 20 planteles en la misma entidad federativa. La selección de estos subsistemas respondió a criterios de pertinencia y representatividad dentro del sistema educativo estatal. Ambos concentran una proporción significativa de la matrícula estudiantil de Educación Media Superior en el estado, lo que permite considerar que el profesorado adscrito a estas instituciones constituye un referente relevante para el análisis de las prácticas docentes y de los procesos educativos en este nivel. Desde este panorama, el estudio en dichos subsistemas contribuye a recuperar la voz de un sector amplio del magisterio que participa en la formación de estudiantes de bachillerato en Chihuahua. Asimismo, estos subsistemas representan diversas orientaciones curriculares dentro de la modalidad de bachillerato, lo que incorpora una variedad de enfoques formativos y contextos institucionales. Esta diversidad favorece el análisis comparativo de las dinámicas educativas y permite ampliar la comprensión del fenómeno de estudio en escenarios institucionales con características organizativas y curriculares diferenciadas. En consecuencia, la inclusión de ambos subsistemas en el diseño metodológico del estudio fortalece la amplitud contextual de la investigación y aporta elementos que enriquecen la interpretación de los resultados obtenidos. La selección de los participantes se realizó mediante criterios de inclusión como: docente con formación inicial docente y docente con formación inicial profesional, con diferentes rutas de formación docente e impartiendo diferentes asignaturas. La elección de los participantes se realizó de manera intencional, considerando docentes con diversas trayectorias formativas y experiencias profesionales, esto con el propósito de conocer la relación que existe entre la evaluación de los aprendizajes y la formación docente. Esta estrategia permitió obtener una

comprensión profunda y contextualizada del fenómeno, acorde con el enfoque cualitativo del estudio.

Tabla 8

Perfiles de los docentes de los dos subsistemas de EMS.

Docente	1RB	2MC	3CB	4BC	5JC	6ZC	7AC	8CB	9TB	10SB	11AC
Inicial docente	•	•	•								
Inicial profesional				•	•	•	•	•	•	•	•
Actualización y capacitación institucional	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Profesionalización académica	•	•	•	•		•				•	•
Formación situada en la escuela											
Investigación educativa						•					
Desarrollo profesional docente											

Nota: Elaboración propia.

5.4 Técnicas E Instrumentos De Recolección De Información

5.4.1 Entrevista Semiestructurada

La técnica principal de recolección de información fue la entrevista semiestructurada, debido a su capacidad para explorar en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes en relación con la evaluación del aprendizaje. Esta técnica permite acceder a los significados que los participantes atribuyen a sus acciones y decisiones pedagógicas, lo cual

resulta fundamental en estudios cualitativos orientados a la comprensión de fenómenos educativos complejos.

De acuerdo con María Luisa Tarrés (2013), la entrevista semiestructurada se caracteriza por combinar una guía de preguntas previamente elaborada con la flexibilidad necesaria para profundizar en temas emergentes durante la interacción con los participantes. Esta modalidad favorece la construcción de un diálogo reflexivo entre el investigador y el entrevistado, permitiendo clarificar, ampliar y profundizar en las respuestas, así como captar matices y significados que no podrían obtenerse mediante instrumentos estructurados.

En el presente estudio, la entrevista semiestructurada se diseñó con base en categorías analíticas derivadas del marco teórico y del objetivo de investigación, orientándose a indagar las concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes, los objetos de evaluación, los tipos e instrumentos de evaluación y los productos de aprendizaje, así como la relación de éstos con la formación docente inicial y la formación inicial profesional en dichas prácticas evaluativas.

La utilización de esta técnica permite obtener información rica y contextualizada sobre las prácticas evaluativas, facilitando la identificación de patrones, tensiones y significados que emergen de la experiencia docente. De este modo, la entrevista semiestructurada se constituyó en una herramienta central para comprender la evaluación del aprendizaje como un proceso situado, mediado por la formación, la experiencia profesional y las condiciones estructurales del trabajo docente.

5.4.2 Guía De Preguntas

En la investigación cualitativa, la entrevista constituye una técnica ampliamente utilizada para la obtención de información relacionada con las percepciones, experiencias y significados que los

participantes atribuyen a un fenómeno determinado. Para su aplicación, es común el uso de una guía de preguntas, la cual permite orientar la conversación hacia los objetivos del estudio sin limitar la flexibilidad propia del enfoque cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014).

Asimismo, Martínez (2012) señala que las entrevistas en investigación educativa requieren instrumentos que faciliten la obtención sistemática de información, entre los cuales destaca la guía de preguntas, ya que permite mantener la coherencia entre los propósitos del estudio y las respuestas obtenidas. En este sentido, la guía de entrevista se estructura a partir de temas o preguntas abiertas que derivan de los objetivos y categorías de análisis previamente definidas (Sandín Esteban, 2003). De esta manera, la utilización de una guía de preguntas contribuye a conducir el diálogo con los participantes y a garantizar que la información recopilada sea pertinente para la comprensión del fenómeno investigado (Monje Álvarez, 2011).

En el presente estudio, la guía de preguntas se diseñó a partir de categorías analíticas derivadas tanto del marco teórico como de los objetivos de investigación. El instrumento tuvo como propósito indagar las concepciones docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes, abordando dimensiones como los objetos de evaluación, los tipos e instrumentos empleados y los productos de aprendizaje considerados en el proceso educativo. De igual manera, se exploró la relación entre dichas prácticas evaluativas y los procesos de formación docente inicial y formación profesional que han influido en la configuración de estas concepciones y prácticas pedagógicas.

5.5 Procedimiento De Análisis De La Información

El análisis de la información se realizó siguiendo un proceso inductivo y sistemático basado en las propuestas de Álvarez-Gayou (2005), quien plantea que el análisis cualitativo implica la organización, codificación y categorización de los datos para la construcción de interpretaciones

teóricas. Desde esta perspectiva, el análisis no se limita a la descripción de los datos, sino que constituye un proceso interpretativo que permite comprender los significados, patrones y relaciones presentes en el fenómeno estudiado.

En congruencia con el enfoque cualitativo y el método de estudio de caso, el análisis se orientó a conocer la evaluación de los aprendizajes en docentes de Educación Media Superior, así como la relación de la formación docente. Este proceso permitió construir interpretaciones contextualizadas a partir de las voces y experiencias de los participantes.

Las fases del análisis fueron las siguientes:

1. Transcripción completa de las entrevistas y organización de los documentos analizados.

Se realizó la transcripción literal de las entrevistas, garantizando la fidelidad del discurso de los participantes. En cuanto a documentos analizados solo se utilizaron documentos de fuentes oficiales.

2. Lectura exhaustiva del corpus de datos para identificar unidades de significado relacionadas con las prácticas de evaluación, la formación docente.

Se efectuaron lecturas reiteradas del corpus de datos con el propósito de identificar fragmentos relevantes del discurso y de los documentos, denominados unidades de significado, vinculados con las categorías de interés del estudio. Esta fase permitió una aproximación inicial a los patrones emergentes y a los temas recurrentes.

3. Codificación abierta, asignando códigos a fragmentos relevantes del discurso de los docentes.

Se procedió a la codificación abierta de las unidades de significado, asignando códigos descriptivos e interpretativos que representaran ideas, conceptos y experiencias expresadas por los docentes. Este proceso facilitó la fragmentación del texto y la organización de la información en unidades analíticas manejables.

4. Categorización, agrupando los códigos en categorías analíticas vinculadas con prácticas evaluativas, formación docente y experiencia profesional.

Los códigos obtenidos se agruparon en categorías analíticas, las cuales fueron definidas de manera inductiva a partir de los datos y, a su vez, contrastadas con las categorías teóricas derivadas del marco conceptual. Esta fase permitió estructurar el análisis en dimensiones relacionadas con las prácticas evaluativas, la formación docente y las condiciones del trabajo docente.

5. Análisis relacional, estableciendo relaciones entre las categorías para interpretar cómo la formación y el trabajo docente influyen en las prácticas de evaluación del aprendizaje.

Se realizó un análisis relacional entre las categorías, con el objetivo de identificar patrones, convergencias y tensiones entre las prácticas evaluativas y las trayectorias formativas y laborales de los docentes. Este análisis permitió interpretar las interacciones entre las dimensiones estudiadas y construir explicaciones sobre la influencia de la formación y el trabajo docente en la evaluación del aprendizaje.

6. Integración teórica, relacionando los hallazgos empíricos con el marco conceptual sobre evaluación educativa y formación docente.

Finalmente, los hallazgos empíricos se integraron con el marco teórico, contrastando los resultados con las aportaciones de la literatura especializada en evaluación educativa, formación docente. Esta fase permitió la construcción de interpretaciones teóricas y la discusión de los resultados en relación con los planteamientos conceptuales y normativos del campo educativo.

Capítulo VI. Análisis E Interpretación De Resultados

En el presente apartado se desarrolla el análisis de los resultados de la investigación, cuyo objeto de estudio es la evaluación de los aprendizajes en el nivel medio superior y su relación con la formación docente. El propósito es conocer cómo las concepciones, prácticas y decisiones evaluativas del profesorado se vinculan con su trayectoria formativa. Para su organización, el análisis se estructura en diversas secciones. En primer lugar, se abordan las concepciones docentes sobre la evaluación, con el fin de identificar los significados que orientan su práctica. Posteriormente, se analiza la evaluación desde una doble dimensión: ética y metodológica. La dimensión ética se centra en el sentido de la evaluación, particularmente en el qué y para qué evaluar, mientras que la dimensión metodológica examina los tipos, técnicas e instrumentos utilizados en el proceso evaluativo.

Finalmente, se analizan los productos de aprendizaje y su relación con la formación docente, considerando tanto la formación inicial profesional como la formación pedagógica, con el objetivo de identificar su influencia en las prácticas evaluativas.

Tabla 9

Concepciones docentes sobre la evaluación: formación inicial docente

Categoría	Unidad de significado	Definición operativa	Tipo de concepción predominante
Evaluación como medición y comparación	Medición, evaluación normativa, evaluación criterial	Evaluación orientada a cuantificar y comparar resultados	Concepción técnica o tradicional
Evaluación como proceso continuo	Actividad cotidiana, proceso diario	Evaluación permanente orientado al acompañamiento de	Concepción interpretativa o formativa

Evaluación como concepto complejo	Concepto polisémico	la enseñanza y el aprendizaje Evaluación como concepto con múltiples significados y funciones	Concepción interpretativa o formativa
Evaluación como herramienta para el aprendizaje y toma de decisiones	Aprendizaje, toma de decisiones	Evaluación para orientar la mejora del aprendizaje y la intervención docente	Concepción emancipadora

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 10

Concepciones docentes sobre la evaluación: formación inicial profesional

Categoría	Unidad de significado	Definición operativa	Tipo de concepción predominante
Evaluación como valoración formativa	Valorar, retroalimentar, forma de reconocer el trabajo	Evaluación orientada a la valoración que reconoce y orienta la mejora del aprendizaje	Concepción interpretativa o formativa
Evaluación como verificación de resultados	Verificar que el resultado se esté dando, medición del aprendizaje	Evaluación como comprobación del logro de objetivos mediante medición de resultados	Concepción técnica o tradicional
Evaluación como seguimiento del proceso	Lo que el alumno ha asimilado durante un tiempo, ver cómo están los estudiantes	Evaluación como análisis continuo del nivel de asimilación	Concepción interpretativa o formativa

Evaluación como desarrollo y mejora	Forma de aprendizaje, calidad del aprendizaje, crecimiento del alumno	y estado del aprendizaje Evaluación como proceso orientado al crecimiento y calidad del aprendizaje	Concepción interpretativa o formativa
-------------------------------------	---	--	---------------------------------------

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 11

Coincidencias y diferencias en los resultados desde la formación inicial docente y formación inicial profesional

Coincidencias: formación inicial docente y profesional		Diferencias: formación inicial docente	
Categoría	Tipo de concepción predominante	Categoría	Tipo de concepción
Evaluación como medición y comparación	Concepción técnica o tradicional	Evaluación como herramienta para el aprendizaje y toma de decisiones	Concepción emancipadora
Evaluación como proceso continuo	Concepción interpretativa o		
Evaluación como concepto complejo	formativa		
Evaluación como valoración formativa			

Evaluación como

seguimiento del

proceso

Evaluación como

desarrollo y mejora

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 12

Tabla Citas textuales de los discursos de los participantes

La evaluación es una medición que se va realizando... es una medición, es un qué concreto, que me llevó (RB, 2016, p.1)	Concepción técnica o tradicional
...la evaluación es si no es una medición del aprendizaje que llevan los, del conocimiento alcanzado de los alumnos es una medición verdad (SB, 2016, p.1).	Concepción interpretativa o formativa
...la evaluación tiene un concepto polisémico verdad como puede ser la evaluación como juicio de un experto puede ser como una medición o bien una toma de decisiones verdad (MC, 2016.p2.)	Concepción emancipadora

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

6.1 Análisis De Resultados De Concepciones Sobre Evaluación

Los resultados evidencian que, en relación con las concepciones docentes sobre la evaluación, tanto los profesores con formación inicial docente como aquellos con formación inicial profesional comparten perspectivas similares acerca del significado de la evaluación en su práctica educativa. En ambos casos, se identifican principalmente dos concepciones evaluativas predominantes: la técnica o tradicional y la interpretativa o formativa.

