



REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

ISSN: 1989-0397 | Mayo 2024 – Volumen 17, Número 1

<https://doi.org/10.15366/rie2024.17.1>



**Evaluación y Calificación ¿Una Relación Tóxica?
Funciones y Finalidades Diferenciadas y Modelos de
Convivencia**

revistas.uam.es/rie



UNESCO Chair on
Education for Social Justice,
Autonomous University of Madrid



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Cynthia Martínez-Garrido

Irene Moreno-Medina

CONSEJO DIRECTIVO

Marcela Gajardo, FLACSO, Chile

Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Carlos Pardo, Universidad Católica de Colombia, Colombia,

Margarita Poggi, FLACSO, Argentina

Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

CONSEJO CIENTÍFICO

Juan Manuel Álvarez, Universidad Complutense de Madrid, España

Patricia Arregui, Grupo de Análisis para el Desarrollo -GRADE-, Perú

Daniel Bogoya, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Colombia

Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

M^a Elena Cano, Universitat de Barcelona, España

Leonor Cariola, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

María do Carmo Clímaco, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Cristian Cox, Universidad Diego Portales, Chile

Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú

Tabaré Fernández, Universidad de la República, Uruguay

Juan Enrique Froemel, Universidad Autónoma de Chile, Chile

M^a Soledad Ibarra, Universidad de Cádiz, España

Rubén Klein, Fundação Cesgranrio, Brasil

Luis Lizasoain, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Jorge Manzi, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Joan Mateo, Universidad de Barcelona, España

Liliana Miranda, Ministerio de Educación, Perú

Margarita Peña, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-, Colombia

M^a Jesús Perales, Universitat de València, España

Dagmar Raczynski, Asesorías para el Desarrollo, Chile

Héctor Rizo, Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

Mario Rueda, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Guadalupe Ruiz Cuéllar, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Alejandra Schullmeyer, Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, Brasil

Javier Tejedor, Universidad de Salamanca, España

Flavia Terigi, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

ÍNDICE

Sección temática

Presentación:	7
Evaluación y Calificación ¿Una Relación Tóxica?: Funciones y Finalidades Diferenciadas y Modelos de Convivencia <i>Noelia Alcaraz y Manuel Fernández Navas</i>	
¿Qué Hacemos con el Cuchillo? Las Finalidades de la Evaluación <i>Miguel Ángel Santos Guerra</i>	11
Comunidades Profesionales de Aprendizaje para Implementar la Evaluación Formativa. De la Evaluación de los Aprendizajes del Alumnado a la Evaluación de la Práctica Docente <i>Mariana Morales y Juan Fernández</i>	25
Narrativas y Evaluación: Encuentros, Posibilidades y Rupturas <i>Anaía Elizabeth Leite, Virginia Martagón, Piedad Calvo y M^a Jesús Márquez</i>	39
Teorías Declaradas y Teorías en Acción sobre Evaluación: Análisis de Cuatro Experiencias <i>Miglian Martínez</i>	57
Sección libre	
Inserción Laboral de Normalistas en Secundarias Públicas Durante una Reforma en México <i>Jorge Mejía Bricaire</i>	89

SECCIÓN TEMÁTICA:

**EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN ¿UNA RELACIÓN
TÓXICA? FUNCIONES Y FINALIDADES
DIFERENCIADAS Y MODELOS DE CONVIVENCIA**

PRESENTACIÓN

Evaluación y Calificación ¿Una Relación Tóxica?: Funciones y Finalidades Diferenciadas y Modelos de Convivencia

Evaluation and Qualification: A Toxic Relationship?: Differentiated Functions and Purposes and Coexistence Models

Noelia Alcaraz * y Manuel Fernández Navas

Universidad de Málaga, España

La Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa presenta en este número la sección temática titulada *Evaluación y calificación ¿Una relación tóxica?: Funciones y finalidades diferenciadas y modelos de convivencia*. Con ello se pretende explorar la distinción y la relación compleja que existe entre la evaluación y la calificación en el ámbito educativo, debiendo tenerse en cuenta todos los elementos entremezclados para tratar de comprenderlos (Santos Guerra, 1999). A pesar de que el concepto de evaluación ha sido siempre un tópico esencial para los profesores (Trujillo et al., 2020), y aunque es, sin duda, uno de los campos que ha recibido mayor atención en términos de investigación y desarrollo teórico en la educación, parece que su aplicación práctica sigue siendo inalterable.

Es evidente que en la enseñanza existe un obstáculo complicado de superar entre los avances teóricos y su aplicación en el aula (Hargreaves, 1996; Hederich et al., 2014), siendo esta brecha especialmente pronunciada en el ámbito de la evaluación. Tal vez esto se deba a que, como indica Fernández Navas en su ponencia del Congreso L'educació Vilafranca en 2016, la evaluación está estrechamente vinculada con nuestras creencias, principios y axiomas como profesores. Aunque los profesores podemos defender ciertas ideas educativas, lo que Pérez Gómez (2019) y Argyris (1990) llaman Teorías proclamadas, y posteriormente implementar prácticas que contradicen estas ideas, a lo que Pérez Gómez (2019) y Argyris (1990) se refieren como Teorías en uso. Hablar de evaluación significa sacar a la luz nuestras verdaderas creencias y percepciones sobre la educación.

Esto podría explicar por qué, a pesar de que existe un consenso en la teoría educativa respecto a lo que implica la evaluación: recoger información de manera sistemática sobre las condiciones favorables para el aprendizaje con el fin de mejorarlas, esto es, un proceso de comprensión e inevitable diálogo entre las partes (Alcaraz, 2014, 2015a, 2015b; Alcaraz et al., 2012; Álvarez Méndez, 1993, 2001, 2007; Casanova, 1992; Elliot, 1990; Fernández Pérez, 2005; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Margalef, 2014; Santos Guerra, 1993, 2000, 2003, 2013; Sola, 1999; Stenhouse, 1987), los métodos de calificación adoptados por los profesores raramente se alinean con esta definición y suelen confundirse con el acto de medir lo que el alumnado ha aprendido.

CÓMO CITAR:

Alcaraz, N. y Fernández Navas, M. (2024). Presentación. Evaluación y calificación ¿una relación tóxica? Funciones y finalidades diferenciadas y modelos de convivencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 7-9.

*Contacto: noe@uma.es

ISSN: 1989-0397

revistas.uam.es/rie

También podría influir la idea de Gimeno Sacristán (2011) respecto a las presiones de publicación sobre los profesores universitarios y cómo la estrategia más fácil para cumplir con ellas es generar nuevos lenguajes para conceptos ya conocidos. Esto podría justificar por qué cualquier profesor que desee profundizar en evaluación se enfrenta a un desafío considerable, ya que debe navegar, comprender y distinguir entre un gran abanico de conceptos entre los que incluso los expertos tienen dificultades para distinguir claramente. A esto se refiere Alcaraz (2015a) cuando habla de los “apellidos de la evaluación”: calificación, evaluación formativa, evaluación educativa, evaluación para el aprendizaje, evaluación auténtica. Todo esto, en última instancia, crea un panorama complejo y confuso sobre qué significa realmente evaluar, dificultando que la teoría y la práctica vayan de la mano y, por lo tanto, dando lugar a las interpretaciones más diversas sobre este término.

