

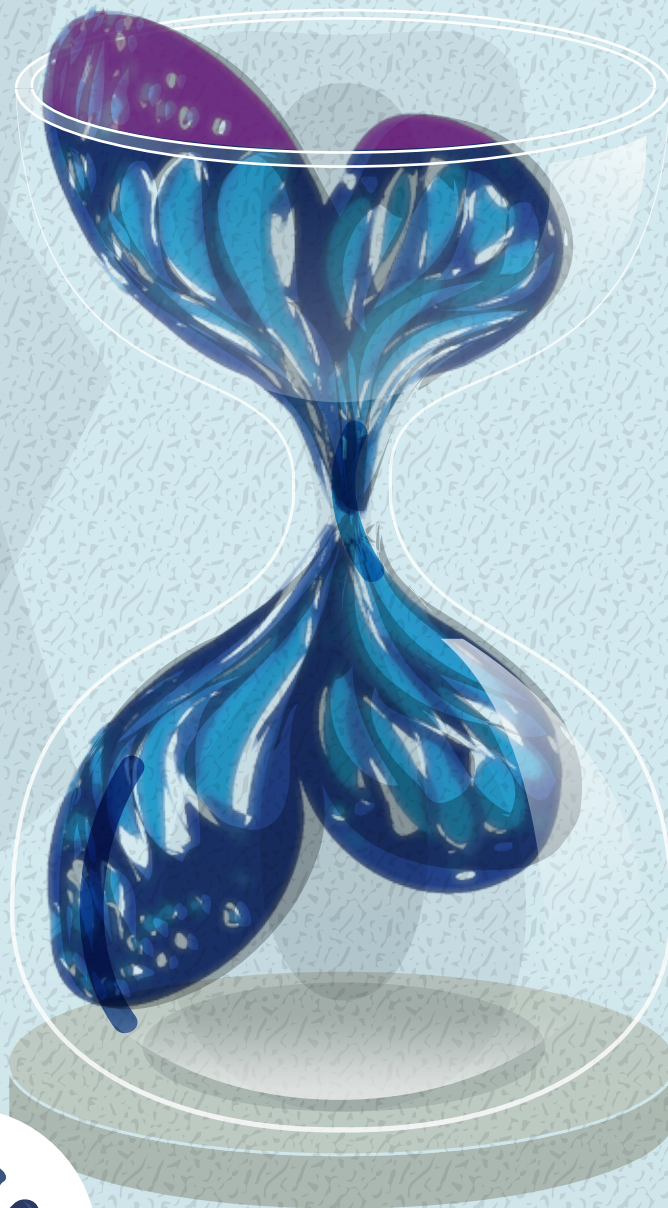
UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México

ISSN 2448-5659

# Revista Pasajes

Red Internacional de Investigadores  
y Participantes sobre Integración Educativa



Número 17  
Julio - diciembre de 2023

## CUERPO DIRECTIVO

### **Directora**

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

### **Subdirectora**

Dra. Patricia Brogna  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

### **Editores**

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

### **Enlace Internacional**

Drdo. Silvia Laura Vargas López  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

## CUERPO ASISTENTE

### **Traductora: Inglés**

Lic. Paulinne Corthorn Escudero  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

### **Traductora: Portugués**

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

### **Diagramación / Documentación**

Lic. Carolina Cabezas Cáceres  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

### **Portada para este Número**

Yeshua Kaiser

## COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez  
*SEP Quintana Roo, México*

Dr. Luiz Alberto David Araujo  
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

Dra. Patricia Brogna  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla  
*Universidad Mondragón-UCO, México*

Dra. Gabriela Croda Borges  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

Mg. Mabel Farfán  
*Universidad de Tolima, Colombia*

Dra. Elizabeth Guglielmino  
*Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina*

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Lic. Sandra Katz  
*Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

Dra. María Noel Míguez  
*Universidad de La República, Uruguay*

Dr. Joan Jordi Montaner  
*Universitat de les Illes Balears, España*

Dra. Lyda Pérez Acevedo  
*Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Mg. Claudia Peña Testa  
*Universidad Nacional Autónoma de  
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López  
*Universidad Autónoma del Estado de  
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert  
*Universitat de les Illes Balears, España*

#### COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa  
*Universidad Fluminense, Brasil*

Mg. Araceli Bechara Asesora  
*Consultora Independiente, Argentina*

Dr. Gildas Brégain  
*Université de Rennes 2, Francia*

Dr. Nicola Coumo  
*Università degli Studi di Bologna, Italia*

Mg. Alfredo Flores  
*METONIMIA Chiapas, México*

Ph. D. Alice Imola  
*Università degli Studi di Bologna, Italia*

Dr. Alfredo Jerusalinsky  
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,  
Brasil*

Mg. Juan David Lopera  
*Universidad de Antioquia, Colombia*

Dr. Benjamía Mayer  
*Estudios 17, México*

Dra. Lady Meléndez  
*Universidad Nacional de Educación a  
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani  
*INS HEA, Francia*

Dr. Pedro Ortega  
*Universidad de Murcia, España*

Lic. Wilson Rojas Arevalo  
*Independiente, Chile*

Mg. Valeria Rey  
*Universidad Metropolitana de Ciencias de  
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci  
*ADDEI, Argentina*

Lic. Marcela Santos  
*Universidad de Casa Grande, Ecuador*

Dr. Carlos Skliar  
*FLACSO, Argentina*

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva  
*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

Dra. Norelly Soto  
*Universidad de Medellín, Colombia*

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

## TENSIONES EN EL ENFOQUE DE EVALUACIÓN FORMATIVA: DE LA TEORÍA A LA REALIDAD EN EDUCACIÓN NORMAL

**Dr. Alejandro VERDEJO SERVÍN<sup>1</sup>**

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"*  
alverdejo@msev.gob.mx

**Dr. Rodolfo CRUZ VADILLO<sup>2</sup>**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla*  
rodolfo.cruz@upaep.mx

### RESUMEN

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia; una tesis doctoral, y en él, mediante un estudio interpretativo, se estructura un reporte parcial que discute los hallazgos en la aplicación de un grupo de discusión realizado con el objetivo de analizar el enfoque de evaluación formativa referido por el profesorado. Participaron ocho docentes adscritos a una Escuela Normal del Estado de Veracruz. Los resultados, mediante el análisis del discurso, reflejan una concepción que, a pesar de apearse a los referentes teóricos contemporáneos, encuentra tensiones en dos categorías: los aspectos considerados en la evaluación y los instrumentos utilizados, cuya tensión se sitúa entre una tradición de evaluación ligada a imaginarios sobre su función de apelación ante lo institucionalizado e incorporado en las prácticas. Por otra parte, se identificaron una serie de elementos de orden normativo que encuadran disposiciones y pautas a seguir en los procesos de evaluación, además de un conjunto de saberes sobre el tema que, en su materialización o puesta en acto, conforman visiones diversas sobre un mismo objeto, aspecto donde se encuentran tensiones. Así, el enfoque formativo de la evaluación educativa se percibe comprometido si la valoración del proceso y el desarrollo de habilidades se reduce hacia la aparentemente indispensable función de acreditación.