En primer lugar, y de acuerdo con lo planteado por Prieto y Contreras (2008), desde una concepción técnica o tradicional los docentes tienden a asociar la evaluación con la medición objetiva del aprendizaje y con su función certificadora dentro del sistema educativo. En esta perspectiva predominan calificaciones numéricas y decisiones orientadas a la acreditación académica. Asimismo, esta visión se articula con modelos pedagógicos de carácter transmisivo, en los que el conocimiento se concibe como un conjunto de contenidos que el estudiante debe adquirir, reproducir y demostrar mediante resultados cuantificables. De esta manera, la evaluación se centra principalmente en la comprobación del logro alcanzado, más que en la comprensión del proceso formativo que lo posibilita.

En segundo lugar, también se identifica una concepción interpretativa o formativa de la evaluación, orientada a la comprensión del proceso de aprendizaje del estudiante y a la mejora de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso continuo, contextualizado y multidimensional, que permite generar procesos de retroalimentación tanto para el docente como para el alumnado, favoreciendo la reflexión sobre las estrategias didácticas empleadas y sobre los procesos cognitivos implicados en la construcción del aprendizaje Prieto y Contreras (2008).

Sin embargo, en la categoría denominada evaluación como herramienta para el aprendizaje y la toma de decisiones, se identificó una aproximación que trasciende las perspectivas técnicas y formativas tradicionales, acercándose a una concepción crítica o emancipadora de la evaluación. Cabe señalar que únicamente un docente con formación inicial docente hizo referencia explícita a esta visión. De acuerdo con Prieto y Contreras (2008), esta concepción entiende la evaluación como una práctica social y política con potencial transformador, en la medida en que no solo valora aprendizajes, sino que cuestiona las dinámicas de poder, los criterios de legitimación del

conocimiento y las formas de participación en el aula. Desde este enfoque, se promueve la implicación activa del estudiantado mediante estrategias como la autoevaluación y la coevaluación, favoreciendo procesos reflexivos y dialógicos. En consecuencia, la evaluación deja de concebirse exclusivamente como mecanismo de medición o mejora técnica, para asumirse como un espacio de construcción colectiva del conocimiento y de democratización de los procesos educativos, orientado al desarrollo de sujetos críticos y autónomos.

Los datos obtenidos sobre las concepciones docentes con relación a la evaluación permiten identificar una coexistencia jerarquizada de enfoques, en la que predomina la perspectiva técnica o tradicional a la par de una aproximación interpretativa o formativa, y con presencia incipiente de una visión crítica o emancipadora. En términos analíticos, los datos muestran que la evaluación continúa siendo comprendida en una parte como un mecanismo de medición y acreditación, centrado en la comprobación de resultados y en la asignación de calificaciones numéricas. Esta orientación evidencia la persistencia de una racionalidad evaluativa asociada a modelos pedagógicos transmisivos, donde el aprendizaje se reduce a la adquisición verificable de contenidos y la evaluación opera como dispositivo de certificación más que como herramienta pedagógica.

No obstante, también se observa la incorporación de elementos propios de una concepción interpretativa o formativa, en la que la evaluación se entiende como un proceso constante orientado a la retroalimentación y a la mejora de la enseñanza. Esta visión amplía el foco desde el resultado hacia el proceso, introduciendo dimensiones reflexivas y contextualizadas del aprendizaje. Sin embargo, su presencia parece coexistir con prácticas tradicionales, lo que sugiere una tensión entre el discurso pedagógico contemporáneo y las lógicas institucionales de acreditación.

Finalmente, la concepción crítica o emancipadora aparece de manera marginal, limitada a un caso específico. Su escasa recurrencia indica que la evaluación como práctica transformadora, orientada a democratizar las relaciones pedagógicas y a promover la participación activa del estudiantado, aún no constituye un referente consolidado en las representaciones docentes analizadas.

En síntesis, los hallazgos permiten concluir que las concepciones sobre evaluación se configuran en un continuum que va de lo técnico-certificadora a lo formativo-reflexiva, con una débil apropiación de enfoques críticos. Esta distribución evidencia un proceso de transición paradigmática incompleto, en el que conviven racionalidades evaluativas distintas, reflejando tanto la influencia de reformas educativas orientadas a la formación integral como la persistencia de estructuras escolares centradas en la certificación y el control del aprendizaje.

Tabla 13

Objetos de la evaluación: formación inicial docente

Categoría	Unidad de significado	Definición operativa	Tipo de objeto y de aprendizaje
Conjunto específico de saberes	Habilidad	Capacidades puntuales que el estudiante desarrolla para ejecutar tareas concretas	Habilidad
Conjunto de saberes integrados	Competencia	Articulación de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones	Conocimientos, habilidades y actitudes y valores

Manifestación observable y del aprendizaje	Desempeño del alumno	Evidencia concreta que permite valorar el nivel de logro	Habilidades
--	----------------------	--	-------------

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 14

Objetos de la evaluación: formación inicial profesional

Categoría	Unidad de significado	Definición operativa	Tipo de objeto y aprendizaje
Apropiación cognitiva	Saberes	Saber teórico internalizado	Conocimiento declarativo
Conjunto de saberes integrados	Competencias	Articulación de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones	Conocimientos, habilidades, valores y actitudes
Ejecución experimental	Práctica	Saber hacer observable	Habilidad
Certificación	Acreditación	Acreditación del aprendizaje	

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 15

Coincidencias y diferencias en los resultados desde la formación inicial docente y formación inicial profesional

Categoría	Objeto de la evaluación: formación inicial docente y profesional	Categoría	Objeto de la evaluación: formación profesional
------------------	---	------------------	---

Conjunto específico de saberes Ejecución experimental	Habilidad Práctica	Certificación	Calificación
Conjunto de saberes integrados Apropiación cognitiva Manifestación observable y del aprendizaje	Competencia Saberes Habilidad		

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 16

Citas textuales de los discursos de los participantes

...lo más importante es el dominio de las cuatro habilidades para el aprendizaje de un nuevo idioma que viene siendo escuchar, leer escribir y leer (MC, 2016, p.1).	Habilidad
Las actividades pues casi siempre o siempre deben ir encaminadas a reforzar ese conocimiento que el alumno requiere a desarrollar ese hábito ese conocimiento esa competencia del alumno yo creo que cada actividad debe de ir planeada hacia qué quiero lograr (RB, 2016, p.1).	Competencia y práctica
...este tipo de materias es del de tipo informativo; de tal manera que el alumno tiene que utilizar la memoria para ir comprendiendo y aprendiendo los diferentes conceptos (JC, 2016, p.1).	Saberes

...la teoría es el sustento de la práctica en cualquier ámbito...aprende el concepto analízalo para que sepas de donde viene (ZC, 2016, p.1).

Saberes

es la única forma de poder acreditar sus competencias de poder acreditar el conocimiento de lo que están aprendiendo (AC, 2016, p.1).

Certificación

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

6.2 Análisis De Resultados De Objetos Sobre Evaluación

Desde una perspectiva de análisis cualitativo, la dimensión ética de la evaluación —referida a qué se evalúa y para qué se evalúa— permite comprender las concepciones pedagógicas que orientan las decisiones evaluativas del profesorado.

A partir de la información analizada, se observa que los docentes con formación inicial docente y aquellos con formación inicial profesional coinciden en definir los objetos de evaluación principalmente en términos de habilidades, prácticas, competencias y saberes, lo que hace un señalamiento muy claro a los diferentes tipos de conocimiento. Esta coincidencia sugiere que, más allá de las trayectorias formativas diferenciadas, ambos grupos tienden a orientar la evaluación hacia los procesos y resultados del aprendizaje del estudiantado, lo que implica una preocupación por valorar capacidades, desempeños y conocimientos construidos durante el proceso educativo. No obstante, también se identificó un caso particular de un docente con formación inicial profesional que concibe el objeto de la evaluación principalmente como un mecanismo de certificación asociado a la asignación de una calificación. Esta óptica remite a una función más administrativa de la evaluación, centrada en la acreditación formal del aprendizaje, lo cual evidencia la coexistencia de distintos objetos de evaluación dentro del profesorado.

En relación con los términos de objetos de evaluación como: habilidad, práctica, competencia y saberes, resulta necesario realizar una distinción teórica y conceptual, ya que, aunque estos conceptos se encuentran estrechamente relacionados dentro del proceso de aprendizaje, no son equivalentes ni remiten al mismo nivel de complejidad cognitiva.

Desde la perspectiva de Díaz Barriga y Hernández (2010), la habilidad puede entenderse como una capacidad específica que el estudiante desarrolla para ejecutar determinadas acciones o procedimientos, generalmente asociada al dominio progresivo de destrezas cognitivas o psicomotrices. En este sentido, las habilidades constituyen recursos particulares que permiten al estudiante realizar tareas concretas dentro de un campo de conocimiento saber hacer. De forma similar, las prácticas remiten a la aplicación concreta de conocimientos y procedimientos en situaciones de aprendizaje, lo que se vincula con el desarrollo del conocimiento procedimental, entendido como ya se hace había mencionado el saber hacer. Este tipo de conocimiento se manifiesta cuando el estudiante es capaz de poner en acción estrategias, métodos o técnicas para resolver tareas específicas, como ocurre, por ejemplo, en las prácticas de laboratorio o en actividades de carácter técnico (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

En un nivel de mayor integración conceptual, las competencias implican la articulación de diversos tipos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para actuar eficazmente ante situaciones problemáticas en contextos determinados. Desde esta postura, el desarrollo de competencias supone la integración de tres tipos de conocimiento: el conocimiento declarativo (saber qué), referido a los contenidos conceptuales; el conocimiento procedimental (saber cómo), relacionado con la aplicación de procedimientos y estrategias; y el conocimiento actitudinal (saber ser y convivir), que incorpora dimensiones valorativas y disposiciones personales para la acción (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Finalmente, los saberes se relacionan de manera importante con el conocimiento declarativo, entendido como el “saber qué”, el cual hace referencia al dominio de hechos, conceptos, principios y teorías que conforman los contenidos de las distintas disciplinas escolares. Este tipo de conocimiento implica que el estudiante sea capaz de identificar, describir y explicar información relevante dentro de un campo del saber, lo que constituye una base fundamental para el desarrollo de aprendizajes más complejos. De acuerdo con estos autores, el conocimiento declarativo se caracteriza porque puede expresarse mediante el lenguaje y se organiza generalmente en dos grandes tipos: conocimiento factual, relacionado con datos o hechos específicos, y conocimiento conceptual, que implica la comprensión de conceptos, categorías, principios y relaciones entre ideas.

En general, y a pesar de estas diferencias conceptuales, esta distinción permite comprender que los diferentes objetos de evaluación identificados en los discursos docentes se ubican en distintos niveles del conocimiento. Mientras que las habilidades y las prácticas remiten a dimensiones más específicas y operativas del conocimiento, las competencias representan un nivel de integración más amplio que articula saberes, procedimientos y actitudes. De este modo, los resultados sugieren que los objetos de la evaluación se inscriben dentro de una perspectiva centrada en los procesos de aprendizaje, en la que se valoran tanto los conocimientos adquiridos como la capacidad de aplicarlos y movilizarlos en contextos educativos concretos.

En términos generales, los datos analizados muestran que el objeto de la evaluación se sitúa fundamentalmente en el campo del aprendizaje, lo cual revela una orientación predominantemente pedagógica del proceso evaluativo. Esta tendencia sugiere que la evaluación es concebida, en gran medida, como un medio para valorar el desarrollo académico del

estudiante y no exclusivamente como un mecanismo de control o acreditación, aunque esta última función continúa presente en algunos casos dentro de las prácticas docentes.