Cuatro artículos componen este número. Sus autores y autoras, contribuyen al mismo con investigaciones, reflexiones y ensayos, así como con experiencias llevadas a cabo en el ámbito educativo.

El primer artículo: *¿Qué hacemos con el cuchillo? Las finalidades de la evaluación*, es escrito por uno de los autores referentes en el ámbito de la evaluación educativa de nuestro país. Este número temático cuenta con la contribución del profesor Miguel Ángel Santos Guerra, quien abre la monografía a través de una de sus muchas metáforas, la “del cuchillo” ¿qué hacemos con él? A través de ella, el autor plantea que lo más importante en cuanto a la evaluación es preguntarse por su finalidad: Para qué se usa, qué valores promueve o destruye y a quién favorece o perjudica. Para ello, Santos Guerra nos muestra un análisis en el que se contrastan las finalidades ideales de la evaluación frente a las reales; las ricas frente a las pobres y las más valoradas frente a las más practicadas. Un análisis necesario para tomar conciencia sobre tales contradicciones y de ese modo podamos emprender prácticas evaluadoras cuyas finalidades sean las de mayor riqueza pedagógica.

El segundo artículo, firmado por Mariana Morales y Juan Fernández, se titula: *Comunidades profesionales de aprendizaje para implementar la evaluación formativa. De la evaluación de los aprendizajes del alumnado a la evaluación de la práctica docente*, y nos muestra una revisión de algunos intentos de implementación realizados en centros educativos muy variados, desde el punto de vista de formadores de docentes. Parten de la premisa de que la evaluación formativa constituye una oportunidad para fomentar la cultura de desarrollo profesional docente, conformando el motor de mejora para el aprendizaje de la comunidad educativa. A través de esta revisión reflexiva, en la que comparten dos de los comentarios más escuchados en sus seminarios de formación sobre evaluación educativa, “Entonces, si no pongo notas durante el proceso, ¿qué nota pongo al final?” y “Esto está muy bien, pero no tengo tiempo para ello”, Mariana y Juan, presentan herramientas para que el profesorado pueda modificar su mirada sobre la evaluación con el objetivo de contribuir a la implementación de la evaluación formativa a través de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Narrativas y evaluación: encuentros, posibilidades y rupturas, es el título del tercer artículo, escrito por Analía Elizabeth Leite Méndez, Virginia Martagón Vázquez, Piedad Calvo León y María Jesús Márquez García. En él las autoras, profesoras e investigadoras muestran el diálogo y análisis realizado en torno al análisis de las experiencias que les han llevado a transitar otros caminos de la evolución. A través de las narrativas de 158 estudiantes y 6 docentes en ejercicio, Analía, Virginia, Piedad y M^a Jesús, nos hacen partícipes de algunos de los sentires más importantes que tales relatos revelan. Cuestiones como lo injusta que puede llegar a ser una calificación escondida tras el

concepto autoevaluación. Las narrativas nos hablan sobre las relaciones, los vínculos afectivos y de poder que subyacen, los contenidos y los procedimientos, el respeto, la solidaridad o los derechos de la infancia. Para las autoras, trabajar con evaluaciones narrativas en sus clases “mueve y remueve” los cimientos del significado de ser docente, de aprendizaje, de lo que se aprende y por qué se aprende, de la dimensión emocional y personal que atraviesa todos los procesos colectivos. En definitiva, nos presentan las evaluaciones narrativas como posibilidad de resistencia a pensar y hablar de la evaluación como proceso hegemónico de la formación así como la educación.

Este número temático cierra con el cuarto artículo titulado: *Teorías declaradas y teorías en acción sobre evaluación: análisis de cuatro experiencias*, escrito por Miglian Martínez, nos lleva hasta la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, donde a través de un estudio de corte cualitativo, la autora e investigadora comparte las experiencias de cuatro docentes, según lo que “piensan, sienten y declaran” sobre la planificación de la enseñanza, los contenidos didácticos, la metodología y la evaluación, y lo que en realidad aplican en sus aulas. Este estudio (parte de uno más amplio) pone de manifiesto que la evaluación de los aprendizajes sigue siendo un aspecto desafiante para muchos docentes universitarios y que, aunque en el discurso estos docentes reconocen la importancia de la evaluación formativa; en su práctica persisten enfoques tradicionales centrados en la medición, con escasa participación estudiantil. Por lo que se plantea la necesidad de fortalecer la formación, reflexión y auto-cuestionamiento de tales prácticas, para poder lograr mayor correspondencia entre sus concepciones y sus acciones, redundando en un mayor aprendizaje de sus estudiantes.

Referencias

- Alcaraz, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula de Encuentro*, 16(2), 55-86.
- Alcaraz, N. (2015a). *La evaluación en el aula: Explorando las posibilidades del portafolios* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- Alcaraz, N. (2015b). Evaluación versus calificación. *Aula de Encuentro*, 17(2), 229-236.
- Alcaraz, N., Fernández Navas, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(5), art 2. <https://doi.org/10.15366/riee2012.5.2.002>
- Álvarez Méndez, J. M. (1993). El alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 219.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 1-5.
- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Granica.
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Edelvives.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata
- Fernández Pérez, M. (2005). *Evaluación y cambio educativo*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. The Teacher Training Agency.
- Hederich, C., Martínez Bernal, J. y Rincón Camacho, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19-54. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce19.54>
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2), 35-55. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>

- Pérez Gómez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 3-17.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1999). *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Ed. Bonum.
- Santos Guerra, M. A. y Urbina, C. (2013). *La evaluación como aprendizaje. Experiencias en la Universidad de Santiago de Chile*. Ed. USACH. Santiago.
- Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. Pérez, J. Barquín y F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 87-105). Akal.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Trujillo, F., Fernández Navas, M., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A., Alaminos, F. y Postigo Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de Covid-19: La opinión de la comunidad educativa*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.