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Docente de tiempo completo de licenciatura y posgrado en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" y Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado.

<sup>2</sup> Doctor en Investigación Educativa. Profesor Investigador de tiempo completo en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I.

Palabras clave: Educación Superior, Evaluación, Evaluación formativa, Práctica docente.

### **ABSTRACT**

The present article is part of a broader research endeavor, a doctoral thesis. Through an interpretative study, it presents a partial report discussing findings from a focus group aimed at analyzing the approach to formative assessment as referred by teaching staff. Eight teachers affiliated with a Normal School in the State of Veracruz participated. The results, analyzed through discourse analysis, reflect a conception that, despite aligning with contemporary theoretical frameworks, encounters tensions in two categories: aspects considered in assessment and the instruments used. These tensions are situated between a tradition of assessment linked to perceptions of its role in appealing to institutionalized norms and its incorporation into practices. Furthermore, a series of normative elements were identified, framing provisions and guidelines to be followed in evaluation processes, along with a body of knowledge on the topic. In their materialization or enactment, these form diverse views on the same object, highlighting areas of tension. Thus, the formative approach to educational assessment is perceived as compromised if the evaluation of the process and skill development is reduced to the seemingly indispensable function of accreditation.

Palabras clave: Higher Education, Evaluation, Formative Assessment, Teaching Practice.

### **INTRODUCCIÓN**

México se caracteriza por ser un país que en aras de incrementar su potencial de desarrollo económico y social, visualiza a la educación como un medio por el cual se puede responder a demandas internacionales para fomentar las condiciones que permitirán a los individuos ingresar en una sociedad globalizada desde la perspectiva de la ciudadanía mundial.

En la contemporaneidad, es posible comenzar con uno de los cambios más destacados por los que ha pasado el Sistema Educativo Mexicano: la articulación de la Educación Básica, misma que desde 2011, concentra a los niveles de educación preescolar,

primaria y secundaria en sus distintas modalidades (Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, 2011). Fue en esa etapa, cuando la calidad de la educación cobró mayor relevancia centrando la atención en los aspectos relacionados con la evaluación de los resultados académicos.

Históricamente, se ha reconocido a la docencia, en cualquiera de los niveles, como la profesión responsable de desarrollar en el estudiantado las habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse dentro de una sociedad con un sinfín de demandas. No es posible visualizar a la Educación Básica como un nivel aislado, sino que se advierte una estrecha relación con lo que acontece en la Educación Normal, reconocida como el subsistema con mayor injerencia en la formación de docentes.

En este orden de ideas y según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) en el año 2013, el promedio más alto de la población docente en servicio (en Educación Básica) osciló entre los 25 a 29 años. En el mismo documento, se proyectaba para 2018 la jubilación de 61,376 docentes de los tres niveles que comprende la Educación Básica, lo que implica que el Sistema Educativo incluye actualmente a un mayor número docentes noveles inmersos en la práctica educativa.

Ante este panorama, en donde la población de docentes en servicio se encuentra en una creciente renovación, se otorga, en correspondencia, una gran responsabilidad a las Instituciones de Educación Superior, principalmente a aquellas encargadas de la formación inicial de docentes que laborarán en Educación Básica; la de egresar profesionales capaces de responder a las demandas de calidad que el Sistema requiere, en aras de atender las implicaciones que el desarrollo económico, político y principalmente social, demanda.

Las instituciones formadoras de docentes toman un papel importante en este debate, desde el punto de vista en que, si se plantea elevar la calidad en la Educación Básica, es necesario analizar lo que se está realizando en las Escuelas Normales, para así garantizar que, a su egreso e inmersión en la profesión, las prácticas llevadas a cabo

cuenten con lo que al principio de estas reformas se denominó internacionalmente *estándares de calidad*.

Debatir sobre la formación inicial de profesorado desde la Educación Normal debe llevar a reconocer carencias en los últimos planteamientos curriculares establecidos (Yurén, 2009); puesto que es el nivel encargado de desarrollar competencias docentes con las que el estudiantado es capaz de desplegar conocimientos, habilidades y actitudes.

La evaluación en Educación Normal, dentro del enfoque formativo y al margen del modelo por competencias, no debe basarse en la emisión de resultados en función del *prácticum*. Cano (2008) mencionó características e implicaciones de él, lo que conlleva a asumirlo como el término de un proceso y la utilización de saberes desarrollados durante el transcurso. Así, se concibe a la evaluación como un elemento sustantivo para la mejora.

Al respecto, posicionados en planteamientos constructivistas, no solo se busca emitir juicios al final de un periodo, sino que se asume a la evaluación como la principal herramienta para establecer nuevos puntos de partida. Ello coincide con la perspectiva de Popham (2013), quien menciona que visualizamos a “la evaluación formativa como una manera de mejorar la calidad de las actividades educativas aún en curso” (p. 13), se reconoce que lo más importante en el tema, no se encuentra en cómo o con qué se evalúe, sino el uso que se brinde a la información obtenida.

En la actualidad, existen estudios que buscan determinar la importancia de la evaluación -como término general- en la valoración del nivel de desarrollo de las competencias del estudiantado en nivel superior (Bonney, 2021; Olarte-Arias et al., 2019) algunos de ellos se centran en reconocer la importancia de la utilización de diversos instrumentos de evaluación con la finalidad de valorar el trayecto que sigue el estudiantado.

Al respecto, y a pesar de que existe una gran variedad de instrumentos de evaluación, pocos se enfocan en contribuir en aspectos formativos relacionados con el desarrollo de competencias del estudiantado (Hortigüela-Alcalá et al., 2015; Pasek & Mejía, 2017)

puesto que su aplicación de manera unificada, no garantiza que los involucrados empleen la información bajo un enfoque formativo. Hernández (2008) habló de la necesidad de realizar un acompañamiento al proceso de desarrollo de competencias y considerar la necesidad de comprender los fenómenos y procesos estudiados, todo esto desde el reconocimiento de la complejidad que todo acto educativo implica.

Además de ello, algunos estudios relacionados con evaluación formativa han demostrado que el campo relacionado con las prácticas, alejándose de la aplicación de instrumentos, es un tema poco explorado en el ámbito de formación inicial docente, por lo que es indispensable distinguir el papel que está desempeñando dentro de las instituciones formadoras de docentes (Zoya, 2020).

A partir de lo recién mencionado, es necesario reconocer a la evaluación formativa como “una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza que (...) puede beneficiar tanto a profesores como alumnos” (Popham, 2013, p. 12). Por ello, se hace plausible partir del supuesto donde una intervención oportuna del profesorado en la formación inicial y bajo finalidades eminentemente formativas contribuirá a mejorar las competencias docentes que el estudiantado, requerirá a su egreso.

El presente artículo forma parte de una investigación doctoral realizada con el objetivo de analizar las características de las prácticas de evaluación formativa desde los imaginarios sociales del profesorado de una Escuela Normal en el estado de Veracruz y presenta los resultados más destacados en torno a las categorías “aspectos considerados” e “instrumentos” en donde se identificaron tensiones entre el discurso teórico-normativo y aquello que el grupo de participantes refirió implementar, lo que finalmente trastoca el enfoque de evaluación formativa.