Tabla 17

Tipos de evaluación: formación inicial docente

Categoría	Unidad de significado	Definición operativa
Según su función	Diagnóstica, formativa y sumativa	Evaluación orientada al momento de aplicarse y propósito del proceso
Según el agente evaluador	Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación,	Evaluación realizada por el mismo estudiante, evaluación realizada entre pares, evaluación realizada por el docente
Según la temporalidad del proceso	Evaluación continua	Evaluación concebida como seguimiento permanente

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 18

Tipos de evaluación: formación inicial profesional

Categoría	Unidad de significado	Definición operativa
Según su función	Formativa, sumativa	Evaluación orientada la mejora continua del

		aprendizaje y acreditación de resultados
Según el agente evaluador	Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación	Evaluación realizada por el mismo estudiante, evaluación realizada entre pares, evaluación realizada por el docente
Según la temporalidad del proceso	Evaluación diaria	Evaluación permanente
Según su técnica y estrategia metodológica	Observación, retroalimentación	Técnica de valoración basada en la evidencia directa del desempeño y proceso comunicativo que orienta la mejora
Según su carácter institucional	Evaluación formal	Certificación del aprendizaje

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 19

Coincidencias y diferencias en los resultados desde la formación inicial docente y formación inicial profesional

Categoría	Tipos de evaluación docentes con formación inicial docente	Tipos de evaluación docentes con formación inicial profesional
Según su función	Diagnóstica, formativa y sumativa	Según su técnica y estrategia metodológica Observación, retroalimentación

Según el agente evaluador	Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación	Según su carácter institucional y sumativo	Evaluación formal
Según la temporalidad del proceso	Evaluación continua y diaria		

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 20

Citas textuales de los discursos de los participantes

...es de conocimiento general que la evaluación según su función verdad que tiene se convierte en diagnostica formativa y sumativa verdad de acuerdo a su función pero de los tipos de evaluación que yo utilizo dentro de mí, del aula con el inglés seria la coevaluación el alumno se revisa le doy oportunidad y ejercicios que él se revisa, la autoevaluación, la coevaluación es cuando un compañero de él le revisa... y la heteroevaluación que la realizo yo he cuando aplico el examen de la unidad (MC, 2016, p.2). ...se hace una evaluación continua se hace una evaluación, nosotros llevamos listas de cotejo en la cual éste vamos viendo los trabajos, el desempeño del alumno, este, la disposición que hay del en clase del trabajo que hace, son aspectos que tenemos que observarlos son a criterio verdad (CB, 2016, p.3).	Según su función: Diagnóstica, formativa y sumativa. Según el agente evaluador: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación. Según la temporalidad del proceso: Evaluación continua y diaria.
---	--

...evaluó hasta lo que observo, no es nada más la prueba sumativa evaluó diagnóstico desde un principio...evaluó formación, formativo, eso me da chanza de retroalimentar el formativo y no va a su número final... la otra es sumativa la que el muchacho sabe que ahí se la está jugando después de las oportunidades si, y por ser matemáticas pues le evaluó procesos (ZC, 2016, p.6).

Según su técnica y estrategia metodológica:
Observación, retroalimentación.

Para mí la evaluación es algo sumativo, sumar al alumno y ponerle, aunque nunca me ha gustado ponerle un número a lo que es su conocimiento, un número a su habilidad, un número a su perspectiva, un número a su participación (AC, 2016, p.1).

Según su carácter institucional y sumativo:
Evaluación formal.

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

6.3 Análisis De Resultados Sobre Tipos De Evaluación

En relación con los tipos de evaluación, el análisis de la información evidencia que los docentes con formación inicial docente y formación inicial profesional coinciden en el uso de diversas modalidades evaluativas que pueden organizarse en función de distintos criterios de clasificación. En primer lugar, se identifican la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, las cuales se agrupan dentro de la evaluación según su función. Asimismo, se mencionan autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que corresponden a la evaluación según el agente evaluador. Finalmente, aparecen referencias a la evaluación continua y diaria, las cuales pueden situarse dentro de la evaluación según la temporalidad del proceso evaluativo.

Desde el punto de vista teórico, esta clasificación se corresponde con lo planteado por Casanova (1999), quien señala que la evaluación puede analizarse atendiendo a su función, al sujeto que

evalúa, al momento en que se realiza dentro del proceso educativo y por su normotipo. En cuanto a la evaluación según su función, la autora distingue tres modalidades principales. La evaluación diagnóstica tiene como propósito identificar los saberes previos, conocimientos iniciales y condiciones de aprendizaje de los estudiantes, lo que permite al docente orientar la planificación didáctica y adecuar las estrategias de enseñanza. Por su parte, la evaluación formativa se caracteriza por desarrollarse de manera continua a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de generar información que permita retroalimentar tanto al docente como al estudiante y favorecer la mejora del aprendizaje. Finalmente, la evaluación sumativa se orienta principalmente a valorar los resultados alcanzados al finalizar un proceso formativo, cumpliendo funciones de acreditación, certificación y toma de decisiones administrativas dentro del sistema educativo.

Los resultados muestran que las prácticas evaluativas docentes integran diversas modalidades de evaluación, lo que sugiere la coexistencia de distintos enfoques dentro de la práctica pedagógica. Por un lado, se reconoce la importancia de la evaluación para regular y acompañar el proceso de aprendizaje, particularmente a través de la evaluación formativa y de modalidades participativas como la autoevaluación y la coevaluación. Por otro lado, se mantiene la presencia de la evaluación sumativa, vinculada a las demandas institucionales de acreditación y certificación del aprendizaje. Esta combinación evidencia que las concepciones docentes sobre evaluación tienden a articular funciones pedagógicas.

Por otra parte, en los discursos docentes también se identifica la presencia de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, las cuales corresponden a la clasificación de la evaluación según el agente que realiza el proceso evaluativo. Esta tipología permite comprender quién asume la responsabilidad de valorar el aprendizaje y desde qué posición se emiten los juicios

evaluativos dentro del proceso educativo. Desde el punto de vista teórico, Casanova (1999) señala que la evaluación puede diferenciarse en función del sujeto que evalúa. En este sentido, la autoevaluación se refiere al proceso mediante el cual el propio estudiante analiza y valora su desempeño, favoreciendo la reflexión crítica sobre su aprendizaje, la autorregulación y el desarrollo de la autonomía académica. Por su parte, la coevaluación implica la valoración realizada entre pares, en la que los estudiantes participan activamente en la revisión y análisis del trabajo de sus compañeros, lo que promueve procesos de diálogo, intercambio de criterios y construcción compartida del conocimiento. Finalmente, la heteroevaluación corresponde a la evaluación realizada por el docente u otros agentes externos al estudiante, quienes emiten juicios sobre el nivel de logro alcanzado a partir de determinados criterios o evidencias de aprendizaje. En términos analíticos, la presencia de estas tres modalidades en los resultados sugiere que las prácticas evaluativas docentes no se limitan exclusivamente a la valoración realizada por el profesorado, sino que también incorporan estrategias que favorecen la participación del estudiantado en el proceso evaluativo. Esto indica una apertura hacia enfoques de evaluación más participativos y reflexivos, en los que el estudiante no solo es objeto de evaluación, sino también sujeto activo en la valoración de su propio proceso de aprendizaje y en el de sus compañeros. De esta manera, la evaluación adquiere un carácter más formativo y dialógico dentro del aula.

En otro sentido, dentro de los resultados también se identifica que los docentes hacen referencia a la evaluación continua y diaria como parte de sus prácticas evaluativas. Estas expresiones pueden agruparse dentro del tipo de evaluación según su temporalización, particularmente en lo que se denomina evaluación procesual, es decir, aquella que se desarrolla de manera permanente a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Casanova (1999) plantea que la evaluación puede clasificarse de acuerdo con el momento en que se realiza, distinguiéndose entre evaluación inicial, procesual y final. En este marco, la evaluación procesual se caracteriza por desarrollarse de forma continua durante el proceso educativo, permitiendo al docente dar seguimiento al progreso del estudiante, identificar avances, dificultades y necesidades de apoyo pedagógico.

A nivel analítico, las referencias docentes a una evaluación continua o diaria sugieren que la evaluación no se limita únicamente a momentos formales o a la aplicación de instrumentos específicos, sino que también se concibe como una práctica permanente integrada a la dinámica cotidiana del aula. Este tipo de evaluación favorece la observación sistemática del desempeño estudiantil, la retroalimentación constante y la posibilidad de realizar ajustes oportunos en las estrategias de enseñanza. De esta manera, la evaluación adquiere un carácter procesual y formativo, orientado al acompañamiento del aprendizaje más que únicamente a la verificación de resultados finales.

También por otro lado, hay una minoría representada por dos maestros con formación docente profesional los cuales hacen referencia a la observación, retroalimentación y evaluación formal como tipos de evaluación utilizados por ellos. Casanova (1998) se refiere a la observación no como tipos de evaluación sino como técnica, lo que implica fundamental de evaluación formativa, especialmente útil para valorar procesos, actitudes y habilidades que no siempre pueden medirse. En lo que refiere a la retroalimentación Moreno (2016) señala que la retroalimentación constituye un elemento central de la evaluación formativa porque permite proporcionar información al estudiante sobre su desempeño, con el fin de mejorar sus aprendizajes y orientar la práctica docente, además explica que la retroalimentación debe ser oportuna, clara y específica, de modo que ayude a los estudiantes a identificar sus errores y

comprender cómo mejorar su desempeño académico. Y, por último, Schmelkes (2013) sostiene que la evaluación formal se utiliza para obtener evidencia del aprendizaje mediante instrumentos sistemáticos, lo que permite generar información para la toma de decisiones educativas.

Asimismo, destaca que la evaluación formal forma parte de los sistemas educativos para valorar el logro de aprendizajes y mejorar la calidad educativa.

El análisis de la información muestra que tanto los docentes con formación inicial docente como aquellos con formación inicial profesional emplean diversas modalidades de evaluación organizadas según su función, agente evaluador y temporalidad, lo que evidencia una comprensión amplia del proceso evaluativo. La presencia de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, indica que las prácticas docentes incorporan estrategias que favorecen la participación del alumnado y promueven una evaluación más reflexiva y formativa dentro del aula.

Asimismo, el uso de la observación como técnica evaluativa permite valorar procesos, actitudes y habilidades que no siempre pueden medirse mediante instrumentos formales, fortaleciendo el seguimiento del aprendizaje. En este marco, la retroalimentación se consolida como un elemento clave de la evaluación formativa, ya que brinda información oportuna y específica que orienta la mejora del desempeño estudiantil y la práctica docente (Moreno, 2016). Finalmente, la evaluación formal, mediante instrumentos sistemáticos, permite generar evidencias del aprendizaje y sustentar la toma de decisiones educativas orientadas a mejorar la calidad del proceso educativo (Schmelkes, 2013). En conjunto, estos hallazgos evidencian una tendencia hacia prácticas evaluativas más integrales que combinan estrategias formativas y formales para favorecer el aprendizaje.