¿Qué Hacemos con el Cuchillo? Las Finalidades de la Evaluación

What do We do With the Knife? The Purpose of the Evaluation

Miguel Ángel Santos Guerra *

Universidad de Málaga, España

DESCRIPTORES:

Evaluación
Calificación
Mejora
Aprendizaje
Comprensión

RESUMEN:

La metáfora del cuchillo nos permite descubrir que lo más importante no es su tamaño o que esté más o menos afilado sino para qué se usa ya que con él se puede herir o matar, pelar patatas o partir sandía, tenerlo guardado en un cajón o liberar a un prisionero maniatado. Se analizan dos imágenes a través de las cuales se puede comprender fácilmente la naturaleza de la tesis que defiende en el artículo: no hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada. A través de un ejercicio se muestra el contraste entre finalidades ideales y reales, ricas y pobres, valoradas y practicadas. En él se puede comprobar que las más valoradas teóricamente no son las más practicadas en los sistemas educativos de muchos países. Se plantean a continuación, cuatro categorías de finalidades, ordenadas de mayor a menor riqueza pedagógica, invitando a practicar las de mayor valor. Y se cierra con algunas sugerencias para que los docentes practiquen las funciones más enriquecedoras.

KEYWORDS:

Evaluation
Qualification
Improvement
Learning
Understanding

ABSTRACT:

The article focuses on the analysis of the importance of the purposes of the evaluation. That is, deciphering the keys to why it is done, what it is intended to achieve. More important than evaluating a lot and evaluating well, it is important to know who benefits and who harms the evaluation, what values it builds and what values it destroys. The metaphor of the knife allows us to discover that the most important thing is not its size or whether it is more or less sharp but what it is used for since with it you can hurt or kill, peel potatoes or cut watermelon, keep it stored in a drawer or free to a bound prisoner. Two images are analyzed through which you can easily understand the nature of the thesis that I defend in the article: there is nothing more stupid than launching yourself with the greatest efficiency in the wrong direction. Through an exercise, the contrast between ideal and real goals, rich and poor, valued and practiced, is shown. In it can be seen that the most theoretically valued are not the most practiced in the educational systems of many countries. Four categories of purposes are proposed below, ordered from greatest to least pedagogical richness, inviting you to practice those of greatest value. And it closes with some suggestions for teachers to practice the most enriching functions.

CÓMO CITAR:

Santos Guerra, M. A. (2024). ¿Qué hacemos con el cuchillo? Las finalidades de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 11-24.
<https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.001>

1. Introducción

No hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada. Por eso me gusta decir que lo más importante no es evaluar mucho, ni siquiera evaluar bien sino saber a quién beneficia y a quién perjudica la evaluación, qué valores promueve y qué valores destruye. La cuestión esencial es preguntarse por la finalidad que le damos al proceso y al resultado de la evaluación.

Cuando se aborda el tema de la evaluación, sea del aprendizaje de los alumnos y de las alumnas, sea de instituciones, programas o sistemas, una buena parte de la atención se centra en el cómo se puede hacer con rigor. Pero se piensa menos sobre el para qué debe utilizarse.

Pensemos en un cuchillo. Con él se puede herir y se puede matar. Podemos dejarlo guardado en el cajón. Se puede pelar con él patatas o partir una sandía. Con él se puede también cortar la soga que tiene maniatado a un prisionero. ¿Es bueno o es malo el cuchillo? Depende para lo que lo usemos. Tener un buen cuchillo es importante. Un cuchillo bien afilado. Lo es más utilizarlo de manera beneficiosa, inteligente y solidaria. Eso sucede con la evaluación.

Lo importante es para qué usamos el cuchillo. Robert Stake (2006), en su estupendo libro *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, dice:

La mayor parte de los evaluadores y evaluadoras creen que sus hallazgos servirán para introducir mejoras en el evaluando. Y algunos esperan incluso contribuir a la generación de unas decisiones de gestión y de unas presiones institucionales que conduzcan no solo a un evaluando más eficaz, considerado y ético, sino también a la mejora de la comunidad y de la sociedad.

Esta idea me parece fundamental no solo en la evaluación de los aprendizajes del alumnado sino en la evaluación de instituciones, programas y sistemas.

1. Dos imágenes clarificadoras

Voy a utilizar dos imágenes para explicarme. Tomo la primera del interesante libro *¿A quién beneficia la escuela?* (Hallack, 1977) que leí en el año de su edición y que contiene algunas ilustraciones muy sugerentes, aunque de pésima calidad gráfica. En una de esas imágenes hay varios corredores preparados para iniciar una carrera. Cada uno está en la salida de su calle, en estado de conación. Una persona levanta una pistola con la que va a dar la señal de salida, mientras el público contempla la competición. Al pie de la imagen aparece esta significativa nota: “Hemos abierto una escuela para todos, que gane el mejor”.

No es una cuestión baladí el hecho de que se conciba la escuela muchas veces como una competición en la que no se trata de que cada uno sea la mejor persona a la que puede llegar a ser sino ganar a los otros, superarlos, llegar primeros. Tampoco es casual que, en la imagen, todos los corredores y espectadores sean varones. Hasta ese punto llega la exclusión. Las mujeres no estaban ni en las imágenes.

Uno de los corredores tiene amarrada al tobillo una cadena en la que está enganchada una gran bola de hierro, otro corredor tiene atada a la cintura una cuerda que está fijada a una estaca clavada en el suelo y un tercero tiene atada a un pie una fuerte cadena que está fijada a otra estaca de mayor tamaño.

Si solo nos preocupamos de la parte técnica de la evaluación de la carrera buscaremos un cronómetro de la máxima fidelidad, trazaremos las calles de forma milimétrica,

situaremos la meta a una distancia exacta del punto de salida de todos los corredores y procuraremos que el sonido de salida pueda ser oído de forma simultánea por todos los corredores. Ahí está la trampa. Creer que es una evaluación precisa, justa, rigurosa. Porque la carrera está trucada. Hay un corredor que tiene una bola de hierro atada al tobillo. No puede avanzar, no puede llegar a la meta fácilmente, no se puede comparar con otro corredor que no tiene ningún impedimento. ¿Qué le importa a ese corredor que el cronómetro sea fiel, que las calles estén bien trazadas, que la meta esté a la misma distancia o que el sonido pueda escucharse de forma simultánea? Él no puede avanzar. ¿Qué le pasa? Pues que es pobre. El ritmo de los aprendizajes que hace falta seguir y en las escuelas es tan acelerado que hace falta una segunda escuela en la casa para seguirlo. ¿Y el que no la tiene? Pues el que no la tiene ya era desgraciado antes de ir a la carrera y ahora es nuevamente desgraciado porque fracasa de forma irremediable. Una carrera rigurosamente evaluada, pero injusta.

¿Qué le pasa al corredor que tiene atada una cadena en la cintura que le impide moverse? Pues es un inmigrante rumano que ha llegado a una ciudad española y no conoce ni una sola palabra del lenguaje hegemónico en el que se desarrolla el currículum. ¿Le importa algo a este corredor que esté bien atendida la dimensión técnica de la evaluación? Él no va a poder ni siquiera salir.

¿Y el tercer corredor, que tiene atada al tobillo una cadena? ¿Qué le pasa? Tiene una discapacidad, una minusvalía intelectual, un síndrome de Down, un síndrome de Asperger.