Bajo un enfoque en donde se busca privilegiar la evaluación para el aprendizaje (Rodríguez & Salinas, 2020), se pretende fortalecer una perspectiva alejada de la postura en donde la calidad se *garantiza* mediante la evaluación, al hacer *visible* los procesos, y por el contrario, reconozca la diversidad de elementos que influyen dentro del aprendizaje



del estudiantado, mismos que a través de los imaginarios que sostienen las prácticas de evaluación formativa del profesorado, encuentran posibilidades para ser potenciados.

Así, la perspectiva formativa desde la cual se posiciona este documento contempla las relaciones establecidas entre los agentes educativos, que tiene que ver con las formas y modos de respuesta, con la construcción conjunta y relacional de significados que al final, puede tener mayor significatividad que enfocarse en los resultados; elemento en donde debería verse fortalecido el proceso de acompañamiento dentro de la formación inicial, reconociendo que las competencias docentes que en ella se busca desarrollar, trascienden del plano académico y de lo que puede verse reflejado en las evidencias de aprendizaje o de desempeño, sino que implican saberes que doten a cada individuo de herramientas con las que pueda responder de manera crítica y autónoma a diversas condiciones en cada contexto.

### **Precisiones conceptuales sobre evaluación formativa**

La literatura vigente cuenta con directrices claras para conceptualizar los elementos que giran en torno a la evaluación formativa, sin embargo, es posible distinguir que dicha caracterización, de una u otra forma, finalmente recae en la medición del aprendizaje (Ramos & Rueda, 2020), lo que en primera instancia denota algunas tensiones al momento de clarificar el significado asignado al proceso evaluativo dentro de las instituciones educativas.

Deambular entre esta terminología hoy en día, implica reconocer el tránsito desde una evaluación del aprendizaje, dirigida a validar el grado de alcance sobre objetivos propuestos a partir de la visión del profesorado, hasta lo que ahora se busca, que es fomentar condiciones para que el aprendizaje se lleve a cabo de mejor manera, sin que esto implique una restricción en cuanto a los involucrados o principales destinatarios; la evaluación para el aprendizaje.

Se trata entonces, de “una evaluación positiva, que potencia el aprendizaje, que implica a los estudiantes, destaca los avances y fortalezas y que propone retos al estudiante, favorece que éste tenga un autoconcepto académico de sí mismo” (Murillo & Hidalgo,

2015, p. 7) y lo utilice como principal vehículo para autorregular su proceso formativo, al mismo tiempo en que el profesorado tiene la oportunidad de sistematizar la información y emplearla con la finalidad de mejorar su intervención.

No obstante, aún es posible identificar brechas por recorrer al momento de inmiscuirse en las prácticas implementadas al interior de las aulas, toda vez que la responsabilidad para su implementación depende en gran medida de la forma en que los imaginarios sociales del profesorado han alcanzado a dilucidar un panorama viable para su significación (Anzaldúa-Arce, 2023).

En este orden de ideas y apostando por privilegiar ambientes en los que se tenga la oportunidad de implicarse activamente en los procesos educativos, lo cual representa un reto para la evaluación, puesto que “la misma es generalmente cuantitativa y está relacionada con el rendimiento académico” (Cruzado, 2022, p. 150), se hace indispensable que la perspectiva institucional fomente condiciones para que la labor del profesorado no se vea limitada por la aparentemente inherente, función de acreditación dentro del Sistema Educativo.

A pesar de que a lo largo del tiempo, en la literatura vinculada a la evaluación formativa se ha determinado la relevancia de fortalecer la implicación en los procesos, mediante instrumentos que proporcionen información durante el acto educativo, aún se hacen visibles tensiones que sitúan en el centro al profesorado, fomentando que, so pretexto de cumplir con la finalidad administrativa, se limiten las posibilidades para privilegiar espacios donde el enfoque de evaluación formativa se vea favorecida (Muñoz y Solís, B., 2021).

El vínculo entre el evaluador -o profesor- y estudiante debe estar regido por pautas éticas que velen por la búsqueda permanente del progreso bilateral (Verdejo y Herrera-Meza, 2022) y “determinar el grado de adquisición de los aprendizajes para ayudar, orientar y prevenir (...) aprendizajes no aprendidos o aprendidos erróneamente (...) de manera que

el feed-back informativo les permita reconducir sus futuras actuaciones” (Fernández, 2006, p. 20).

Desde esta relación bilateral, la evaluación formativa debe ser asumida como un “proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor” (Arribas et al., 2014, p. 14).

Palacios y López-Pastor (2011) reconoció que toda evaluación, cuya finalidad es mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares, debe llevarse a cabo “sin una mera intención calificadora, teniendo entre sus fines reajustar los objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos y los recursos; pero, sobre todo, orientar a los estudiantes y la retroalimentación del proceso mismo” (Hortigüela-Alcalá et al., 2015, p. 2), sin embargo, emerge una interrogante sobre cuáles son los medios fundamentales para su realización, si a fin de cuentas la dinámica escolar muchas veces rebasa los procesos formativos y nuevamente se restringe hacia la necesidad de acreditación.

Precisamente en este punto se encuentran serias y preocupantes tensiones; por un lado parece existir un discurso teórico claro que lleva a reconocer a la evaluación formativa como una serie de mecanismos articulados y destinados para obtener información, dar seguimiento a los procesos educativos y así, fomentar condiciones para la mejora del aprendizaje, mientras que por otro, se encuentra una finalidad orientada a la acreditación o validación de resultados (Ramos y Rueda, 2020), lo cual limita los marcos de acción de profesorado y estudiantado.

Por ello, la voluntad instituyente del profesorado, representada a través de los esfuerzos, muchas veces individuales, por transitar de la iteración en la aplicación de instrumentos de evaluación hacia prácticas que favorezcan el enfoque formativo y significar el discurso teórico, se ve limitada por el plano institucional que a pesar de establecer lineamientos donde se fomenta el enfoque formativo, las condiciones de aplicación reflejan la necesidad de emitir los resultados de un proceso a través de evidencias de aprendizaje,

desprotegiendo que, al menos dentro de la formación inicial docente, los saberes requeridos para el desempeño, muchas veces se ven rebasados hacia lo que académicamente puede reflejarse.

De este modo y para efectos del presente, la evaluación formativa se concibe como:

Un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales (Popham, 2013, p. 14).

Con base en las consideraciones recién expresadas, se distingue a la evaluación formativa como el principal eje rector del desarrollo de competencias docentes -en el estudiantado y el profesorado-, toda vez que brinda herramientas fundamentales para la toma de decisiones, que “prioriza los procesos, sin perder de vista los resultados (García, 2016, p. 274).