Tabla 21

Instrumentos de evaluación: formación inicial docente

Categoría	Unidad de significado	Definición operativa
Instrumentos analíticos	Rúbrica, matriz de evaluación	Valoración cualitativa por niveles de logro Registro estructurado que
Instrumentos de verificación	Lista de cotejo	verifica la presencia o ausencia de indicadores
Instrumentos escritos de medición	Examen escrito	Prueba formal basada en reactivos abiertos o cerrado

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 22

Instrumentos de evaluación: formación inicial profesional

Categoría	Unidad de significado	Definición operativa
Instrumentos analíticos	Rúbrica	Valoración cualitativa por niveles de logro Registro estructurado que
Instrumentos de verificación	Lista de cotejo	comprueba la presencia o ausencia de indicadores

Instrumento escrito	Examen teórico y práctico	Evaluación formal basada en reactivos abiertos o cerrados
Instrumento oral	Examen oral	Evaluación mediante exposición o respuesta verbal estructurada
Instrumento práctico	Examen práctico	Evaluación basada en la ejecución de tareas o procedimientos
Instrumento diagnóstico	Examen diagnóstico	Instrumento aplicado al inicio del proceso para identificar saberes previos

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 23

Coincidencias y diferencias en los resultados desde la formación inicial docente y formación inicial profesional

Categoría	Instrumento
Instrumentos analíticos	Rúbrica o matriz de evaluación
Instrumentos de verificación	Lista de cotejo Examen escrito
Instrumentos de medición	Examen teórico práctico Examen oral Examen diagnóstico

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 24

Citas textuales de los discursos de los participantes

...involucran muchos instrumentos incluso entramos al tema de matrices, rúbricas, lista de cotejo, una serie de aspectos que nos ayudan a descubrir si realmente se llevó esa habilidad es su desarrollo máximo (RB, 2016, p.1).	Instrumentos analíticos
...una rúbrica de evaluación así fríamente evalúo lo que es su exposición oral, les evalúo su cuaderno, su portafolio de evidencias, les evalúo lo que es sus tareas (AC, 2016, p.1).	Instrumentos analíticos
Examen, trabajos y tareas y prácticas de laboratorio...este ciclo escolar apenas tenemos este empezando a poner reactivos tipo planea o tipo enlace en los que tú les das una lectura y luego en base a esa lectura tú sacas preguntas y ya tú ellos vayan analizando (TB, 2016, p.4).	Instrumentos de medición
Para el caso técnico es a través de un examen práctico definitivamente (AC, 2016, p.2).	Instrumentos de medición
...en este caso con el examen oral el manejo de terminología de la materia que se está dando, la terminología es muy necesaria (JC, 2016, p.2).	Instrumentos de medición
...les pongo un examen si hay un examen diagnóstico sí que nos lo pide academia muchas de las veces nos lo piden (Gilberto CorralB, 2016, p.5).	Instrumentos de medición

6.4 Análisis De Resultados Sobre Instrumentos De Evaluación

En relación con los instrumentos de evaluación utilizados por docentes con formación inicial docente y con formación inicial profesional, se identifican tres tipos principales: rúbrica o matriz de evaluación, lista de cotejo y examen. Cada uno de estos instrumentos responde a diferentes finalidades dentro del proceso evaluativo. En primer lugar, la rúbrica o matriz de evaluación se ubica dentro de los instrumentos analíticos, ya que permite valorar de manera detallada los niveles de desempeño de los estudiantes. En segundo lugar, la lista de cotejo funciona como un instrumento de verificación que permite identificar la presencia o ausencia de determinados criterios o indicadores de logro. Finalmente, el examen, en sus distintas modalidades —escrito, oral, práctico y diagnóstico—, se emplea principalmente como un instrumento orientado a la medición de aprendizajes.

Desde una perspectiva teórica, la rúbrica o matriz de evaluación constituye un instrumento que organiza criterios y niveles de desempeño para valorar productos o procesos de aprendizaje. De acuerdo con Rueda, Díaz Barriga y Díaz, este tipo de instrumento permite establecer descriptores que orientan la valoración del aprendizaje, clarifican las expectativas de desempeño y facilitan la retroalimentación al estudiante, favoreciendo así procesos de evaluación formativa (Díaz Barriga, Rueda y Díaz, 2004). Por su parte, la lista de cotejo se caracteriza por su estructura sistemática basada en indicadores observables que permiten verificar si un criterio se cumple o no dentro de una actividad o producto determinado, lo que contribuye a realizar una valoración más objetiva de tareas específicas.

En cuanto al examen, este ha ocupado históricamente un lugar central dentro de la evaluación escolar según señala Díaz Barriga, originalmente el examen formaba parte de un proceso de reflexión pedagógica sobre los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, con el tiempo su

función se fue reduciendo a un mecanismo de medición y control del rendimiento escolar (Díaz Barriga, 1993). Esta transformación propició que el examen se asociara principalmente con la asignación de calificaciones y con decisiones administrativas relacionadas con la promoción o acreditación académica, fortaleciendo así una visión tradicional de la evaluación centrada en los resultados más que en los procesos de aprendizaje. En una línea similar, Perrenoud (1998) sostiene que los exámenes forman parte de los dispositivos que regulan el funcionamiento del sistema escolar, ya que cumplen funciones de selección, clasificación y certificación dentro de las instituciones educativas.

Entre las modalidades de examen, el examen escrito es el más difundido en los sistemas educativos. Este consiste en una serie de preguntas o actividades que el estudiante responde por escrito y que permiten valorar principalmente conocimientos conceptuales o declarativos. En este sentido, Díaz Barriga afirma que “el examen se ha constituido históricamente en el instrumento privilegiado de la evaluación escolar para comprobar los aprendizajes logrados por los estudiantes” (Díaz Barriga, 1993, p. 25). No obstante, el autor advierte que cuando este instrumento se limita a la repetición de contenidos, la evaluación corre el riesgo de reducirse a la simple comprobación de información memorizada.

Por otra parte, el examen oral se caracteriza por la interacción directa entre docente y estudiante a través de preguntas, explicaciones o argumentaciones. Esta modalidad permite explorar no solo el dominio conceptual, sino también los procesos de razonamiento y la capacidad argumentativa del alumnado. Desde esta perspectiva, Perrenoud señala que “la evaluación no debe limitarse a registrar resultados, sino que debe permitir comprender cómo el alumno construye sus respuestas y moviliza sus conocimientos” (Perrenoud, 1998, p. 87). En este sentido, los exámenes orales

pueden ofrecer información más profunda sobre los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje.

Asimismo, el examen práctico se orienta a la valoración del desempeño del estudiante en la realización de tareas o procedimientos específicos. Este tipo de evaluación es frecuente en contextos donde se requiere observar la aplicación de conocimientos en situaciones reales o simuladas, como laboratorios, talleres o actividades técnicas. En relación con ello, Perrenoud (2004) señala que la evaluación debe centrarse en la capacidad del estudiante para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones concretas, lo cual justifica la incorporación de evaluaciones basadas en el desempeño.

Finalmente, el examen diagnóstico tiene como finalidad identificar los conocimientos previos de los estudiantes antes de iniciar un proceso de enseñanza o una unidad temática. De acuerdo con María Antonia Casanova, la evaluación diagnóstica busca “conocer la situación inicial del alumnado para orientar adecuadamente la intervención educativa” (Casanova, 1999, p. 70). En este sentido, el examen diagnóstico cumple una función fundamentalmente pedagógica, ya que permite al docente ajustar la planificación didáctica y diseñar estrategias acordes con las necesidades del grupo.

En conjunto, los resultados evidencian que la evaluación del aprendizaje se apoya en una diversidad de instrumentos que responden a distintas finalidades dentro del proceso educativo. Herramientas como la rúbrica y la lista de cotejo favorecen procesos de valoración más analíticos y formativos, ya que permiten identificar con mayor precisión los niveles de desempeño del estudiantado y orientar la mejora de los aprendizajes. Por su parte, el examen continúa desempeñando funciones relevantes dentro del sistema escolar, particularmente en la

comprobación, regulación y certificación del aprendizaje, siempre que su aplicación se articule con los propósitos pedagógicos que orientan la evaluación.

No obstante, el análisis muestra que los docentes con formación inicial profesional son quienes recurren con mayor frecuencia al examen y a sus diferentes modalidades para evaluar el aprendizaje. Este hallazgo sugiere la posible persistencia de enfoques evaluativos más tradicionales centrados en instrumentos de medición del conocimiento. En este sentido, los resultados permiten inferir que la formación pedagógica inicial puede influir en la diversificación de los instrumentos evaluativos utilizados en el aula, ya que favorece la incorporación de estrategias más formativas y centradas en el seguimiento del proceso de aprendizaje. Por ello, se vuelve pertinente fortalecer en la formación y actualización docente el conocimiento y uso equilibrado de distintos instrumentos de evaluación que permitan valorar tanto los resultados como los procesos de aprendizaje.

6.5 Análisis De Resultados Sobre Productos De Aprendizaje

Tabla 25

Productos de aprendizaje, docentes con formación inicial docente y profesional

Categoría	Unidad de significado	Definición operativa
Productos organizadores del conocimiento	Cuadro sinóptico, mapa conceptual, diagramas, línea del tiempo	Evidencias que permiten estructurar, jerarquizar y relacionar conceptos
Productos de investigación	Trabajos de indagación	Producciones escritas derivada de búsqueda de análisis de información

Productos expositivos	Exposiciones (power point, Prezi, video)	Presentación oral apoyada de recursos digitales o audiovisuales
	Proyecto final	Evidencia que articula conocimientos, habilidades y actitudes
Productos integradores		
Productos procesuales	Portafolio de evidencias	Compilación sistemática del trabajo del estudiante
Productos académicos cotidianos	Actividades regulares	Trabajos desarrollados durante el proceso de enseñanza
Productos de acreditación	Examen	Instrumento formal de medición del aprendizaje
Evidencias actitudinales	Participación	Intervenciones y colaboración en clase

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 26

Productos de aprendizaje, docentes con formación inicial profesional

Categoría	Unidad de significado	Definición operativa	Tipo de concepción predominante
Productos integradores	Proyecto	Evidencia compleja que articula	

		conocimientos, habilidades y actitudes en una producción final estructurada
Productos de investigación	Reportes de investigación	Producciones derivadas de procesos de indagación sistemática
Productos académicos cotidianos	Actividades regulares	Trabajos desarrollados de manera continua durante el proceso educativo
Productos prácticos o técnicos	Prácticas en el taller	Evidencias del saber hacer en contextos reales o simulados
Productos expositivos	Exposición oral	Presentación estructurada de contenidos o resultados
Productos de registro y seguimiento	Cuaderno y portafolio	Compilación sistemática del trabajo y avances del estudiante
Productos de acreditación formal	Examen individual	Instrumento estructurado para medir logro académico individual

Evidencias actitudinales	Participación y asistencia	Manifestaciones de involucramiento y postura crítica
Evidencias de desempeño global	Manifestación de competencia	Aplicación integrada del conocimiento en situaciones específicas

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 27

Coincidencias y diferencias en los resultados desde la formación inicial docente y formación inicial profesional

Categoría	Instrumentos. Docentes con formación inicial docente y profesional	Categoría	Instrumentos. Docentes con formación inicial profesional
Productos de investigación	Trabajos de indagación Reportes de investigación	Productos organizadores del conocimiento	Cuadro sinóptico, mapa conceptual, diagramas, línea del tiempo
Productos expositivos	Exposiciones (power point, Prezi, video) Exposición oral	Productos procesuales	Portafolio de evidencias
Productos integradores	Proyectos	Productos prácticos o técnicos	Prácticas en taller
Productos académicos cotidianos	Actividades regulares	Productos de registro y seguimiento	Cuaderno y portafolio

Productos de acreditación	Examen Examen formal	Evidencias de desempeño global	Manifestación de competencia
Evidencias actitudinales	Participación y asistencia		

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

Tabla 28

Citas textuales de los discursos de los participantes

Pues las tareas son pequeñas investigaciones ya sea de conceptos de pues básicamente es de conceptos que tienen que cumplir con ciertos requisitos que les pido (BC, 2016, p.1).	Productos de investigación
...un portafolio vamos a anexar cuadros sinópticos, diagramas, mapas conceptuales, investigaciones bibliográficas, exposiciones de equipo que se hacen en diferentes medios electrónicos Power Point, Prezi, vídeo (RB,2016, p.4).	Productos procesuales
...una de las cosas también muy importantes y generalmente todos los semestres tenemos también estamos trabajando dentro de lo que nos señala la reforma educativa verdad de también trabajar por proyectos y generalmente tenemos para final del semestre tenemos algún proyecto que puede ser un video (MC, 2016, p. 5).	Productos integradores
...sus apuntes, sus biografías, su línea del tiempo... o sea que él, que yo pueda constatar que el alumno realmente está haciendo su trabajo verdad, lo que le corresponde a el de	Productos académicos

buscar información, de sintetizar información, de analizar información (CB, 2026, p.4).

...el producto viene siendo lo que ellos están haciendo de trabajo en las actividades que se les están cargando (CB, 2026, p.3).

Productos académicos

...los exámenes que aplico yo son de manera oral, descarté lo que es la opción múltiple por lo mismo, por la naturaleza del empleo, por la naturaleza de la carrera, en donde van a tener relación con las personas es necesario que el alumno empiece a manejar vocabulario propio de lo que él va a trabajar posteriormente (JC, 2016, p.3.)