Es evidente que esa evaluación castiga a unos corredores y beneficia a otros. Y el principal problema es que, al estar atendidas las dimensiones técnicas de innegable rigor, es precisamente en ese hecho donde se encuentra la trampa, donde se aloja la injusticia.

Voy a la segunda imagen. Utilizo en mis clases y conferencias una ilustración que ha dado la vuelta al mundo. No soy el autor, pero la he difundido tanto que algunos me atribuyen la autoría. En ella figuran una serie animales delante de un árbol frondoso: un pájaro, un elefante, un pez en su pecera, un gato, un mono, una foca, un caracol... Las palabras del evaluador esconden ahora la trampa: "Para que la evaluación sea justa, todos vais a realizar la misma prueba, vais a subir a este árbol". No hay en el diccionario un adjetivo menos preciso para valorar esa evaluación que justa. Cualquier otro resulta más preciso: chocante, esperpéntica, estúpida, ridícula, injusta...

¿Qué hará el pájaro una vez escuchada la consigna? En unos segundos se encontrará en la copa del árbol con las felicitaciones del evaluador por la rapidez y el estilo. ¿Y el pez? No se habrá ni enterado de la orden. Pero, si la hubiera escuchado y entendido, concluiría inmediatamente que no está preparado genéticamente para alcanzar el objetivo propuesto. ¿Y el caracol? El caracol saldrá disparado hacia la meta, a toda velocidad. Pero, probablemente, el evaluador le dirá:

- Caracol, torpe, lento, sucio.... Mira dónde está ya el pájaro. Tú no vales.

¿No vale el caracol para ser caracol? Su gran desgracia no es que le digan "tú no vales", la gran desgracia del caracol es que se lo crea. Porque si no se lo cree puede seguir avanzando hacia el árbol lentamente y, mucho tiempo después, llegará a la base del árbol. Y otro tiempo después subirá hasta la copa, a más altura que el pájaro. ¿Cuántas veces la evaluación ha dicho a los alumnos y a las alumnas tú no vales? ¿Para qué ha servido la evaluación? ¿Cuántos se han creído la profecía? Si se da por buena, si se acepta, es seguro que acabará cumpliéndose. La profecía de un suceso se suele convertir en el suceso de la profecía. Por eso digo que no hay mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor.

En mi libro “La pedagogía contra Frankenstein” (Santos Guerra, 2008) dedico un capítulo a un caso de ruptura de la profecía de autocumplimiento. En una de mis clases sobre evaluación, cuando estudiábamos las profecías de autocumplimiento, una alumna levantó la mano para contarnos su historia. Dijo que cuando estudiaba EGB había tenido un profesor que le decía:

- Tú nunca obtendrás el Graduado Escolar, nunca podrás estudiar, porque no vales.

Y eso mismo les decía a sus padres cuando se entrevistaban con el profesor. Lo está contando en segundo de Universidad. Por consiguiente, estaba claro que había roto la fatídica profecía. Quise saber cómo lo había conseguido. Y le pregunté cómo interpretaba y cómo respondía a aquellas premoniciones. En honor a la verdad y en honor a ella, diré cómo contestó a mi requisitoria.

Cuando el profesor me decía que yo nunca obtendría el Graduado Escolar y que no podría estudiar, le hacía interiormente la señal de la peseta (acompañó sus palabras con el gesto de la mano).

Le dije sin vacilación:

A ti te salvó el dedo corazón. Si no lo muestras, si te hubieras creído la profecía, no podrías estar contándolo hoy aquí.

Ella explicó que en el año de prácticas acudió al colegio donde había estudiado EGB. Y allí estaba todavía el profesor que le había dicho que nunca podría obtener el Graduado Escolar. Se presentó a él y le dijo:

- Profesor, soy una alumna suya.

- Ya te recuerdo, le contestó.

- Usted decía de mí que nunca podría estudiar, que nunca llegaría a obtener el Graduado Escolar. Le tengo que decir que estoy en segundo de Facultad, que obtengo notas sobresalientes y que estoy entusiasmada con mi carrera de maestra.

El profesor le dijo:

Es el único caso en el que me he equivocado.

Reflexiono en ese capítulo sobre lo importante que es no hacer, apoyándose en la evaluación, profecías de autocumplimiento. La palabra autoridad proviene del verbo latino auctor, augere, que significa hacer crecer. Tiene autoridad aquella persona que ayuda a desarrollarse, a superarse, a crecer. Quien aplasta, silencia, desanima y destruye, tendrá poder, pero no autoridad.

En la parte final de ese texto me dirijo no a quienes pueden hacer, desde su posición de evaluadores y evaluadoras, profecías de autocumplimiento sino a los que las reciben. Y a ellos les digo: si hace alguien sobre ti una profecía destructiva, un vaticinio demoledor, no te olvides y saca el dedo, corazón. Saca el dedo corazón, corazón mío, porque me importas, porque te quiero, porque tu fracaso es el mío, porque tú me dueles.

Esas profecías se pueden realizar sobre una persona, pero también sobre un pequeño grupo o sobre todos los alumnos y alumnas de un curso. Esa persona, ese pequeño grupo o todos los miembros de la clase fracasan porque son torpes y son torpes porque fracasan. Las profecías de autocumplimiento obedecen a un mecanismo que llamo “pensamiento circular”. Los filósofos alemanes McCathcart y Klein (2008), en su hermoso libro *Platón y un ornitorrinco entraron en un bar*, que es una historia de la filosofía contada con anécdotas, en el capítulo que explica el fenómeno del pensamiento circular cuentan la siguiente anécdota:

Un jefe indio convoca a los miembros de la tribu para preparar el invierno. Les pide que vayan a recoger leña por todo el territorio. Así lo hacen. El jefe indio, que es un hombre moderno, decide llamar al Servicio de Meteorología para preguntar qué previsiones existen para el invierno. Le dicen que va a ser un invierno muy frío, uno de los más fríos que se recuerdan. Alarmado por el pronóstico vuelve a reunir a las personas de la tribu y les pide que sigan recogiendo leña porque el invierno va a ser especialmente crudo. A los quince días vuelve a llamar, preguntando si se mantienen las previsiones sobre el frío del próximo invierno. Le dicen que no solo se confirman, sino que se agravan. Por tercera vez cita a los miembros de la tribu y les pide que salgan del territorio si es necesario para recoger mucha más leña. El jefe, intrigado por la seguridad con la que le han anunciado el terrible invierno que se acerca llama por tercera vez y les pregunta por qué saben con tanta seguridad que va a hacer tanto frío. La respuesta que recibe le deja atónito:

Porque los indios están recogiendo leña como locos.

Es decir, que recogen leña porque va a hacer frío y va a hacer frío porque recogen leña. Esos son los efectos perversos de las profecías que surgen de un modo equivocado de utilizar la evaluación. Esta es, por consiguiente, una cuestión fundamental. ¿Para qué hacemos evaluaciones? ¿Cuál es la finalidad fundamental de estos procesos? ¿Para qué se emplea la información obtenida en la evaluación?