Así, el enfoque de evaluación formativa sugiere al profesorado, en primer lugar, tener en cuenta las características de cada estudiante a su cargo, dado que al margen de los aprendizajes que debe desarrollar con su intervención, el punto de partida será fundamental. En segundo plano, es necesario realizar evaluaciones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, sin que momentos específicos (bloques, unidades, semestres) representen los espacios indispensables para ver *qué se logró*.

En tercer lugar, es importante reconocer el *cómo* se lograron ciertos avances y *cuáles* son los elementos en donde (tanto profesorado como estudiantado) deben centrar la atención con la finalidad de que se alcance la mejora. Finalmente, es necesario que la comunicación de resultados trascienda a la *notificación de una calificación obtenida* y conduzca al establecimiento de un nuevo plan de trabajo que consiga que tanto los conceptos, habilidades, actitudes y valores se fortalecerán a través de un nuevo proceso, sin que la necesidad de acreditación represente limitantes.

Desde esta óptica, un discurso claro sobre evaluación formativa requiere reconocer que la iteración de prácticas diluye la esencia del enfoque y ha llevado a arraigar mecanismos de evaluación orientados a la acreditación, por lo que es necesario transitar hacia la sistematización de información que brinde seguimiento a los procesos con la principal finalidad de emprender acciones para que la implicación del profesorado y estudiantado, realmente alcancen procesos metacognitivos.

Reconocer lo anterior dentro de la formación inicial docente, busca fomentar que el profesorado determine la necesidad de construir socialmente escenarios para el aprendizaje, en donde los saberes que el estudiantado requerirá a su egreso, cuenten con las características suficientes para dotar de herramientas que contribuyan a responder satisfactoriamente a las demandas de los contextos en los que se desenvuelvan, sin que esto se restrinja a aquello que puede reflejarse mediante instrumentos o evidencias concretas.

Por ello, en el presente artículo se visualiza a la evaluación formativa como el principal referente que determina, articula y refleja las finalidades de la educación y potencia las habilidades del estudiantado a través del acompañamiento y orientación del evaluador - o profesor-, quien, a su vez, utiliza la información obtenida para mejorar su intervención; potenciándolo a través de la comunicación de resultados.

## **METODOLOGÍA**

Los criterios metodológicos forman parte de una investigación más amplia. Para el caso de este artículo, se consideró el paradigma hermenéutico, un enfoque cualitativo y alcance descriptivo en congruencia con el objetivo de analizar el enfoque de evaluación formativa referido por el profesorado a través del discurso expresado en un grupo de discusión, con la finalidad de conocer los principales retos y áreas de oportunidad en su implementación.

El procedimiento de análisis de la información fue realizado desde la mirada de siete categorías que emergieron desde las dimensiones propuestas por Ramos & Rueda (2020):

- El papel de los actores (dimensión social).
- Las razones o intenciones (dimensión política).
- La pregunta sobre quién debe beneficiarse (dimensión ética).
- El papel del sustento teórico.
- Las pautas de cómo se realiza una evaluación (dimensión procedimental).
- Los medios que se utilizan para evaluar.
- El reto para el uso de los resultados (dimensión de uso).

A la luz de estas dimensiones, se contruyeron ocho categorías de análisis que permitieran tomar en cuenta las distintas aristas del objeto de estudio:

- a) Función de la evaluación.
- b) Aspectos considerados en la evaluación.
- c) Finalidad de la evaluación.
- d) Involucrados en la evaluación.
- e) Proceso de evaluación.
- f) Mecanismo de seguimiento y evaluación.
- g) Comunicación de resultados.
- h) Desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la formación inicial.

Desde esta mirada, el procesamiento de la información que se realiza en el presente artículo toma en consideración las dos categorías con mayor significatividad para la discusión de los alcances y retos en el cumplimiento del enfoque de vigente: 1) Aspectos considerados en la evaluación, y 2) Instrumentos.

El análisis de la información a través de las categorías, se realizó contemplando la consolidación de códigos derivados de cada una. Se utilizó el software Atlas.Ti versión 22 y en adelante, se rescatan los fragmentos más significativos.

## **Objetivo**

Este documento tiene como objetivo analizar el enfoque de evaluación formativa referido por el profesorado a través del discurso expresado en un grupo de discusión, con la finalidad de conocer los principales retos y áreas de oportunidad en su implementación.

La investigación se llevó a cabo en una institución de Educación Normal del Estado de Veracruz en donde se imparten cinco licenciaturas para la formación de docentes. Para efectos de este estudio, se tomó como muestra a participantes adscritos a las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria.

## **Categorías utilizadas para el análisis**

El procedimiento interpretativo con el que se buscó alcanzar el objetivo del estudio reportado en el presente artículo se realizó con base en dos principales categorías, mismas que son descritas a continuación:

**Aspectos considerados en la evaluación:** La evaluación continua del acto educativo implica para quien la lleva a cabo, obtener información proveniente de diversas fuentes de información entre las que se encuentra el antes, durante y después de la intervención docente (Monforte y Farías, 2013). Por ello, los aspectos que el evaluador debe considerar demandan el uso de instrumentos de evaluación, la comunicación de resultados, apertura para corregir errores y primordialmente la consolidación de un mecanismo que más allá de brindar información en una fase determinada, permita establecer un complejo sistema de obtención continua de datos encaminada a la mejora.

**Instrumentos:** El enfoque formativo de la evaluación reconoce la existencia de técnicas e instrumentos que privilegian la obtención de información sobre el proceso seguido y representan el medio adecuado para destacar los puntos alcanzados dentro del acto educativo.

## **Técnica e instrumento**

### ***Grupo de discusión***

El grupo de discusión implementado fue entendido como una técnica “no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (Gil, 1992, pp. 200-201) en él, quien modera debe intervenir de manera no directiva, planteando preguntas detonadoras para fomentar el diálogo entre los participantes, con la finalidad de alcanzar “un producto genuino, y en lo posible no contaminado por el comportamiento e ideología del moderador” (Brito, 2001, p. 195).

Con la finalidad de velar por la congruencia que debe existir entre el objetivo, las categorías de análisis y los cuestionamientos del instrumento, en los siguientes apartados se describen los aspectos más destacados del proceso de construcción y validación del guion de conducción.

### ***Guion de conducción***

En congruencia con la técnica elegida, el instrumento buscó plantear preguntas detonadoras para fomentar el diálogo. Es importante mencionar que de ninguna manera se pretendió representar una estructura rígida dentro de la dinámica del grupo de discusión, sino que apoye al moderador, en su función no directiva, para encausar los intercambios generados.

Así, se determinaron nueve preguntas detonadoras para plantear a los participantes:

1. ¿Cómo es el proceso de evaluación al interior de las aulas en Educación Normal?
2. ¿Quién o quiénes son los participantes en la evaluación formativa?
3. ¿De qué manera se estructura el proceso de evaluación de los aprendizajes en Educación Normal?
4. ¿De qué forma utiliza la información obtenida a través de la evaluación de los aprendizajes?