Productos de acreditación

Por decir la participación de cada uno de ellos si es en equipo obviamente pues se califica diferente porque pues tenemos que calificar el equipo verdad, pero cuando es individual sé quiénes son las personas y se registran en una lista no, es persona que se desempeña bien dentro de las explicaciones que se están dando (CB, 2026, p.3)

Evidencias actitudinales

...entonces que cumpla todas las normatividades tienen su asistencia, su participación y su indagación en lo que es la práctica. También les genero mucho lo que son los diagramas de flujo porque como ya dije todo es experimental lo que estamos hablando, entonces para mí algo visual como es diagrama de flujo es más fácil de leer, pero pues no todos son visuales tanto los encargos visuales como generar unos mapas

Productos organizadores del conocimiento

conceptuales ya de temas más visto ya nada más para concretar o también procedimientos estructurados de manera de párrafo lineal (AC, 2016, p.5).

Bueno es que definitivamente tenemos prácticas de taller que ya están elaboradas y dentro de la práctica de taller trae un procedimiento...se evalúa se revisan los puntos ok se acredita la competencia profesional (AC, 2016, p.4).

Productos prácticos o técnicos

...yo les enseño a calcular calorías, a balancear una dieta o un plan alimenticio y de acuerdo a las características que vienen en el libro es su plan alimenticio y ya en base en eso nosotros ahí mismo hacemos un plan, un menú de un solo día comida, desayuno, cena y sus dos colaciones para el paciente tal, lo hacemos y en base a eso nos vamos al laboratorio y hacemos la práctica porque ellos cocinan esa dieta (TB, 2016, p.5).

Productos prácticos o técnicos

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

En relación con los productos de aprendizaje, el análisis permite identificar diversas evidencias utilizadas por los docentes con formación inicial docente y aquellos con formación inicial profesional para valorar el proceso educativo. Entre los productos asociados a proyectos integradores se encuentran los proyectos, los productos de investigación y los reportes de investigación. Asimismo, se reconocen productos académicos cotidianos, como las actividades regulares desarrolladas en el aula; productos prácticos o técnicos, derivados de prácticas realizadas en el taller; y productos expositivos, como la exposición oral. También se identifican

productos de registro y seguimiento, entre los que destacan el cuaderno y el portafolio; productos de acreditación formal, como el examen individual; y productos vinculados con evidencias actitudinales, tales como la participación y la asistencia.

Por otra parte, cinco docentes con formación inicial profesional señalan el uso de productos orientados a la organización del conocimiento, entre los que destacan cuadros sinópticos, mapas conceptuales, diagramas y líneas del tiempo. De igual manera, mencionan productos procesuales, como el portafolio de evidencias; productos prácticos o técnicos, vinculados con las prácticas en el taller; y productos de registro y seguimiento, como el cuaderno y el portafolio. Finalmente, se identifican productos asociados al desempeño global, los cuales buscan evidenciar la manifestación de competencias desarrolladas por los estudiantes a lo largo del proceso formativo.

Como primer punto, se analiza el conjunto de productos de aprendizaje en los que coinciden tanto los docentes con formación inicial docente como aquellos con formación inicial profesional. Entre los productos identificados destacan los proyectos integradores, dentro de los cuales se incluyen los proyectos y los reportes o productos de investigación. Asimismo, se reconocen productos académicos cotidianos, vinculados con las actividades regulares desarrolladas en el aula; productos prácticos o técnicos, derivados de las prácticas realizadas en el taller; y productos expositivos, como la exposición oral.

De igual manera, se identifican productos de registro y seguimiento, entre los que sobresalen el cuaderno y el portafolio; productos de acreditación formal, como el examen individual; y productos relacionados con evidencias actitudinales, tales como la participación y la asistencia. En conjunto, estos productos reflejan la diversidad de evidencias que los docentes utilizan para documentar y valorar el aprendizaje de los estudiantes a lo largo del proceso educativo.

Chan y Tiburcio (2000) identifican diversos productos de aprendizaje que permiten evidenciar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes. Entre ellos destacan los proyectos, entendidos como productos complejos que articulan distintos saberes para resolver un problema o diseñar propuestas en contextos reales o simulados. Asimismo, se encuentran los productos de investigación, como los reportes o informes escritos que sistematizan procesos de indagación y análisis de información.

De igual manera, los autores mencionan los productos prácticos o técnicos, como las prácticas en taller, que permiten evidenciar la aplicación del conocimiento en contextos específicos; así como los productos expositivos, que incluyen exposiciones orales, presentaciones digitales o materiales audiovisuales mediante los cuales los estudiantes comunican y demuestran su comprensión de los contenidos. También se reconocen los productos de registro y seguimiento, como el cuaderno y el portafolio, concebidos como colecciones organizadas de trabajos y reflexiones que muestran el progreso del estudiante a lo largo del proceso formativo. Finalmente, se consideran los productos de acreditación formal, como el examen individual, que permite evidenciar la comprensión conceptual o procedimental a través de la resolución de problemas o tareas específicas.

En lo que respecta a **los** productos académicos cotidianos, particularmente las actividades regulares de aprendizaje, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que estas se constituyen como acciones intencionales organizadas por el docente con el propósito de promover la construcción del conocimiento en los estudiantes. Dichas actividades se diseñan en función de los objetivos educativos y buscan generar procesos cognitivos que favorezcan la comprensión, aplicación y reflexión sobre los contenidos escolares.

Asimismo, los autores explican que, aunque elementos como la participación y la asistencia no constituyen propiamente productos de aprendizaje, sí pueden considerarse evidencias del desempeño del estudiante dentro del proceso educativo. En este sentido, la evaluación del aprendizaje puede sustentarse en diversas evidencias generadas durante el desarrollo de la enseñanza, tales como la participación en clase, las intervenciones orales, los trabajos y las actividades realizadas por los estudiantes. Estas evidencias permiten valorar el nivel de implicación y compromiso del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

En segundo lugar, se identifica que cinco docentes con formación inicial profesional destacan el uso de determinados productos de aprendizaje dentro de sus prácticas evaluativas. Entre ellos se encuentran los organizadores del conocimiento, tales como cuadros sinópticos, mapas conceptuales, diagramas y líneas del tiempo, los cuales permiten estructurar y representar de manera visual la información y las relaciones entre conceptos.

Asimismo, estos docentes mencionan el uso de productos de carácter procesual, como el portafolio de evidencias, que permite documentar y dar seguimiento al progreso del estudiante a lo largo del proceso formativo. También se identifican productos prácticos o técnicos, derivados de las prácticas realizadas en el taller, así como productos de registro y seguimiento, entre los que destacan el cuaderno y el portafolio. Finalmente, se reconocen productos asociados al desempeño global, orientados a evidenciar la manifestación de competencias desarrolladas por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.

Chan y Tiburcio (2000) identifican diversos productos de aprendizaje que permiten evidenciar el desarrollo del conocimiento y el desempeño de los estudiantes durante el proceso formativo. Entre ellos se encuentran los organizadores del conocimiento, como cuadros sinópticos, mapas

conceptuales, diagramas y líneas del tiempo, los cuales se entienden como representaciones visuales que permiten mostrar relaciones entre conceptos, estructuras cognitivas y jerarquías conceptuales, facilitando la organización y comprensión de la información.

Asimismo, los autores reconocen los productos de carácter procesual, como el portafolio de evidencias, entendido como una colección organizada de trabajos y reflexiones del estudiante que permite documentar su progreso y los logros alcanzados a lo largo del proceso formativo.

También se incluyen los productos prácticos o técnicos, como las prácticas en el taller, que consisten en actividades prácticas mediante las cuales los estudiantes evidencian la aplicación de los conocimientos en contextos específicos (Chan y Tiburcio, 2000).

De igual manera, se identifican los productos de registro y seguimiento, como el cuaderno y el portafolio, los cuales permiten documentar las actividades realizadas y dar seguimiento al desarrollo del aprendizaje del estudiante. Finalmente, se encuentran los productos de desempeño global o manifestación de competencias, entendidos como productos complejos que articulan conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas o diseñar propuestas en contextos reales o simulados (Chan y Tiburcio, 2000).

El análisis de la información permite identificar que los docentes, independientemente de su formación inicial, utilizan una amplia diversidad de productos de aprendizaje para valorar el proceso educativo. Entre los principales coinciden en el uso de proyectos integradores, reportes de investigación, actividades académicas cotidianas, exposiciones orales, prácticas en taller, así como productos de registro y seguimiento como el cuaderno y el portafolio. Asimismo, se incorporan productos de acreditación formal, como el examen individual, y evidencias relacionadas con la participación y la asistencia, las cuales permiten reconocer el nivel de implicación del estudiante en el desarrollo de las actividades escolares.

En el plano analítico, estos resultados muestran que las prácticas evaluativas docentes no se limitan a una única forma de evidenciar el aprendizaje, sino que combinan productos orientados tanto al proceso como a los resultados. Por un lado, algunos productos permiten documentar el desarrollo progresivo del aprendizaje, el seguimiento de las actividades y la participación del estudiante; por otro, existen productos que buscan comprobar la comprensión conceptual o la aplicación del conocimiento en contextos específicos. Esta diversidad de evidencias refleja una concepción más amplia de la evaluación, en la que el aprendizaje se valora a través de múltiples manifestaciones.

Por otra parte, se observa que un grupo de docentes con formación inicial profesional enfatiza el uso de organizadores del conocimiento y productos orientados a la manifestación de competencias, tales como mapas conceptuales, diagramas, líneas del tiempo y portafolios de evidencias. Estos productos favorecen la organización de la información, la representación de relaciones conceptuales y la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas o en la elaboración de propuestas.

En conjunto, los hallazgos sugieren que los docentes recurren a distintos tipos de productos de aprendizaje para documentar, seguir y valorar el proceso formativo de los estudiantes, lo que evidencia una práctica evaluativa que combina evidencias conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta diversidad de productos permite obtener una visión más integral del aprendizaje, al considerar tanto las actividades cotidianas desarrolladas en el aula como los desempeños complejos que reflejan la aplicación y articulación de los conocimientos en distintos contextos.

Capítulo VII. Conclusiones

A partir del análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la presente investigación, se despliegan las conclusiones generales en torno al fenómeno estudiado, las cuales permiten comprender de manera integral la evaluación de los aprendizajes y las condiciones en las que estas se desarrollan. Dichas conclusiones sintetizan los principales hallazgos y evidencian las áreas de oportunidad que requieren atención para fortalecer la práctica docente. En este marco, y con la intención de incidir en la mejora del problema identificado, al final del documento -y aunque no es objetivo de la investigación - se presenta una propuesta de intervención orientada a favorecer procesos de evaluación más pertinentes, formativos y contextualizados.

7.1 Concepciones Docentes Sobre Evaluación De Los Aprendizajes

A modo de conclusión, los resultados permiten indicar que las concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el nivel de educación media superior no presentan diferencias sustantivas en función del tipo de formación inicial docente como aquellos con formación inicial profesional, estos comparten perspectivas similares acerca del significado de la evaluación en su práctica educativa. Este hallazgo cobra especial relevancia considerando que la mayoría de los docentes participantes cuentan con una formación inicial de carácter profesional y no pedagógica, lo que sugiere que dichas concepciones se configuran, en mayor medida, a partir de otros aspectos que podrían ser desde los institucionales, escolares u otros, más que de los trayectos formativos de origen del profesorado.

Los hallazgos permiten sostener que las concepciones docentes sobre la evaluación se configuran en un proceso que transita de lo técnico-certificador a lo formativo-reflexivo, sin lograr consolidar plenamente una visión crítica. Este escenario evidencia un proceso de transición paradigmática inconcluso en la educación media superior, caracterizado por la coexistencia de

diversas racionalidades evaluativas. Por un lado, se observan avances asociados a las reformas educativas orientadas a la formación integral; por otro, persisten estructuras y prácticas escolares centradas en el control, la medición y la certificación del aprendizaje.

En consecuencia, se reconoce como parte de una de las necesidades el fortalecer procesos de formación y actualización docente que favorezcan la construcción de una comprensión más profunda, reflexiva y crítica de la evaluación, particularmente en contextos donde predomina la formación inicial profesional, a fin de avanzar hacia prácticas evaluativas coherentes con enfoques educativos centrados en el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes.

7.2 Dimensión Ética De La Evaluación ¿Qué? Y ¿Para Qué Evaluar?

El análisis de la información permite identificar que, en el nivel de educación media superior, tanto los docentes con formación inicial docente como aquellos con formación inicial profesional comparten un significado convergente sobre el objeto de la evaluación. En ambos casos, este se define principalmente en función de habilidades, prácticas, competencias y saberes, lo que evidencia una comprensión amplia e integral de los distintos tipos de conocimiento – que a su vez habla de aprendizaje - que se busca valorar en el proceso educativo.