2. Una experiencia significativa

Alguna vez he realizado el siguiente ejercicio en mis clases y conferencias. Por cierto, lo he realizado en numerosos países: México, Argentina, Colombia. Chile, Portugal, Bolivia, Brasil, Venezuela, Ecuador, España... Y en todos me he encontrado el mismo resultado.

Presento una relación de posibles funciones de la evaluación, una lista de finalidades diversas. Es decir, ¿para qué podría hacerse la evaluación? Mezclo funciones de diferente naturaleza, complejidad e importancia. No quiere decir que estas sean las únicas posibles. Por eso les digo a los participantes que pueden añadir por su cuenta otras que deseen.

- | | | |
|----------------|--------------------|--------------------|
| • Calificar | • Atemorizar | • Mejorar |
| • Medir | • Torturar | • Seleccionar |
| • Comprobar | • Formar | • Hacer un ranking |
| • Motivar | • Jerarquizar | • Clasificar |
| • Diagnosticar | • Perder el tiempo | • Empoderar |
| • Aprender | • Comparar | • Aprender |
| • Dialogar | • Comprender | • Entretenerse |
| • Controlar | | |

Después les pido que elijan la función que consideren más valiosa, más importante, más útil. Una sola. Les digo que pueden añadir alguna que no aparezca en la lista. Cuando recojo las respuestas, de forma casi unánime, hacen referencia a las siguientes finalidades: aprender, mejorar, comprender, motivar, formar, dialogar...

Seguidamente les pido que, en una nueva elección, seleccionen la función que tenga más presencia, más importancia, más frecuencia en el sistema educativo del país. Y, casi sin excepción, hacen referencia a las siguientes: medir, calificar, seleccionar, clasificar, jerarquizar, controlar, torturar...

Sé que elegir una sola función simplifica el análisis porque pueden existir varias de forma simultánea (con diferentes intensidades) en un mismo proceso de evaluación. Por ejemplo, puede centrarse en la mejora, pero a través del diálogo y la comprensión.

La cuestión que inevitablemente se plantea a continuación es la siguiente: ¿Por qué no coinciden las funciones ideales con las reales? ¿Por qué las funciones más practicadas no son las más valoradas? ¿Por qué las más pobres son preferidas en la práctica a las más ricas?

El debate tiene un gran calado. Llama la atención la coincidencia del fenómeno en todos los países. No es, pues, una cuestión menor, restringida a un solo país, a un solo ámbito escolar.

Las explicaciones que suelen plantear los profesores y las profesoras de diferentes contextos a esta cuestión son de diversa naturaleza: unas se refieren a rutinas instaladas en los sistemas, rutinas de las que es muy difícil liberarse y que se convierten en un cáncer de la evaluación. Otras tienen que ver con la cultura que domina y que impone criterios vinculados a la cuantificación, a la comparación, a la clasificación, al individualismo, a la obsesión por los resultados... Algunas se refieren a la simplificación que suponen planteamientos más fácilmente manejables. Hay quien piensa que falta mucha formación en quienes toman las decisiones. Otros plantean la existencia de la domesticación del sistema educativo respecto al mundo de trabajo...

3. Cuatro categorías de finalidades jerarquizadas

Voy a clasificar en cuatro las finalidades de la evaluación. Es una clasificación arbitraria. Podría haber muchas otras. Las he jerarquizado de más valor a menos valor. La cuestión subsecuente será de qué grupo están presentes más funciones en la práctica de la evaluación.

3.1. Finalidades pedagógicamente ricas (cortar con el cuchillo la soga que tiene maniatado al prisionero)

Hay quien defiende que los criterios empleados en la conceptualización y la práctica de la evaluación deberían ser diferentes en los niveles de enseñanza obligatoria y en los demás niveles educativos. Tanto por la edad de los alumnos y de las alumnas como por la naturaleza de las etapas. Y estoy de acuerdo. De hecho, en la etapa obligatoria, no serían necesarios los procesos formalizados de evaluación.

La finalidad fundamental de la evaluación debería ser comprender y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir que no ha de ser un proceso en el que B juzgue a A sino en la que A y B reflexionen con rigor para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación debería generar una información rigurosa que nos permitiera comprender y mejorar.

Estas funciones más elevadas requieren el empoderamiento de los alumnos y de las alumnas, lo cual implica el ejercicio de un diálogo respetuoso y sincero. Y conlleva la práctica de procesos autoevaluadores que alimenten un diálogo constructivo.

La evaluación permitiría descifrar la caja negra de la enseñanza y el aprendizaje y se convertiría en comprensión que facilitaría la mejora del complejo proceso de enseñanza. En la otra cara de la moneda, el alumno podría encontrar las claves del éxito o el fracaso de su aprendizaje.

La evaluación sería un proceso paralelo al aprendizaje y no una comprobación que se efectúa al final. Estaría despojada de ansiedad y convertiría al alumno en el protagonista del proceso.

En los títulos de mis libros he dejado constancia de las finalidades esenciales de la evaluación: *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (Santos Guerra, 1993), *Evaluar es comprender* (Santos Guerra, 1998), *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta la diana* (Santos Guerra, 2014a), *Evaluar con el corazón* (Santos Guerra, 2017).

Algo muy similar hay que decir cuando se trata de las finalidades de la evaluación de instituciones y de sistemas: *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares* (Santos Guerra, 1990), *Nieve y barro. Metaevaluación del plan de evaluación de centros escolares en Andalucía* (Santos Guerra, 2003), *La gallina no es un águila defectuosa. Organización, dirección y evaluación de instituciones escolares* (Santos Guerra, 2014b).

Si la evaluación es educativa no es solamente porque se ocupa de cuestiones relacionadas con la educación sino porque educa a quien la recibe y a quien la hace.

Cuando se realizan evaluaciones externas, hay que ponerlas al servicio de la sociedad, no al servicio del poder. Uno de los mecanismos de control es la negociación inicial y la negociación de informes (Santos Guerra, 2022).

3.2. Finalidades pedagógicamente pobres (pelar patatas o cortar sandía con el cuchillo)

Son finalidades que suelen practicarse con mucha frecuencia. Una evaluación de naturaleza pobre genera un proceso de enseñanza y aprendizaje pobre.

- La evaluación como comprobación del aprendizaje. Ese hecho pone la finalidad fundamental en el éxito de la calificación. Es decir, en la consecución del aprobado.
- La evaluación sirve para comparar, para hacer clasificaciones. A través de la evaluación se construye un ranking. Somos víctimas de la rankingmanía. Este fenómeno puede apreciarse claramente en las pruebas de carácter censal y en las que se realizan desde fuera del sistema.