5. ¿Desde su perspectiva, de qué forma se debe llevar a cabo una evaluación formativa?
6. ¿Qué técnicas ha utilizado para obtener información en la evaluación formativa?
7. ¿De qué manera cada técnica (o instrumento) de evaluación formativa que ha utilizado, le ha permitido visualizar las competencias desarrolladas en los futuros docentes?
8. ¿Cuál considera que es la finalidad de la evaluación formativa dentro del proceso educativo?
9. ¿De qué forma, las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los formadores de docentes, otorgan insumos para conocer el proceso de desarrollo de competencias del estudiantado?

### ***Validación del instrumento***

Dentro de los estudios interpretativos, los instrumentos para la investigación deben garantizar una línea de congruencia entre los objetivos planteados, las categorías de análisis y las preguntas a realizar con quienes participan. Para esta labor, se retomó la propuesta de Escobar-Pérez y Cuervo Martínez (2008), quienes sugieren utilizar el juicio de expertos para la valoración de las interrogantes apostando por la validez de contenido y tener en cuenta los siguientes indicadores:

1. **Suficiencia:** Las preguntas que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.
2. **Claridad:** Las preguntas se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
3. **Coherencia:** Las preguntas tienen relación lógica con la dimensión o el indicador que están midiendo.
4. **Relevancia:** La pregunta es esencial o, es decir, debe ser incluida.

De igual forma, determinan la necesidad de realizar una prueba de concordancia entre los elementos que constituyen los instrumentos y las coordenadas establecidas para guiar la investigación, determinando así la validez de contenido.

Se contó con la colaboración de cinco investigadoras e investigadores para realizar esta tarea. Los criterios para seleccionar a las personas idóneas atendieron al cumplimiento de los siguientes aspectos:

- Especialista en investigación sobre evaluación educativa (2 personas).
- Especialista en investigación educativa (2 personas).
- Especialista en investigación con adscripción en una Escuela Normal (1 persona).

Una vez que cada investigador(a) brindó su valoración, se realizó una prueba de Alfa de Cronbach con la finalidad de obtener la fiabilidad de una unidad de medida, en este caso, la percepción de los expertos. Es pertinente mencionar que, en tanto más se acerque el valor  $\alpha=1$ , se considera un mayor índice de relevancia.

La propuesta de Escobar Pérez y Cuervo Martínez (2008) brinda solidez a la construcción de instrumentos en estudios cualitativos, a través de garantizar relaciones y estructura dentro de las preguntas del guion de conducción. Así, en la tabla 1 se presentan los resultados por cada indicador.

*Tabla 1. Resultados de Alfa de Cronbach para la validación de instrumentos de la investigación.*

<b>Indicador</b>	<b>Grupo de discusión</b>
Suficiencia	0.959
Claridad	0.936
Coherencia	0.988
Relevancia	0.922

*Nota:* Elaboración propia.

Desde la perspectiva de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), en función de las valoraciones proporcionadas, los resultados de la prueba de concordancia permiten dar

cuenta de adecuados niveles de vinculación entre los elementos establecidos, por lo que se consideraron resultados positivos ante el proceso de validación.

### **Caracterización de los participantes**

Para la ejecución del grupo de discusión se seleccionó, bajo criterios de inclusión y exclusión, a una muestra no representativa de 8 profesores y profesoras correspondientes a las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria de una Escuela Normal pública del Estado de Veracruz.

En este orden de ideas, en la tabla 2 se agrega información vinculada a los perfiles académicos del profesorado participante con la finalidad de contar con una radiografía que permita abrir brechas para el análisis y discusión de sus perspectivas en torno a la evaluación formativa expresadas en el discurso referido durante el grupo de discusión.

*Tabla 2. Caracterización de participantes en el grupo de discusión.*

<b>Participante</b>	<b>Rango de edad</b>	<b>Años de servicio en EN</b>	<b>Último grado de estudios</b>	<b>Licenciatura de formación inicial</b>	<b>Ámbito de profesionalización</b>
PGD1	Más de 60 años	Más de 30 años	Licenciatura	Profesor de educación primaria	Ninguno
PGD2	51 - 55 años	1 – 5 años	Maestría	Licenciatura en Educación Básica UPN.	Educativo
PGD3	41 - 45 años	21 – 25 años	Licenciatura	Educación preescolar	Ninguno
PGD4	46 - 50 años	21 – 25 años	Doctorado	Educación Preescolar	Educación
PGD5	51 - 55 años	21 – 25 años	Maestría	Licenciatura en psicopedagogía	Ninguno

PGD6	46 - 50 años	21 – 25 años	Maestría	Psicología	Psicológico
PGD7	26 - 30 años	5 – 10 años	Licenciatura	Psicología	Psicológico y educativo
PGD8	46 - 50 años	11 – 15 años	Maestría	Relaciones internacionales	Educación y Ciencias Biológicas

*Nota:* Elaboración propia.

Vale la pena destacar que uno de los principales criterios considerados para la inclusión del profesorado se encontró precisamente en la formación inicial, los años de servicio, el último grado de estudios y la edad. Desde esta óptica, se obtuvo un panorama amplio que brindó información a partir de percepciones diversas que apostaron por comprender de manera más amplia y profunda, el objeto de estudio.

## RESULTADOS

La configuración de mecanismos de evaluación que originan las prácticas del profesorado, es producto de un proceso de apropiación de elementos teórico- prácticos y refleja la manera en que, desde la construcción histórico-social y psíquica, cada sujeto ha alcanzado a cimentar un imaginario (Castoriadis, 1975) sobre cómo llevarlo a la realidad y fomentar el enfoque formativo.

Dentro de los hallazgos que se mencionan a continuación, es posible distinguir la manera en que cada individuo ha podido conceptualizar y referir elementos con base en lo planteado de forma institucional y que apuestan por llevarlo a la práctica, sin que eso necesariamente responda satisfactoriamente al cumplimiento del enfoque formativo, el cual, si bien también es una “exigencia” evaluativa, no ha logrado superar una fase que pudiera entenderse o reducirse como técnico-instrumental, restringiendo la potencia formativa y formadora de este ejercicio a una función que ancla los imaginarios a la mera acreditación y a la información que debe darse a los estudiantes.

### ***Aspectos considerados en la evaluación***

Una de las interrogantes que se plantearon en esta investigación estuvo relacionada con los elementos, rasgos o aspectos que los profesores podían atribuir al acto evaluativo, lo anterior con el propósito de rastrear las construcciones simbólicas que refiere dicho ejercicio y, así, aproximarse a imaginar las formas y lógicas desde las cuales se emplaza la actividad evaluativa. Desde esta perspectiva, las interacciones generadas mediante el grupo de discusión, a través del discurso de los participantes, permitieron distinguir tensiones y algunas inconsistencias al determinar los aspectos que fueron considerados en la evaluación.