Estos resultados permiten sostener que el objeto de la evaluación se ubica predominantemente en el ámbito del aprendizaje, lo que refleja una orientación pedagógica en las prácticas evaluativas. No obstante, la persistencia de concepciones asociadas a la certificación indica que esta orientación no es homogénea ni está plenamente consolidada. Se configura así un escenario en el que coexisten enfoques centrados en el desarrollo del estudiante con otros orientados al control y la acreditación, lo que da cuenta de un proceso de transición en la comprensión y práctica de la evaluación.

Como punto de reflexión, se reconoce la necesidad de fortalecer los procesos de formación y reflexión docente, con el propósito de consolidar una comprensión más profunda del objeto de la evaluación, orientada no solo a los conocimientos que el estudiante posee, sino a su capacidad de aplicarlos y a los procesos mediante los cuales aprende, en congruencia con enfoques educativos centrados en el aprendizaje significativo y el desarrollo integral.

7.3 Dimensión Metodológica De La Evaluación ¿Cómo Evaluar?

7.3.1 Tipos De Evaluación

El análisis de los resultados permite concluir que, independientemente de su formación inicial, tanto docente como profesional, los maestros muestran una comprensión relativamente amplia del proceso evaluativo, al integrar diversas modalidades de evaluación en su práctica. La presencia de evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, así como la incorporación de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, refleja una intención por diversificar las estrategias y favorecer la participación activa del alumnado en su propio aprendizaje.

Asimismo, se observa un avance hacia prácticas más integrales, en las que la evaluación no se limita a la medición de resultados, sino que también considera procesos, habilidades y actitudes. En este sentido, el uso de la observación como técnica evaluativa cobra relevancia, ya que permite un seguimiento más cercano del aprendizaje y aporta información cualitativa que difícilmente puede recuperarse mediante instrumentos tradicionales. De igual forma, la retroalimentación emerge como un componente central, al funcionar como un medio para orientar tanto el desempeño del estudiante como la toma de decisiones pedagógicas del docente. Es de esta manera como, el uso de instrumentos formales contribuye a sistematizar evidencias del aprendizaje y a sustentar decisiones educativas con mayor objetividad.

En conjunto, estos hallazgos evidencian una tendencia hacia la consolidación de prácticas evaluativas más equilibradas, en las que se articulan estrategias formativas y formales. No obstante, también sugieren la necesidad de seguir fortaleciendo la coherencia entre estas prácticas y su intencionalidad pedagógica, con el fin de garantizar que la evaluación contribuya de manera efectiva a la mejora del aprendizaje.

7.3.2 Instrumentos De Evaluación

Los hallazgos permiten concluir que la evaluación del aprendizaje en el nivel medio superior se sustenta en el uso de diversos instrumentos que cumplen funciones diferenciadas dentro del proceso educativo. Se observa una tendencia hacia la incorporación de herramientas como rúbricas y listas de cotejo, las cuales favorecen una valoración más analítica y formativa al permitir identificar niveles de desempeño y orientar la mejora del aprendizaje. No obstante, el examen continúa ocupando un lugar central, principalmente en funciones de comprobación, regulación y certificación, lo que evidencia su vigencia dentro de la cultura escolar.

Un aspecto relevante es la diferencia en el uso de instrumentos según la formación de los docentes, aquellos con formación inicial profesional tienden a recurrir con mayor frecuencia al examen, lo que sugiere la persistencia de enfoques evaluativos tradicionales centrados en la medición de conocimientos. En contraste, la formación docente inicial parece incidir en una mayor diversificación de estrategias, promoviendo el uso de instrumentos más acordes con un enfoque formativo.

En este sentido, se puede inferir que la formación docente constituye un factor determinante en la configuración de las prácticas evaluativas, ya que influye en la selección y uso de instrumentos, así como en la intencionalidad pedagógica de la evaluación. Por ello, se concluye que es necesario fortalecer tanto la formación inicial profesional como la actualización docente en el

ámbito de la evaluación, con el fin de promover un uso equilibrado y pertinente de instrumentos que permitan valorar no solo los resultados, sino también los procesos de aprendizaje, en coherencia con un enfoque formativo. Asimismo, resulta necesario profundizar en la reinterpretación de los hallazgos vinculados con las concepciones docentes sobre la evaluación, incorporando de manera explícita su dimensión ética como eje de análisis. Ambos aspectos no solo inciden en la comprensión de los resultados obtenidos, sino que permiten problematizar las prácticas evaluativas desde una mirada más crítica, al evidenciar las creencias, valores y supuestos que orientan la toma de decisiones pedagógicas. De este modo, se amplía el alcance del análisis hacia niveles más complejos que trascienden lo observable, favoreciendo una comprensión más integral del fenómeno estudiado

7.3.3 Productos De Aprendizaje

En relación con los productos de aprendizaje, el análisis permite identificar que tanto los docentes con formación inicial docente como aquellos con formación inicial profesional recurren a una amplia gama de evidencias para valorar el proceso educativo, aunque con algunos énfasis particulares. En ambos grupos se reconocen productos vinculados a proyectos integradores, tales como proyectos, productos de investigación y reportes de investigación, así como evidencias académicas cotidianas derivadas de las actividades desarrolladas en el aula. De igual manera, se emplean productos prácticos o técnicos asociados a las prácticas en taller, productos expositivos como la exposición oral, y evidencias de registro y seguimiento, entre las que destacan el cuaderno y el portafolio. Asimismo, ambos tipos de docentes consideran productos de acreditación formal, como el examen individual, y evidencias actitudinales, tales como la participación y la asistencia.

No obstante, en el caso de los docentes con formación inicial profesional se observa un énfasis particular en el uso de productos orientados a la organización del conocimiento, como cuadros sinópticos, mapas conceptuales, diagramas y líneas del tiempo, los cuales favorecen la estructuración y comprensión de la información, lo que le da paso a la evaluación de los saberes de tipo declarativo. Asimismo, estos docentes también destacan el uso de productos procesuales, como el portafolio de evidencias, y productos asociados al desempeño global, orientados a evidenciar la manifestación de competencias a lo largo del proceso formativo, estos anteriores haciendo referencia a los saberes de tipo procedimentales y actitudinales

En conjunto, los hallazgos sugieren que ambos grupos docentes emplean diversos productos de aprendizaje para documentar, dar seguimiento y valorar el proceso formativo de los estudiantes, lo que refleja una práctica evaluativa integral que articula dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta diversidad de evidencias permite una comprensión más amplia del aprendizaje, al considerar tanto las actividades cotidianas como los desempeños complejos que implican la aplicación y articulación del conocimiento en distintos contextos

7.4 Una Lectura De Los Resultados De La Evaluación De Los Aprendizajes Desde El Marco De La RIEMS A La NEM

La evaluación de los aprendizajes en México ha transitado por distintos enfoques que responden a cambios estructurales en la política educativa. Un punto clave en esta transformación fue la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, la cual estableció un Marco Curricular Común basado en competencias, con el propósito de articular los distintos subsistemas de este nivel educativo (SEP, 2008). Posteriormente, con la consolidación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se plantea una resignificación profunda del

sentido de la evaluación, orientándola hacia una perspectiva formativa, humanista y contextualizada (SEP, 2022).

En el marco de la RIEMS, la evaluación de los aprendizajes se concibió como un proceso integral orientado al desarrollo de competencias, entendidas como la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos específicos. Bajo este enfoque, la evaluación debía ser continua y considerar distintos momentos: diagnóstica, formativa y sumativa, integrando evidencias de desempeño como principal referente para valorar el logro de los estudiantes (Dirección General del Bachillerato [DGB], 2022). En este sentido, se promovió el uso de instrumentos variados y la alineación de la evaluación con el enfoque constructivista. Con la NEM se propone un cambio paradigmático al concebir la evaluación como parte inherente del proceso de aprendizaje, orientada a la mejora continua y no a la clasificación de los estudiantes. De acuerdo con la SEP (2023a), la evaluación formativa implica la construcción sistemática de información que permite comprender cómo aprenden los alumnos y, a partir de ello, tomar decisiones pedagógicas pertinentes. Este enfoque coloca en el centro el proceso, reconociendo la diversidad de contextos y promoviendo una educación más inclusiva y equitativa.

Asimismo, la evaluación en la NEM se caracteriza por ser continua, contextualizada y participativa. Se fomenta la retroalimentación constante como elemento clave para el aprendizaje, así como la incorporación de la autoevaluación y la coevaluación, con el fin de fortalecer la autonomía y la reflexión crítica de los estudiantes (SEP, 2023b). En este marco, el error deja de ser concebido como una falla y se resignifica como una oportunidad para aprender, lo que contribuye a generar ambientes de confianza y acompañamiento pedagógico.

No obstante, más allá de sus diferencias conceptuales y de enfoque, ambas propuestas coinciden en otorgar un papel fundamental a la evaluación formativa como eje articulador de la evaluación de los aprendizajes. En la RIEMS, esta se enmarca en el desarrollo y valoración de competencias, mientras que en la NEM se amplía hacia la comprensión del aprendizaje como un proceso integral que involucra dimensiones cognitivas, sociales y emocionales. En ambos casos, la evaluación formativa es reconocida como un enfoque privilegiado para orientar la práctica evaluativa, al favorecer el seguimiento continuo del aprendizaje y la retroalimentación oportuna. Desde una perspectiva analítica, puede afirmarse que la evaluación formativa constituye un punto de convergencia entre ambos modelos, aun cuando difieren en sus fundamentos pedagógicos y finalidades educativas. En este sentido, la evaluación transita hacia una lógica compartida tanto en el plano conceptual como en el metodológico, ya que en ambos marcos se le concibe como un proceso sistemático de recopilación e interpretación de evidencias que permite tomar decisiones para mejorar el aprendizaje.

Asimismo, es importante señalar que la evaluación formativa no solo representa un enfoque teórico, sino que se ubica en el ámbito metodológico e instrumental de la práctica docente. Esto implica que su concreción depende del diseño de estrategias, técnicas e instrumentos que posibiliten observar, documentar y retroalimentar los avances de los estudiantes. Por tanto, más que constituir un elemento accesorio, la evaluación formativa se posiciona como un componente estructural y metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el marco de la RIEMS como en la propuesta de la NEM.

En continuidad con el análisis anterior, es pertinente señalar que ocurre una situación similar con las nociones de “competencias” y “aprendizaje integral, humanista, crítico y comunitario”. Si bien en apariencia responden a marcos conceptuales distintos, en el fondo ambas

denominaciones remiten a formas de organizar y comprender los saberes que se espera construyan los estudiantes. Estas categorías no son únicamente términos discursivos, sino que representan distintas maneras de clasificar, articular y estudiar el conocimiento.

En el caso del enfoque por competencias, los saberes se integran en desempeños observables que movilizan conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos específicos. Por su parte, la perspectiva de la NEM amplía esta visión al incorporar dimensiones sociales, culturales y comunitarias del aprendizaje, enfatizando su carácter situado y su vínculo con la realidad de los sujetos.

Desde una mirada analítica, puede afirmarse que ambas propuestas parten de una lógica común: la organización de los saberes en función de su sentido formativo. Es decir, las distintas formas de nombrar —competencias o aprendizajes integrales— responden a procesos de sistematización del conocimiento que, a su vez, derivan en distintas concepciones de aprendizaje. En consecuencia, los tipos de saberes definidos en cada enfoque dan lugar a formas particulares de aprender, enseñar y evaluar, aunque mantienen como base la articulación entre conocimiento y práctica. De este modo, más que representar posturas opuestas, estas categorías pueden entenderse como construcciones teóricas que evolucionan en función de las necesidades educativas y sociales, conservando elementos comunes en su intención de promover aprendizajes significativos y pertinentes.

Es por ello, que a continuación se mencionan cómo la evaluación de los aprendizajes y de competencias o aprendizaje integrador se despliegan desde sus propios marcos conceptuales y de reforma, y de esta manera se hacen evidentes los puntos de encuentro.