Estamos obsesionados por los rankings. No es de extrañar. Porque vivimos inmersos en la cultura neoliberal que se cimenta en el individualismo, la competitividad y la obsesión por la eficacia. El objetivo es ganar a los otros. No se trata de llegar a ser lo mejor que podemos ser sino de ser mejores que los demás.

Desde que en el año 2000 se puso en marcha el programa internacional para evaluar estudiantes de la OCDE, conocido como PISA, la prensa dedica grandes titulares a sus resultados, los expertos se afanan por interpretarlos y los políticos los utilizan para defender sus reformas y atacar las de sus adversarios.

El fin consiste en quedar bien situados en el ranking. Para ello hay que entrar en las pruebas. Quedarse fuera de ellas es ya la peor descalificación: no aparecer en el ranking. No se ponen las mediciones al servicio de la mejora de la práctica sino la práctica al servicio de la mejora de la posición en el ranking. Quedar bien situados no es el medio para hacer mejor las cosas posteriormente sino la forma de conseguir prestigio, mérito y recompensa.

Ser primero te convierte en la envidia de todos los que vienen detrás o están fuera de la competición. Y, por el efecto Mateo (que consiste en que a quien más tiene, más se le dará), conseguirás otros beneficios en forma de ayudas y de premios. La forma de

ganar puestos es saber cómo responder a las cuestiones que plantean las pruebas con cuyos resultados se elabora el ranking. Hay que estudiar bien las pruebas para tener éxito en ellas. Lo demás no importa.

He leído en la estupenda revista colombiana Educación y Cultura que una escolita, ubicada en una zona donde la tendencia estadística le auguraba bajos resultados en la prueba PISA, tenía no obstante un logro destacado en el área de lenguaje. Los funcionarios se desplazaron al lugar:

- ¿Como enseña usted la lengua, profesora, para obtener tan buenos resultados?, le preguntaron.

- Yo no enseño nada, respondió la profesora, solo entreno a los estudiantes en la resolución de pruebas durante todo el curso.

¿Qué se hace con los resultados de la clasificación? Alabar a los primeros y golpear a los últimos. ¡Cuántas veces he visto utilizar los resultados de las pruebas PISA (o similares) para atacar al gobierno o a la oposición, según quién eche mano primero de las piedras! El argumento es sencillo: “estas son las consecuencias de vuestras políticas educativas”.

He visto utilizar los resultados de este tipo de pruebas de una forma burdamente tramposa contra la escuela pública. Los titulares de prensa y las cabeceras de los telediarios simplifican el análisis diciendo que la escuela pública obtiene peores resultados, sin tener en cuenta qué tipo de alumnado nutre la pública y la privada. En cuál de ellas están los inmigrantes y los discapacitados, por ejemplo. En cuál de ellas se dispone de más medios. Las pruebas estandarizadas se convierten en una indecente campaña publicitaria contra la escuela pública.

Como vivimos en la cultura de los titulares, otro efecto que tienen las pruebas es generar epígrafes impactantes. Unos titulares que simplifican y, muchas veces, adulteran el fondo de la realidad: “España es el furgón de cola de la Unión Europea”, “Andalucía obtiene un pésimo resultado...”. También vivimos en la cultura de la cuantificación. La cuantofrenia es una enfermedad de la cultura en la que estamos inmersos. Todo se convierte en números, en porcentajes, en rankings. Como si los números fuesen identificables con la ciencia y, sobre todo, con la ética.

Cuando preguntamos lo que miden las pruebas, se responde: la calidad. Y cuando preguntamos lo que es la calidad se dice: lo que miden las pruebas.

Hay, a mi juicio, cinco errores graves en la aplicación de este sistema de evaluación: El primero es tratar de comparar lo incomparable. Países con diferente historia, diferente cultura, diferentes medios no pueden ser objeto de una comparación rigurosa. El segundo es pensar que solo tienen importancia tres componentes del curriculum (matemáticas, lenguaje y ciencia). ¿Qué sucede con la música, el arte, el dibujo, la educación física...? ¿Qué sucede con el ámbito emocional? ¿Qué decir de la solidaridad, la compasión, el respeto, la justicia, la libertad...? Porque lo que no se evalúa, se devalúa. O, mejor dicho, no existe. Lo que importa del curriculum es lo que entra en la evaluación. El tercero se refiere a que solo se tienen en cuenta los resultados, pero no el proceso. Nunca se analiza lo que se hace en esas aulas para conseguir esos resultados, ni quiénes son los evaluados ni de qué punto han arrancado. El cuarto tiene que ver con el cultivo de la trampa como estrategia para obtener buenos resultados. Si el prestigio del profesor, si la suerte de la escuela, si el éxito del alumno está en conseguir buenos resultados, habrá que prepararse para conseguirlos. Aunque sea a costa del verdadero vínculo con el saber. El quinto tiene que ver con la desconfianza que encierran respecto a la evaluación del docente en el aula.

Se podría pensar que las pruebas nos brindan la posibilidad de imitar a aquellos que quedan en primera posición en el ranking. ¿Cuánto se ha hablado de Finlandia en estos últimos años? ¿Cuánto se hablará ahora de los países que encabezan la clasificación? El problema es que la traslación no se puede hacer de forma mecánica. Por otra parte, está muy claro lo que hay que mejorar sin acudir a las pruebas. Creo que es patente su inutilidad, más allá de las agresiones y los lamentos. Julio Carabaña, catedrático de sociología en la Universidad Complutense de Madrid, ha escrito un libro con título bien contundente: *La inutilidad de PISA para las escuelas* (Editorial Catarata).

Podríamos ir más lejos. Criticar el arma no es una forma de acabar con el asesinato. Quiero decir que el problema verdaderamente importante no está en las características de la prueba (psicométricamente irreprochable) sino en el sistema que la arma, en los supuestos en que se apoya, en los fines a los que sirve. Esa es la cuestión: Para qué se hace, qué finalidad tiene.

Los profesores conocen bien a sus alumnos, saben quién aprende y quién no. Saben incluso por qué. Saben lo que necesitan. Pero, al parecer, son los evaluadores externos quienes tienen que venir a decirles si lo hacen bien o mal y, supuestamente, en qué tienen que mejorar. El profesor se convierte de nuevo en un aplicador, no ya de las prescripciones del Ministerio sino del criterio de quienes leen los gráficos elaborados por el software estadístico.

La enseñanza es un encuentro humano contingente que puede ser analizado, pero no encerrado en casilleros estadísticos a través de evaluaciones masivas. Mi postura crítica no encierra una entrega a la irresponsabilidad, al conformismo o a la pereza. Justamente todo lo contrario. Una reflexión crítica y rigurosa sobre el proceso de aprendizaje instará a cada docente y a cada escuela a revisar sus patrones de actuación. Las pruebas masivas no tienen incidencia sobre la actitud de los docentes. Cuando se evalúa mucho y se mejora poco, algo está fallando en el proceso.