A pesar de existir un discurso prácticamente unísono orientado a la valoración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores como un elemento fundamental dentro de las prácticas, en diversos momentos se hizo evidente que los lineamientos administrativos juegan un papel central a la hora de emplazar las prácticas de evaluación, pues si bien, contienen una visión más allá de la mera acreditación, enfocando la importancia de realizar una valoración que sirva también como aprendizaje para los estudiantes, lo cierto es que la rigidez desde la cual se presenta a los profesores no siempre permite superar la mirada técnico- instrumental ya señalada, evidencia de ello son los siguientes fragmentos:

evaluar no es otra cosa más que medir, ir midiendo si los chicos van formándose (GD1:87)  
si mi intención es bajar las listas de asistencia a coordinación o a secretaría para tener el sello pues mi evaluación va a ir acorde a eso (GD1:46)

tenemos que plasmar una calificación, pero al momento de estar plasmando esa calificación pues nosotros ya evaluamos (GD1:43)

indirectamente pues es la normatividad la que nos marca cómo evaluar (GD1:29).

En los imaginarios del profesorado participante parece existir una claridad vasta en torno a las pautas teóricas para realizar evaluación dentro del enfoque formativo, sin embargo, encuentran cierta inflexión al momento de tener en consideración la manera en que la normativa para educación normal determina que se establezcan cortes periódicos para

emisión de resultados y se valoren producciones académicas, lo que probablemente sea el principal punto que limita el cumplimiento del enfoque fijando distancia del desarrollo de saberes indispensables para el desempeño de la labor profesional.

Al margen de ello, vale la pena analizar el contenido de los siguientes fragmentos que son evidencia de la manera en que nuevamente la función formativa de la evaluación encuentra perversiones e inconsistencias entre el uso de la información y la aparentemente inherente disposición hacia la acreditación:

conocer los resultados de la evaluación permite platicar con los alumnos en la medida de la necesidad que ellos presentan (GD1:97).

para qué utilizamos esa información, para ir replanteando los conocimientos que se requieren de acuerdo con el curso, a esa parte de si los están alcanzando, los están logrando (GD1:90).

esa información (...) se utiliza para asignar un número. También para plantear a lo mejor tareas específicas a algunos estudiantes y que puedan atender algunos vacíos académicos y para analizar también si lo que estoy planteando de actividades fue comprensible (GD1:82).

Como se puede observar, a partir de una visión basada en la forma institucionalizada de la evaluación, lo anterior efectivamente cuenta con manifestaciones que corresponden al enfoque formativo, sin embargo, esta mirada limita la intervención del profesorado y el punto de tensión se encuentra al reconocer que este aspecto fomenta la valoración del proceso seguido para la construcción de productos que cumplen las características que cada curso requiere, sin considerar que la labor del docente en servicio necesita de un cúmulo de saberes que puedan ser utilizados en contextos específicos (Martínez-Izaguirre et al., 2021).

Desde esta óptica, conformar un mecanismo de evaluación que valore el proceso para la construcción de evidencias de aprendizaje o desempeño puede reducir las prácticas de evaluación hasta la función sumativa y netamente instrumental en donde se valorará el

nivel de logro que cada estudiante ha alcanzado para aterrizar los distintos tipos de contenido en un elemento en concreto, restringiendo la esencia formativa.

En este marco, cabe señalar que, para varios profesores, el carácter importante y central de la evaluación está en su complejidad, es decir, en la posibilidad de dar cuenta no solo de los conocimientos de tipo declarativos que los estudiantes logran expresar, además de transformaciones en su saber hacer y en su ser. En otras palabras, refieren el aspecto procedimental y actitudinal como elementos también centrales del acto de evaluación.

Por un lado se valoran las actitudes; un proceso de subjetivación de una identidad moral que diferencia del resto de sujetos. Por otro, se visualiza una perspectiva fijada en criterios de equidad para hacer diferencias y parte de la realidad de los estudiantes para distinguir aquello que se evalúa, representando aún algunas tensiones entre lo determinado curricularmente y los contenidos disciplinares establecidos para desarrollar. Al respecto, se identificaron los siguientes fragmentos dentro de la transcripción.

utilizar la evaluación en dos sentidos, uno para motivar al alumno, número dos, para orientar al que lo necesita (GD1:96).

los alumnos son su propia medida y que las necesidades que presenta cada alumno deben atenderse con diferentes estrategias (GD1:28).

dentro de mi evaluación voy a considerar un factor actitudinal, cómo lo voy a evaluar para que sea objetivo y que no vaya sobre mi criterio nada más, esa es una parte muy delicada (GD1:66).

observamos a nuestros alumnos, observamos sus actitudes incluso (...) hasta en qué condiciones viene el alumno (GD1:69).

Un elemento que caracteriza a la formación docente dentro de escuelas normales es el enfoque humanista que busca fortalecer el desarrollo integral del estudiantado precisamente en reconocimiento de que la disciplina tiene, de manera implícita, una responsabilidad con la sociedad en donde el actuar de los sujetos trascienda hacia el ámbito personal y social, sin limitarse al académico. Estas percepciones de igual forma se hicieron presentes dentro del grupo de discusión al mencionar que la evaluación

formativa debe privilegiar situaciones para que el estudiantado aprenda en reconocimiento de sus características y condiciones contextuales, en donde además agregaron: “debe ser muy integral, para mí sería la principal característica” (GD1:121) y la “forma de aprender incluso del propio alumno con el que en adelante va a trabajar” (GD1:158).

Al hablar de la integralidad en la educación sin hacer referencias objetivas sobre la manera en que el concepto se encuentra dentro de los imaginarios, pareciera indicar nuevamente la apropiación de un discurso con poco significado, por lo que no alcanza a operarse; visibilizando un segundo punto en tensión para el cumplimiento del enfoque formativo de la evaluación.

Los aspectos referidos por quienes participaron en la investigación dilucidan el manejo existente sobre los elementos que deben ser considerados para realizar una evaluación dentro del enfoque formativo al tomar en cuenta que no únicamente los contenidos conceptuales deben ser contemplados, sino también factores procedimentales y axiológicos. A pesar de ello, es posible identificar cómo, dentro de lo que mencionaron implementar, buscan evaluar estos aspectos, regresando a la finalidad sumativa de la evaluación determinada por la normativa, en donde la emisión de *un número* vinculado a la acreditación, se hace presente.

Nuevamente emerge el cuestionamiento sobre el papel que deberían desempeñar los lineamientos administrativos, en donde a pesar de establecerse la relevancia de favorecer el papel formativo de la evaluación, la evidencia apunta hacia reconocer en ella aspectos que encasillan al profesorado a cumplir con una evaluación bajo finalidades mayormente sumativas.

En este punto surge una disyuntiva que hace plausible debatir sobre el papel histórico que se ha asignado al profesorado, ¿cuál es, en los imaginarios, la labor con la que deben cumplir más allá de un discurso humanista? No es posible pretender, curricularmente, implementar mecanismos de evaluación formativa cuyos lineamientos obligan al



profesorado a dar pasos atrás en torno a las generaciones de evaluación (Verdejo, & Herrera-Meza, 2022), en donde la medición, era el elemento sustantivo.

Se hace evidente que el profesorado participante cuenta con bases teóricas que les permiten replicar el discurso expresado en la literatura relacionada con el modelo por competencias. Detrás de ello, se proyectan dificultades e inconsistencias para consolidar prácticas de evaluación formativa apegadas al enfoque vigente.