Tabla 29

La evaluación de los aprendizajes según la RIEMS (2008) y NEM (2025):

La evaluación según la RIEMS	La evaluación según la NEM
La evaluación educativa tiene como eje central los aprendizajes logrados por los estudiantes, lo cual puede complementarse con información proveniente de pruebas estandarizadas. No obstante, estos instrumentos no sustituyen la evaluación que se desarrolla en el aula, especialmente la evaluación formativa, la cual permite dar seguimiento continuo al proceso de aprendizaje, retroalimentar a los estudiantes y orientar la toma de decisiones pedagógicas para su mejora (SEP, 2008).	La Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) establece que la evaluación formativa, al situar al estudiante en el centro del proceso educativo, se sustenta en una evaluación diagnóstica inicial, en procesos sistemáticos de retroalimentación y en el uso pertinente de diversos instrumentos y estrategias. Asimismo, incorpora la reflexión sobre la asignación de la calificación, con el propósito de orientar y mejorar de manera continua el aprendizaje de los alumnos (SEP, 2025).

Nota: Elaboración propia a partir de los autores SEP (2008) y SEP (2025).

Tabla 30

El aprendizaje según la RIEMS (2008) y NEM (2025):

Competencia RIEMS	Aprendizaje integral NEM
En el marco de la RIEMS, y conforme al Acuerdo 442, las competencias se definen como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en un contexto específico. Esta concepción implica que el estudiante no solo adquiere saberes, sino que desarrolla la capacidad de movilizarlos de manera pertinente para enfrentar y resolver diversas situaciones (SEP, 2008).	El enfoque de la NEM promueve un aprendizaje integral y situado, centrado en el desarrollo de capacidades para la comprensión crítica de la realidad y la participación activa en su transformación (SEP, 2022).

Nota: Elaboración propia a partir de los autores SEP (2008) y SEP (2022).

Como se puede apreciar, tanto el enfoque por competencias propuesto por la RIEMS como la noción de aprendizaje integral planteada por la NEM convergen en una comprensión amplia del

aprendizaje. Ambos enfoques se sustentan en la idea de que aprender no se reduce a la adquisición de contenidos conceptuales, sino que implica la articulación de diversos tipos de saberes. En este sentido, resulta pertinente retomar lo señalado por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), quienes destacan que estas tipologías permiten reconocer que el aprendizaje integra dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es decir, no solo involucra el dominio de información, sino también el desarrollo de habilidades para la acción y la formación de disposiciones valorativas y sociales.

Bajo esta lógica, tanto la RIEMS como la NEM orientan sus propuestas hacia la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes, en los que el conocimiento adquiere sentido al ser aplicado en contextos reales y al contribuir a la formación integral de la persona. De este modo, el aprendizaje se concibe como un proceso complejo que articula saber, saber hacer y saber ser, con la finalidad de favorecer no solo el desempeño académico, sino también la participación activa y responsable en la vida social. Las dos posturas intentan presentarse como una evolución del enfoque de los tres saberes, donde estos dejan de trabajarse de manera separada para integrarse en experiencias contextualizadas, con sentido social y ético.

A partir de lo expuesto, es posible concluir que la presente investigación mantiene su pertinencia aun en el tránsito de la RIEMS a la NEM. Esto se debe a que, más allá de los cambios en la nomenclatura y en los énfasis discursivos, persiste un elemento estructural común: la centralidad de la evaluación formativa como enfoque para valorar los aprendizajes. Asimismo, tanto el enfoque por competencias como la noción de aprendizaje integral remiten a formas de aprendizaje que se articulan a partir de diversos tipos de saberes, tal como ha sido previamente analizado. En este sentido, la relevancia del estudio radica en haber trascendido una lectura superficial centrada en las diferencias terminológicas, para situarse en un análisis de fondo que

permite identificar continuidades conceptuales y pedagógicas entre ambos modelos, reconociendo que, aunque los conceptos evolucionan, las bases que sustentan la comprensión del aprendizaje y su evaluación mantienen una coherencia significativa

7.5 ¿Discusión De Los Resultados En Relación Con El Estado Del Arte?

Los resultados de la investigación ponen en evidencia una disociación persistente entre el discurso teórico de la evaluación de los aprendizajes y su materialización en la práctica docente. Esta fractura se hace particularmente visible en la dimensión metodológica, donde la selección e implementación de los instrumentos de evaluación no siempre responden a los principios formativos que se promueven desde el ámbito teórico.

Lejos de constituir una decisión meramente técnica, la elección de instrumentos refleja una parte de las concepciones subyacentes sobre el aprendizaje y su valoración. En este sentido, y no siendo las concepciones docentes punto central de la investigación, los hallazgos sugieren que la formación inicial del profesorado opera como un factor determinante en la elección e implementación de los instrumentos de evaluación: tanto que mientras los docentes con formación inicial docente muestran una mayor tendencia a incorporar instrumentos abiertos y orientados a la retroalimentación de los aprendizajes, aquellos con formación inicial profesional reproducen prácticas evaluativas de corte tradicional, centradas en la medición y el control. Esta situación no solo evidencia una limitada apropiación de los enfoques formativos, sino que también cuestiona la efectividad de las políticas y discursos educativos que promueven una evaluación centrada en el aprendizaje, al no lograr traducirse de manera consistente en las prácticas de aula.

Lejos de representar una transformación sustantiva, la evaluación de los aprendizajes continúa operando bajo una dualidad entre lo prescrito y lo ejecutado. Esta brecha evidencia que el

enfoque formativo, aunque ampliamente difundido en el ámbito teórico, no logra consolidarse en las prácticas docentes, manteniendo así una función predominantemente certificadora. Tal situación remite a la necesidad de problematizar la formación docente, dado que esta no solo transmite conocimientos, sino que también configura las formas en que el profesorado comprende y ejerce la evaluación (Mercado y Martínez, 2014; Martínez y Rochera, 2010; Ortiz, Viramontes y Campos, 2013; Silerio y Barraza, 2013).

No obstante, uno de los principales aportes de esta investigación consiste en advertir que reducir la problemática de la evaluación de los aprendizajes a las limitaciones del profesorado resulta analíticamente insuficiente. Si bien las prácticas docentes son un componente relevante, diversos estudios subrayan que estas se encuentran mediadas por condiciones estructurales e institucionales que configuran y, en muchos casos, restringen las posibilidades de acción pedagógica. En esta línea, Pérez y Carretero (2009) y Navarro y Rueda (2009) sostienen que el contexto institucional ejerce una influencia decisiva en las prácticas evaluativas, al situar al profesorado en un entramado de presiones sociales, administrativas y académicas que tensionan sus concepciones pedagógicas y condicionan sus decisiones en el aula. Bajo estas circunstancias, la evaluación tiende a desplazarse de su función formativa hacia una lógica de control y cumplimiento.

En consecuencia, la calificación se consolida como el principal referente para valorar el aprendizaje, lo cual da cuenta de una cultura escolar fuertemente orientada a la rendición de cuentas y a la estandarización, en detrimento de procesos de retroalimentación y acompañamiento formativo. Esta situación ha sido ampliamente documentada en la literatura (Franco, 2020; Dionicio, 2013; Ruíz y López, 2021; Vázquez y León, 2007; Pérez-García y López, 2022; González, Ruíz y García, 2011; Nava, Valdez y Marentes, 2013), evidenciando la

necesidad de comprender la evaluación como una práctica situada, atravesada por factores que exceden el ámbito estrictamente individual del docente.

En conclusión, los hallazgos de la presente investigación evidencian la necesidad de continuar profundizando en el estudio de la evaluación de los aprendizajes desde diversas aproximaciones teóricas y metodológicas que permitan ampliar la comprensión del fenómeno. No obstante, se reconoce que la formación docente constituye un eje central para explicar las tensiones identificadas en la práctica evaluativa, ya que a partir de ella se vislumbran elementos clave que dan origen a las discrepancias entre el discurso pedagógico y su implementación en el aula. En este sentido, resulta imprescindible no solo fortalecer los procesos de formación inicial y continua, sino también analizar otros factores que configuran el quehacer docente —como las condiciones institucionales, la cultura escolar y las exigencias administrativas—, a fin de comprender de manera integral las causas que perpetúan la brecha entre lo teórico y lo práctico en la evaluación del aprendizaje.

7.6 Recomendaciones Para Fortalecer La Formación Docente En Relación Con La Evaluación De Los Aprendizajes En Educación Media Superior

Título de la propuesta: Fortalecimiento de la formación continua docente en evaluación de los aprendizajes desde la escuela y desde la investigación

A partir de los resultados de la presente investigación y con el propósito de mejorar las prácticas de evaluación de los aprendizajes y fortalecer el acompañamiento académico al profesorado, se propone consolidar una estrategia de formación continua situada, pertinente y diferenciada, centrada en las necesidades reales de los docentes y en las condiciones del contexto escolar. Esta propuesta surge desde la lógica de dos rutas de formación continua que son: formación situada desde la escuela y la investigación educativa.

1. Formación continua diferenciada a partir de las trayectorias docentes

Se plantea atender la formación continua desde la escuela reconociendo la diversidad de trayectorias formativas del profesorado. Es fundamental considerar que los docentes provienen de distintos procesos y rutas de formación inicial —tanto normalista como profesional—, lo que implica necesidades diferenciadas en el ámbito didáctico y evaluativo.

En este sentido, se propone diseñar propuestas formativas diversificadas que permitan procesos de nivelación y fortalecimiento, especialmente en evaluación del aprendizaje con enfoque formativo. Para garantizar la pertinencia de estas acciones, es indispensable partir de un diagnóstico de necesidades docentes, que permita identificar áreas de oportunidad y orientar la toma de decisiones.

Lo anterior contribuirá a que la evaluación sea utilizada como una herramienta pedagógica basada en evidencias, favoreciendo la mejora del aprendizaje y evitando prácticas centradas únicamente en el cumplimiento administrativo.

2. Consolidación de espacios pertinentes para la formación continua

Se propone fortalecer los espacios de formación continua mediante condiciones organizativas y pedagógicas que favorezcan la participación activa del profesorado y el desarrollo de nuevas competencias en evaluación.

Para ello, se plantean las siguientes acciones:

Organización de tiempos institucionales: Programar la formación en momentos del semestre que no interfieran con la carga docente ni con actividades administrativas, garantizando condiciones reales de asistencia.

Desarrollo en horario laboral: Priorizar que las actividades formativas se realicen dentro de la jornada escolar, favoreciendo la disposición y el reconocimiento de la formación como parte de la función docente.

Participación de formadores especializados: Incorporar especialistas con dominio en evaluación y conocimiento del contexto educativo (nivel, currículo – disciplinar - y dinámica escolar), para asegurar la pertinencia y aplicabilidad de los contenidos.

Vinculación con formación disciplinar: Gestionar, desde la escuela, espacios formativos externos que fortalezcan tanto la dimensión pedagógica como la disciplinar del profesorado, consolidando a la institución como un espacio de aprendizaje profesional continuo.

Fortalecimiento del trabajo colegiado: Institucionalizar espacios de reflexión crítica, como academias o comunidades de aprendizaje, donde el profesorado analice y resignifique sus prácticas evaluativas, construyendo acuerdos y criterios compartidos.

Sensibilización de los equipos directivos: Promover que directivos y subdirectivos reconozcan la influencia del contexto institucional en las prácticas de evaluación, generando condiciones que permitan al profesorado desarrollar procesos evaluativos con sentido formativo, equilibrando las exigencias administrativas con los propósitos pedagógicos.

Esta propuesta favorece una visión de la formación continua alineada con los principios de la mejora educativa, el trabajo colegiado y la evaluación formativa, promoviendo una práctica docente más reflexiva, contextualizada y centrada en el aprendizaje del alumnado. A continuación, se presenta la propuesta convertida en un plan de intervención, estructurado con objetivos, metas, actividades e indicadores.

Plan de intervención: Fortalecimiento de la formación continua docente en evaluación de los aprendizajes

1. Objetivo general

Fortalecer las prácticas de evaluación del aprendizaje del profesorado mediante la implementación de un programa de formación continua situada, diferenciada y contextualizada, que favorezca el uso de la evaluación con enfoque formativo para la mejora de los aprendizajes.

2. Objetivos específicos

Identificar las necesidades formativas del profesorado en evaluación del aprendizaje.

Diseñar e implementar estrategias de formación continua diferenciadas según las trayectorias docentes.

Promover el trabajo colegiado y la reflexión crítica sobre las prácticas evaluativas.

Fortalecer el acompañamiento académico mediante espacios formativos pertinentes.

Sensibilizar a los equipos directivos sobre su papel en la mejora de las prácticas evaluativas.

3. Metas

Diagnosticar al 100% del profesorado en relación con sus necesidades formativas en evaluación.

Implementar al menos 3 espacios de formación continua durante el ciclo escolar.

Lograr que al menos el 80% del profesorado participe activamente en las actividades formativas.