Quienes defienden las pruebas tienen que pensar, además de todo lo dicho, en cómo algunos han convertido en un impresionante negocio esta forma de entretener y de engañar al prójimo.

3.3. Finalidades estériles (guardar el cuchillo en el cajón)

La evaluación, frecuentemente, no sirve para nada. Es un diagnóstico inútil. Es como si fuéramos al médico, hiciese una evaluación de nuestra salud y, después de conocer los resultados, nos dijese: usted está muy grave. Pero no nos dijese ni cuáles son las causas ni cuáles son los remedios de la enfermedad. Podría añadir que otros están peor y algunos mejor. Pero eso, ¿para qué nos sirve?

Hay profesores que dicen: hoy no tengo ganas de dar clase, voy a ponerles un examen. Y ese examen ¿para qué sirve? Pues no sirve para nada. Es una sencilla forma de entretenimiento.

Existe un fenómeno curioso en las facultades, incluso en las de Educación. En la parte final del tiempo académico se interrumpen las clases para dedicarlo a la evaluación. Es decir, se detiene el aprendizaje para comprobar si se ha aprendido. Una forma de perder varias semanas de aprendizaje. Los alumnos hablan de cortar las clases.

Suelo realizar un ejercicio que explico en mi libro *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana* (Santos Guerra, 2014a). Dibujo en el encerado una diana y pido un voluntario al que vendo los ojos. Le impido que impacte con un trozo de tiza tratando de impactar en el centro. Una vez efectuado el disparo yo le evalúo con un

número. Una vez conocida la calificación, le invito a efectuar un segundo disparo y, sin que sepa por qué el evaluado, vuelvo a darle otra calificación... Es evidente que la persona que efectúa los disparos, con esa información, no podrá mejorar. Porque no tiene ninguna información relevante. Ni siquiera conoce la escala y el criterio con el que se evalúa el impacto. No sabe si cero es el máximo acierto o el máximo fallo. No sabe de dónde a dónde va la escala. No conoce dónde se ha producido el impacto. Solo tiene un número, solo dispone de una calificación. Esa calificación resulta inútil a la hora de mejorar.

3.4. Finalidades espurias (causar una herida o matar a una persona con el cuchillo)

En torno a la evaluación se producen muchos errores (Santos Guerra, 2020). Este capítulo forma parte de un libro titulado *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* (De la Herrán et al., 2019).

Resulta imprescindible poner en tela de juicio las prácticas, hacerse preguntas, dudar de lo que hacemos porque solamente a través de las preguntas se pueden buscar las respuestas. La duda es un estado incómodo pero la certeza es un estado intelectualmente ridículo. Lo que pasa es que algunas veces se confunde pereza mental con firmes convicciones.

La evaluación, en muchas ocasiones, se convierte en una tortura. Porque encierra poder, porque despierta sentimientos de angustia, temor y dolor, porque etiqueta a los alumnos y a las alumnas, porque los compara, porque genera descalificaciones y reproches, porque da pie a realizar profecías de autocumplimiento.

Les pregunté a mis alumnos de la asignatura de evaluación qué experiencias habían vivido en el sistema educativo durante los procesos de evaluación. Fue doloroso comprobar que de esas experiencias que les pedí que contasen no hubiera ninguna positiva. Por el contrario, hubo muchas que hablaban de dolor, de angustia, de sensación de fracaso, de injusticia... Escribí sobre esa experiencia un largo artículo titulado *Tatuajes en el alma*. Cito alguna de las vivencias que manifestaron:

- *Recuerdo de siempre la evaluación como algo terrible, ya que me causaba y me causa muchos nervios, ansiedad y estrés.*
- *Me hundieron. Desde ese año no tengo miedo, tengo pánico a los exámenes. Tomé una decisión: cambiarme de Instituto. Repetí COU. Saqué de nuevo sobresalientes.*
- *A mí personalmente me causa un miedo terrible el tener que ir a ver una nota cuando la ponen en el tablón, o por ejemplo el tenerme que jugar la nota de una asignatura en un examen final en el cual no se valora con justicia mis conocimientos y todo lo que yo he podido aprender o asimilar y no puedo plasmar en un folio en un tiempo determinado.*
- *En una asignatura lo pasé fatal, pues se puede decir que estudié mucho para nada, pues el examen no tenía que ver con el contenido.*

Podría multiplicar los testimonios que hacen referencia al sufrimiento, a las comparaciones, a las represalias, a la sensación de injusticia, a las arbitrariedades, a los engaños... No digo con estos testimonios que los profesores y las profesoras lo hagamos mal. Digo que tenemos que pensar en estas vivencias de los alumnos y de las alumnas.

Son una invitación a la reflexión y a la autocrítica. Tenemos un arma en la mano y debemos pensar si la utilizamos con cuidado y acierto. La evaluación tiene poder y, por consiguiente, genera miedo y sumisión.

El mundo de los sentimientos está silenciado o ignorado muchas veces en la educación. Tanto el de los profesores como el de los alumnos. Parecería que unos son máquinas de enseñar y otros máquinas de aprender.

Reproduzco un párrafo de la novela de Kamila Shamsie (2011, p. 87) titulado “Sombras quemadas”, referido a uno de los protagonistas de la novela, un magnífico estudiante:

El pánico que le sobrevino cuando echó una ojeada a las preguntas no era nada nuevo. Durante años había tenido esa sensación de caída libre mientras iba saltando con la mirada de una pregunta a la siguiente, incapaz de leer ninguna de cabo a rabo, de modo que las palabras y frases de diferentes enunciados se esforzaban en su mente y acababan creando un amasijo ininteligible. Entonces se esforzaba por recuperar la calma y concentrarse: si leía más despacio, las palabras cobrarían sentido y podría escribir todas las respuestas. A veces, el pánico le duraba más de lo normal y necesitaba leer las preguntas tres o cuatro veces para entenderlas. Pero la tarde de la última prueba de su vida de colegial no había podido. El revoltijo de palabras solo se hizo más y más indescifrable; cuando intentaba leer, únicamente veía manchas de luz ante sus ojos, y no paraban de venirle a la cabeza respuestas absurdas en japonés a cuestiones que ni siquiera entendía. Era consciente de que debía calmarse, de que el pánico solo engendraba pánico, pero entonces recordó que aquel examen era obligatorio, y que, si no lo aprobaba, suspendería todo. ¿Cómo podría volver a mirar a su padre a los ojos? En cuanto pensó en Sajjad Ashraf (el rostro confiado y expectante) se quedó en blanco. Y a continuación ya estaban recogiendo los exámenes. Así, sin más. Y él no había empezado....