En definitiva, tener en consideración elementos abarcativos que impliquen la movilización de saberes y puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores es un paso significativo para dejar de visualizar a la evaluación educativa como un elemento vinculado a la determinación de alcances en objetivos (Muñoz, 2007); sin embargo, valdría la pena preguntarse sobre el sentido que se otorga a la información obtenida, es decir, cuestionarse qué se está haciendo con el corpus producto de la valoración de esos tipos de conocimientos, aspecto en el que si se orienta a la mejora y a la toma de decisiones, se cumpliría satisfactoriamente con la esencia formativa de la tarea (Popham, 2013).

### ***Instrumentos de evaluación***

Por mucho tiempo, los instrumentos han sido el medio a través del cual se legitima el juicio de cada profesor para valorar elementos concretos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hoy en día, el enfoque formativo de la evaluación asigna a ellos la responsabilidad de proporcionar información suficiente para que a través de su comunicación a los involucrados, tengan la oportunidad de implicarse activamente y por ende, incrementar los resultados. Hablar de ello, no significa que inmediato a su aplicación se privilegiarán procesos metacognitivos, sino que se busca que la sistematización en el corpus de información sea utilizada para la mejora.

Dentro del análisis del discurso generado en el grupo de discusión, la categoría de instrumentos se determinó con la finalidad de identificar cuáles son los medios a través de los cuales el profesorado busca evaluar al estudiantado y, por tanto, qué elementos

aplica dentro de sus prácticas para obtener información al margen de lo referido dentro de la finalidad para llevarla a cabo.

Como primer punto en tensión para trasladar la teoría a la realidad, fue posible identificar la existencia de cierta confusión al referirse a los instrumentos de evaluación, toda vez que en ocasiones se hace mención de técnicas utilizadas en donde los agentes se involucran en los procesos evaluativos (Castillo y Cabrerizo, 2009) en lugar de los instrumentos utilizados para registrar y sistematizar la información.

El elemento recién expresado podría considerarse de cierta forma superficial y parecer un aspecto de índole conceptual, sin embargo, reflejó mayores implicaciones en la medida en que el profesorado expresó la manera en que son utilizados dentro de sus prácticas de evaluación, en donde nuevamente se identifican imaginarios arraigados que fijan distancia entre la realidad y el plano discursivo. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento: “instrumentos para verificar conocimientos y ahí están las pruebas pedagógicas, esas nunca las vamos a abandonar mientras tengamos este sistema educativo” (GD1:148).

De esta manera, es notoria la forma en que, a pesar de que las tendencias teóricas en materia evaluativa han establecido nuevas brechas que determinan cómo el enfoque formativo puede hacerse presente para favorecer el desarrollo integral, aún es un tema pendiente llevarlo a la práctica y que rebase la aparente necesidad por emitir juicios que dicten el alcance de objetivos o propósitos. Más allá de la apropiación teórica y su réplica mediante elementos discursivos, se hace indispensable que en las instituciones educativas se ponderen los beneficios de orientar la información obtenida por medio de la evaluación hacia la mejora, más allá de establecer instrumentos que unifiquen lo determinado para alcanzar y reflejar mediante producciones concretas.

En este orden de ideas, se hace indispensable dejar claro que en congruencia con Popham (2013) la situación crítica no se encuentra en la implementación de instrumentos específicos (entre los cuales pueden encontrarse las pruebas escritas), sino que lo

sustantivo radica en hacer uso de la información que proporcionan bajo fines formativos, y no punitivos.

Así, la diversidad de técnicas e instrumentos referidos por quienes participaron en la investigación cobran relevancia y al margen de la normativa, elemento que también forma parte esencial del proceso evaluativo desde el discurso del profesorado, es destacado únicamente si los datos obtenidos son comunicados a los estudiantes con la finalidad de involucrarlos en su proceso de aprendizaje y a la vez, quien enseña, sistematiza la información para identificar puntos álgidos sobre los cuales pueda orientar sus acciones para la mejora.

Con la información recién expresada, se evidencian tensiones discursivas entre lo que tradicionalmente se ha denominado como instrumentos evaluativos y lo que hoy en día, desde el enfoque formativo se ha relacionado con la obtención cualitativa de información, lo cual no garantiza utilizarlos bajo una finalidad orientada a la mejora ni a la implicación activa dentro de los procesos educativos. Por ejemplo, los participantes mencionaron: “autoevaluación” (GD1:138), “entrevistas” (GD1:146), “rúbrica” (GD1:134), “las mesas de discusión son fabulosas” (GD1:34), “es muy bueno en nuestros instrumentos cuestiones de respuesta abierta, ahí nos permite conocer a veces cosas insospechadas de nuestros alumnos” (GD1:154).

Hoy en día la evaluación ya no se encuentra basada en pruebas *objetivas*, sino en herramientas *subjetivas* que requieren dotarse de significados para alcanzar una verdadera finalidad apegada al enfoque. Si bien se visualizan intentos por comprender la evaluación formativa, existen dificultades para alcanzarla debido a que en ocasiones la dinámica institucional puede rebasar las posibilidades del profesorado, reduciéndolas a la poca sistematización y reflexión sobre lo que subyace a la información proveniente de los instrumentos.

En este punto, emergen nuevas tensiones hacia una discusión orientada a pensar la manera en que se está evaluando al estudiantado; ¿Qué aspectos buscan valorar los

instrumentos de evaluación implementados en el aula? ¿De qué forma se utiliza la información (profesorado y estudiantado) después de la *evaluación de procesos* a través de instrumentos? ¿hasta qué punto es congruente pretender evaluar procesos mediante el reflejo de evidencias de aprendizaje o desempeño en producciones académicas? ¿de qué forma las producciones escolares permiten dar a conocer el proceso seguido por cada estudiante? ¿cómo es posible trasladar la retroalimentación de estas evidencias a los saberes que el estudiantado requerirá a su egreso?

Probablemente, al responder estas preguntas sea posible identificar que de alguna manera los procesos de evaluación que se están implementando dentro de las aulas, atienden a que el estudiantado sea capaz de *evidenciar un proceso* a través de la construcción de un producto específico pero, ¿esto es suficiente para valorar aspectos que serán utilizados al egreso de su formación inicial? Es posible determinar que dentro del enfoque formativo de la evaluación, la obtención de información producto de distintos instrumentos, no basta para que sea utilizada para la mejora.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es un acto sumamente complejo en el que influye una cantidad inimaginable de variables, en congruencia, evaluar para el aprendizaje demanda considerar diversas fuentes de información sobre los acontecimientos en el aula. De no diversificar la manera en que se obtiene información, se corre el riesgo de evaluar dominios conceptuales o procedimentales, desprotegiendo lo actitudinal y axiológico, o viceversa. Es necesario reconocer que las evidencias de aprendizaje o productos parciales brindan información importante, sin embargo, el proceso de aprendizaje no siempre se ve reflejado a través de producciones en concreto.

## CONCLUSIONES

Discutir sobre la manera en que el enfoque de evaluación formativa se encuentra presente en las prácticas del profesorado de las instituciones formadoras de docentes en México es un aspecto poco explorado por la literatura, pero con grandes posibilidades para proporcionar brechas que conduzcan hacia la mejora de los procesos de formación inicial.