Establecer reuniones mensuales de trabajo colegiado enfocadas en evaluación.

Generar al menos 2 acuerdos institucionales sobre prácticas evaluativas con enfoque formativo.

4. Actividades

Tabla 31

Actividades del plan de intervención

Actividad	Descripción	Responsable	Temporalidad
Diagnóstico de necesidades	Aplicación de instrumentos	Equipo directivo / académico	Inicio del ciclo escolar

	(encuestas, entrevistas, autoevaluaciones) para identificar necesidades en evaluación		
Diseño del programa de formación	Elaboración de plan de formación diferenciado con base en resultados del diagnóstico	Equipo técnico / directivo	Primer mes
Talleres de formación continua	Desarrollo de talleres sobre evaluación formativa, instrumentos y uso de evidencias	Formadores especializados	Durante el semestre
Sesiones de trabajo colegiado	Reuniones por academias para análisis y reflexión de prácticas evaluativas	Docentes / coordinadores	Mensual
Observación y acompañamiento	Seguimiento en aula y retroalimentación sobre prácticas de evaluación	Equipo directivo	Permanente
Gestión de formación externa	Vinculación con instituciones para fortalecer formación disciplinar	Dirección escolar	Durante el ciclo
Sensibilización directiva	Reuniones con directivos para analizar condiciones	Supervisión / dirección	Trimestral

institucionales de la
evaluación

Nota: Elaboración propia.

5. Indicadores de evaluación

De proceso:

Porcentaje de docentes que participan en el diagnóstico.

Número de actividades formativas implementadas.

Asistencia y participación docente en talleres.

Número de sesiones de trabajo colegiado realizadas.

De resultado:

Porcentaje de docentes que incorporan estrategias de evaluación formativa en su práctica.

Evidencias de mejora en los instrumentos de evaluación diseñados por los docentes.

Nivel de participación en acuerdos colegiados.

Percepción docente sobre la utilidad de la formación (encuestas de satisfacción).

De impacto:

Mejora en la calidad de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes.

Uso de la evaluación para la toma de decisiones pedagógicas.

Disminución de prácticas evaluativas centradas únicamente en la calificación.

6. Seguimiento y evaluación del plan

El seguimiento del plan se realizará de manera continua mediante:

Revisión periódica de evidencias (planeaciones, instrumentos de evaluación).

Observaciones de aula.

Encuestas de retroalimentación docente.

Análisis de productos generados en trabajo colegiado.

7. Resultados esperados

Docentes que aplican la evaluación con enfoque formativo.

Mayor coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Fortalecimiento del trabajo colegiado.

Instituciones que favorecen la mejora continua de la práctica docente.

Anexos

Anexo 1. Guía De Preguntas (Primera Parte)

Introducción

Buenos días, maestra (o). Antes de iniciar esta entrevista, le quiero agradecer su participación para con esta actividad. Mi nombre es Isabel Sotelo, soy estudiante de maestría, y la razón por la cual estoy aquí, es porque me encuentro realizando un trabajo de investigación que está interesado en conocer sobre la evaluación que realizan los docentes en el nivel medio superior. Cabe mencionar que debido a que estoy muy interesada en escuchar todo lo que pueda comentar sobre el tema, la entrevista se concentra en conocer sobre la evaluación realizada por el profesorado. Para terminar con esta presentación y explicación del ejercicio, le quiero reiterar que mi interés es conocer sobre la evaluación desde su experiencia como docente. Por tanto, no hay respuestas correctas, ni respuestas erróneas, son sus opiniones con respecto al tema. En respuesta de lo anterior, la información que me brindé será utilizada de forma anónima, y únicamente para fines académicos.

¿Alguna duda antes de comenzar?

1. Para iniciar, me podría decir ¿Cuál es el propósito general de su asignatura o submódulo?
2. Para usted como maestra o maestro de esta asignatura o submódulo ¿Qué es lo que considera que es fundamental que los estudiantes aprendan? ¿Cuáles son las razones? ¿Por qué? ¿Para qué (fin)?
3. ¿Cómo organiza y estructura usted una clase regular?
4. De los aspectos que ha mencionado (intentaré recuperar a partir de la respuesta anterior) ¿Cuáles aspectos son los más relevantes para usted? ¿Por qué? ¿Para qué son importantes?

5. En su opinión, ¿Cuáles son las actividades que debe desarrollar un profesor dentro del aula? ¿Por qué? ¿Cuáles son las principales? ¿Por qué? ¿En que favorecen?

Como le comenté en la presentación de la entrevista, mi interés es conocer sobre la evaluación que realiza el profesorado, me podría decir, Para usted ¿Qué es la evaluación?

6. Cuando usted evalúa a sus estudiantes, ¿qué evalúa? ¿Por qué razón? ¿Para qué?
7. ¿Cuál cree usted que es la mejor forma para saber si un estudiante ha aprovechado su curso? ¿Por qué?
8. ¿De qué formas evalúa usted regularmente a sus estudiantes?
9. ¿Por qué utiliza esta forma y no otras? ¿Cuáles son sus razones para utilizar estas formas de evaluación? ¿Para qué utilizarlas, cuál es el objetivo?
10. ¿Me podría explicar específicamente cuáles son las actividades, trabajos, o productos que usualmente solicita a sus estudiantes?
11. Regularmente cuando les pide a los estudiantes un trabajo de clase o tarea ¿les exige que éstos tengan alguna (s) característica (s) en particular para ser aceptados? ¿Cuáles? ¿Por qué razón solicita esas características? ¿Cuál es el objetivo de que tengan ciertas características?
12. ¿De qué manera evalúa los trabajos? Me puede comentar específicamente cómo hace este proceso.
13. Una vez que fueron evaluados los trabajos de los estudiantes ¿qué hace con los con las evaluaciones?
14. ¿Cómo entrega a los estudiantes los resultados de sus evaluaciones?
15. ¿Con qué frecuencia evalúa usted? ¿Por qué? Estos tiempos ¿los decide usted, la escuela o cómo se definen? ¿Para qué?

16. ¿Existe en la escuela un sistema de registro de las evaluaciones? Me lo podría describir
¿Qué características tiene? ¿Cómo se registran las evaluaciones de los estudiantes?
¿Qué criterios utiliza? ¿Qué porcentajes le asigna a cada criterio? Los criterios y los
porcentajes ¿varían o siempre son los mismos? ¿Quién o quienes los asignan?
17. ¿Conoce el tipo de evaluación que le propone la RIEMS?
18. ¿Qué sabe de la RIEMS?
19. Usted ¿qué piensa acerca de la evaluación que propone la RIEMS? ¿Cómo se siente
frente a ella? ¿Ha tenido obstáculos para implementarla? ¿Cuáles?
20. En general ¿considera que favorece al proceso de enseñanza y aprendizaje?

Referencias Bibliográficas

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación educativa*. Editorial Universitaria.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodologías*. Paidós Educador.
- Backhoff Escudero, E. (2018). Evaluación estandarizada del logro educativo: Contribuciones y retos. *Revista Digital Universitaria*, 19(6).
<https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a3>
- Barboza Marcano, Y. (2011). La formación docente en la modalidad de educación a distancia. *Investigación y Postgrado*, 26(1), 31–63.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. La Muralla.
- Casanova, M. A. (1999). *Evaluación educativa: Escuela básica*. La Muralla.
- Chan Núñez, M. E., & Tiburcio Moreno, A. (2000). *Evaluación del aprendizaje y diseño de instrumentos*. Universidad de Guadalajara.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral*. Mejoredu.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Formación docente continua situada*. Mejoredu.
- Congreso de la Unión. (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vols. 1–5). Gedisa.

- Díaz Barriga, A. (1993). *El examen: Textos para su historia y debate*. Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, A. (2006). *El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico*. IISUE-UNAM.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual. *Polis. Revista Latinoamericana*, 9(25), 421–436.
- Dirección General del Bachillerato. (2022). *Lineamientos para la evaluación del aprendizaje en educación media superior*. SEP.
- Dionicio Hernández, R. M. (2013). Evaluación del aprendizaje en bachillerato: Una opción cualitativa. En *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ducoing Watty, P. (2013). Nociones de formación. En P. Ducoing Watty & B. Fortoul Ollivier (Coords.), *Procesos de formación 2002–2011* (pp. 47–106). ANUIES–COMIE.
- Franco Medina, V. (2020). *Evaluación del aprendizaje por competencias a nivel medio superior, en el área de ciencias* (Tesis de maestría).
- García, L. M. (2014). Evaluación formativa en el contexto universitario. *Educación XX1*, 17(2), 35–55.
- Gil-Flores, J. (2012). Evaluación del aprendizaje en la universidad. *Estudios sobre Educación*, 22, 133–153.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

- González Magdaleno, M., Ruiz Cuéllar, G., & Martínez Rizo, F. (2011). Las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los maestros de telesecundaria. En *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Greybeck, B., Moreno, M. G., & Peredo, M. A. (1998). Reflexiones acerca de la formación de docentes. *Revista Educar*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2010). *Panorama educativo de México 2009*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). *Documento rector de la Política Nacional de Evaluación de la Educación*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). *Los docentes en México: Informe 2015*. INEE.
- Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente. *Revista de Educación*.
- Martínez, M., & Rochera, M. J. (2010). Las prácticas de evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*, (351), 177–201.
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1–18.
- Martínez Rizo, F. (2012). *La investigación en educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Rizo, F., & Blanco, E. (2010). La evaluación educativa. En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (pp. 89–123). El Colegio de México.
- Mendoza Cazarez, D., Schmelkes del Valle, S., & Flores Crespo, P. (2011). La evaluación en el

- bachillerato. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Mercado Salas, A., & Martínez Rizo, F. (2014). Evidencias de prácticas de evaluación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 537–567.
- Moliner, L., & Loren, C. (2010). Formación continua docente. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 25–44.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación*. Universidad Surcolombiana.
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563–591.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. UAM.
- Navarro, G. I., & Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes. *Perfiles Educativos*, 31(126), 30–55.
- Nava, B., Valdez, G., & Marentes, L. (2013). Prácticas de evaluación del aprendizaje en EMS. En *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Ornelas, C. (2013). *El sistema educativo mexicano*. Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, O., Viramontes, E., & Campos, A. (2013). Evaluación por competencias. *Ra Ximhai*, 9(4), 95–105.
- Perrenoud, P. (1998). *La evaluación de los alumnos*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pérez Cabaní, M. L., & Carretero Torres, M. R. (2009). Evaluación en secundaria. *Límite*, 4(19), 93–126.
- Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones. En J. I. Pozo et al. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 55–89). Graó.

Pérez-García, J., & López Ortega, M. de los Á. (2022). Prácticas de evaluación en el aula.

Revista Andina de Educación.

Pérez Rivera, G. (2007). Evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro*, 48, 20–26.

Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Prácticas evaluativas docentes. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245–262.

Rivas, P. (2004). Formación docente. *Educere*, 8(24), 57–62.

Rueda Beltrán, M., Díaz Barriga Arceo, F., & Díaz Polanco, M. (2004). Evaluar para comprender y mejorar la docencia. *Perfiles Educativos*, 26(104), 128–134.

Ruiz López, S., Torres Hernández, F. U., & Gaytán Díaz, C. C. (2021). Evaluación de los aprendizajes en educación básica. En *Memorias de congreso*.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. McGraw-Hill.

Schmelkes, S. (2013). La evaluación educativa en México. INEE.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo 442*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Explicación ampliada de la Reforma Educativa*.

Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/documentos/explicacion-ampliada-de-la-reforma-educativa>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema nacional de formación continua*.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia nacional de formación continua*.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación básica*.

Secretaría de Educación Pública. (2023a). *La evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana*.

Secretaría de Educación Pública. (2023b). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*.

Secretaría de Educación Pública. (2025). *Marco curricular común de la educación media*

superior.

- Serrano de Moreno, S. (2002). Evaluación del aprendizaje. *Educere*, 6(19), 247–257.
- Silerio Quiñonez, J., & Barraza Macías, A. (2013). Evaluación en EMS. *Praxis Investigativa ReDIE*, 5(9), 52–58.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Tarrés, M. L. (Coord.). (2013). *Observar, escuchar y comprender*. El Colegio de México / FLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La condición docente*. Siglo XXI.
- Traver, J., et al. (2004). Perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. PREAL.
- Vázquez, S., & León, S. R. (2007). Evaluación por competencias en EMS. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
- Vergara Reyes, C. (2011). Concepciones de evaluación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1–30.