Desde la perspectiva de los hallazgos de esta investigación, se visualiza que a pesar de la presencia del enfoque constructivista de la evaluación desde hace algunos años en el campo académico, aún existen prácticas que deben ser reformadas en donde se fije distancia con los fines de acreditación que *por naturaleza* exige el sistema educativo.

Hoy en día, es necesario generar condiciones propicias, a través de la evaluación formativa, para que los agentes sean capaces de involucrarse activamente en sus propios procesos y alcancen la trascendencia en su papel instituyente para abonar a la constante construcción social de la institución.

A pesar de que el profesorado cuenta con bases teóricas sólidas que reflejan manejo conceptual del enfoque de evaluación formativa, existen algunos rasgos vinculados a sus prácticas en donde parecen adecuarse a enfoques evaluativos anteriores al vigente, lo que hace evidente tensiones que reflejan retos para verdaderamente alcanzar el cumplimiento del enfoque y por tanto, el privilegio del enfoque actual dentro de las prácticas.

Dentro del contexto en donde se llevó a cabo la investigación, la evidencia en el discurso de los participantes apunta hacia la existencia de algunas manifestaciones de evaluación formativa dentro de las aulas pero que al mismo tiempo dependen de su disposición, puesto que las condiciones institucionales, a pesar de solicitar elementos concretos para el favorecimiento del enfoque, encuentra tensiones para su implementación en las aulas.

Por un lado, es posible denotar que el plano conceptual es suficiente para contar con un discurso sobre aquello deseable, pero si no se discuten los acontecimientos llevados a cabo dentro del aula, la realidad del sistema educativo mexicano se encontrará distante de fomentar la esencia formativa de la evaluación educativa contemporánea. Por ello, es necesario la realización de estudios que aborden contextos diversos en donde la formación inicial docente se encuentre al centro.

En suma, se requiere tener en cuenta que para alcanzar el cumplimiento del enfoque evaluativo vigente y superar las tensiones identificadas en el presente artículo, es indispensable alejarse de la visión rígida que reduce a la evaluación a la suma de momentos en donde se obtiene información que el Sistema requiere para legitimar la finalidad sumativa. Se trata más bien de reconocerla como un péndulo que se mantiene en constante movimiento a través de estímulos específicos; donde el sujeto y lo instituyente, rebase la visión institucional y dinamice el proceso evaluativo.

A raíz de estas discusiones y desde la mirada del objetivo establecido para el presente artículo, el enfoque de evaluación formativa presenta características teóricas arraigadas dentro del discurso del profesorado participante, aunque al referirse a la manera en que se llevan a cabo dichos procesos, se encuentran riesgos para su cabal cumplimiento. Por ello, resulta indispensable reconocer que la evaluación contemporánea difícilmente podrá distanciarse de la finalidad de acreditación, en tanto los agentes involucrados no tengan la oportunidad de reformular los posicionamientos epistemológicos, lo que privilegiaría un cambio de fondo en torno al enfoque, y no únicamente restringido al plano instrumental.

## REFERENCIAS

- Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, 592, 480 (2011). <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- Anzaldúa-Arce, R. (2023). Cornelius Castoriadis: Una mirada sobre lo imaginario. *Figuras Revista Académica de Investigación*, 4(2), 110-120. <https://revistafiguras.acatlan.unam.mx/index.php/figuras/issue/view/11>
- Arribas, J., Manrique, J., & Taberner, B. (2014). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: Visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista complutense de Educación*, 27(1), 237-255. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45724](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45724)

- Bonnefoy, N. (2021). Evaluación de competencias en educación superior: Conceptos, principios y agentes. *Revista Educación*, 45(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43444>
- Brito, J. (2001). Elementos no-técnicos para la conducción de un grupo de discusión. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 4, 121-144. <https://doi.org/10.5944/empiria.4.2001>
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación, S. A. [https://conductitlan.org.mx/07\\_psicologiaeducativa/Materiales/L\\_evaluacion\\_educativa\\_de\\_aprendizajes\\_y\\_competencias.pdf](https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/L_evaluacion_educativa_de_aprendizajes_y_competencias.pdf)
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Edigraf S.A. [https://www.solidaridadobrero.org/ateneo\\_nacho/libros/Cornelius%20Castoriadis%20-%20La%20institucion%20imaginaria%20de%20la%20sociedad.pdf](https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/libros/Cornelius%20Castoriadis%20-%20La%20institucion%20imaginaria%20de%20la%20sociedad.pdf)
- Cruzado, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comunicación*, 13, 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-37.
- Fernández, A. (2006). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia. <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- García, J. (2016). La evaluación de los aprendizajes en los futuros profesores: Retos, dificultades y nuevas oportunidades. *Debates en Evaluación y Currículum*, 462-473.
- Gil, J. (1992). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*. Nº 10-11, 1992-1993, 199-214.
- Hernández, M. (2008). Consideraciones teórico-metodológicas necesarias para mejorar la evaluación del aprendizaje en el ámbito de la educación física y el deporte. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.*, 1(2), 166-191.

- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *Relieve*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015* (1.<sup>a</sup> ed.). INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf>
- Martínez-Izaguirre, M., Yáñez-Álvarez-de-Eulate, C., & Villardón-Gallego, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de Educación*, 393, 97-128. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487>
- Monforte, G., & Farías, G. (2013). La evaluación continua, un incentivo que incrementa la motivación para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 265-278.
- Muñoz, E. & Solís, B. (2021). Enfoque cualitativo y cuantitativo de la evaluación formativa. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512590>
- Muñoz, G. (2007). Un nuevo paradigma: «La quinta generación de evaluación». *Laurus*, 13(023), 158-198.
- Murillo, J., & Hidalgo, N. (2015). Dime Cómo Evalúas y Te Diré Qué Sociedad Construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Olarte-Arias, Y., Madiedo-Clavijo, C., & Pinilla-Roa, A. (2019). Evaluación docente como factor de desarrollo profesional desde una pedagogía reflexiva. *Evaluación docente y desarrollo profesional*, 67(3), 277-285. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v67n3.62539>
- Palacios, A. & López-Pastor, V. (2011). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: Sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. <https://doi.org/DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Pasek, E., & Mejía, M. T. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>



- Popham, W. J. (2013). *Evaluación Trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Ramos, L., & Rueda, M. (2020). Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. *Perfiles Educativos*, XLII(169), 144-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59287>
- Rodríguez, H., & Salinas, M. (2020). La Evaluación para el Aprendizaje en la Educación Superior: Retos de la Alfabetización del Profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>
- Verdejo, A., & Herrera-Meza, G. (2022). Reflexiones teóricas orientadas a la mejora educativa desde la innovación educativa y la evaluación formativa. *Revista de la Innovación a la Práctica*, 1(1), 7-21.
- Yurén, M. (2009). Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México. *Educação & Realidade*, 33-48.
- Zoya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Cientific*, 5(16), 179-193. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>