Y páginas más adelante:

La segunda vez había sido incluso peor que la primera. Ya antes de entrar en la sala, había perdido la facultad de entender: cuando se dirigía a examinarse en autobús, al fijarse en las carteleras y los graffiti vio que las palabras se le desenfocaban. Y cuando el examinador dijo que podían empezar a escribir, su corazón latía con tanta fuerza que temió que fuera a salirse del pecho. No entendía nada. Ni siquiera era capaz de sostener la pluma. A los cinco minutos, salió de la sala y volvió a casa, incapaz de mirar a sus padres a los ojos cuando lo vieron entrar y se dieron cuenta de que era muy pronto, demasiado para que hubiera acabado la prueba... (p. 93)

He recurrido a una novela para citar un testimonio, aunque estoy convencido de que, en el libro de la vida podríamos encontrarlos a miles.

¿Cuántas personas han sufrido la tortura de la evaluación? ¿Cuántas personas se han sentido angustiadas antes y maltratadas después de la evaluación?

Hace unas semanas, en un curso impartido a docentes de diferentes Facultades de la Universidad de Granada, una profesora levantó la mano para decir que un alumno, al comienzo de un curso, respondiendo a la pregunta que ella les había formulado sobre sus expectativas, dijo:

- ¡No sufrir!

Es una modesta aspiración, pero muy clara y muy significativa. Esa demanda revela una historia de dolor y de angustia.

Creo que nuestra actitud debe ser sensible hacia el dolor gratuito. Se puede exigir e, incluso, suspender con respeto. Se puede exigir con dureza y suspender con arrogancia. No abogo por la blandura y la falta de exigencia sino por el respeto y por el amor (Santos Guerra, 2017).

4. Consideraciones finales

Hay cuestiones de carácter legislativo e institucional de las que un profesional no puede escapar. Sí puede alimentar el discurso crítico para que las prescripciones cambien.

Lo que sí puede hacer un docente es aprovechar el margen de maniobra que le deja la norma para practicar las funciones pedagógicamente más ricas.

Creo que es importante bajar el debate desde los libros a las aulas, desde la teoría a la práctica cotidiana. Pondré un ejemplo en estas líneas finales de mi experiencia docente.

Hace algunos años, el primer día de clase, les pedí a mis alumnos y alumnas de la Universidad de Málaga que respondiesen por escrito a esta pregunta: ¿Cómo os defraudaría como profesor de esta asignatura? Les dije que fueran sinceros y que yo leería con atención sus demandas y las comentaría con ellos.

Porque, les dije, puede ser que no esté dispuesto a hacer todo aquello que me pidáis y, en ese caso, os explicaré por qué. Puede ser, por ejemplo, que me digáis que dicte apuntes y os explicaré por qué no estoy dispuesto a dictar lo que ya está escrito en libros y artículos o en mis propios textos, evitando así el aburrimiento que genera tomar apuntes, el tiempo que lleva y los errores de la transcripción que propicia. Puede ser que me digáis que no haya exigencias para aprobar, en cuyo caso, justificaré por qué es necesario ejercer la responsabilidad social de la acreditación. Puede ser que me digáis que os lo de todo bien mascadito y entonces os contaré la historia de aquel profesor que, ante las quejas de un alumno porque no le facilitaba suficientes explicaciones, le invitó a comer en el campus y se ofreció a pelar el melocotón que el joven había pedido de postre, luego se brindó a partírselo en pequeños trozos y, finalmente, ante el asombro y la repugnancia de su discípulo, le sugirió la idea de masticárselo... Procuraré atender las demandas razonables, las exigencias lógicas y las peticiones más exigentes.

A continuación, les anuncié que yo también respondería por escrito a una cuestión simétrica: ¿Cómo me defraudarían mis alumnos y alumnas en esta asignatura? Y les dije que ellos podrían (y deberían) discutir mis ideas. Así que, al día siguiente leeríamos los textos y los comentaríamos en una sesión de trabajo. Siempre bajo dos reglas de oro: que todos y todas se expresasen con libertad y que, del mismo modo escuchásemos con respeto a quien se expresase, aunque no compartiésemos sus ideas.

Se me ocurrió esta iniciativa porque siempre he creído que algunos profesores y profesoras hemos quemado las mejores ilusiones de aprender de algunos alumnos y alumnas. Y, a la inversa, que la actitud de algunos y algunas estudiantes ha destruido los mejores deseos de enseñar de algunos y algunas docentes. Por eso, ese diálogo me parece imprescindible. Por eso la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje es fundamental. Por eso la pasión del profesor por compartir el proceso resulta esencial.

Al día siguiente leímos los textos. Yo les decía que me defraudarían si les viese tan obsesionados por las notas que el aprendizaje quedase relegado a un segundo plano, si no se atreviesen a hacer preguntas o a contar experiencias, si no se esforzaban por compartir las ideas, si no se ayudaban unos a otros a aprender, si no disfrutasen aprendiendo...

Ellos decían que yo les defraudaría si no pudiesen participar en la construcción del conocimiento y en su evaluación, si se viesen convertidos en aprendices de taquígrafos, si los contenidos de la asignatura estuviesen alejados de sus intereses, si no hubiese un clima de confianza y de respeto, si no los conociese a todos y a cada uno, si me mostrase distante...

Recuerdo que, cuando abrimos el diálogo, un alumno levantó la mano y dijo:

- Nos dices que te defraudaríamos si nos vieses tan interesados y competitivos con las calificaciones, que el aprendizaje y la ayuda mutua fuesen secundarios, pero cuando se convoca una plaza de profesor en tu Departamento, lo que se pide es el expediente y no lo interesante y enriquecedor que haya sido el proceso de aprendizaje.

- Es cierto, les dije. Por eso os voy a proponer algo. Vamos a hacer una comisión de un grupo de vosotros y, conmigo, trataremos de responder a esta pregunta: ¿Cómo nos defrauda el sistema a ambos?

Así lo hicimos. Siempre les aconsejo a mis alumnos y alumnas que escriban, que disfruten escribiendo. Que escriban bien, porque estilo es precisión. Por eso, los textos de las respuestas a estas tres preguntas se publicaron en una revista universitaria, lamentablemente desaparecida, que se titulaba “5ª Convocatoria”. Allí están los nombres de las autoras que redactaron el texto del alumnado. Digo esto porque, a veces, los profesores universitarios pedimos que los alumnos hagan trabajos que luego nosotros utilizamos para nuestras publicaciones. Ahí veo ahora, tantos años después, los nombres de las alumnas que redactaron el texto resumen de sus demandas. Y ahí están las mías.

Del texto común extraigo este comentario:

Al alumno le mete el sistema en muchas trampas. Por una parte, le dice: lo importante es aprender, lo más importante es saber. Pero lo que se encuentra luego es otra cosa: lo importante es la nota, lo decisivo es el título... ¿A qué carta quedarse? Alguien le dice en el sistema: lo importante es ayudarse, colaborar, trabajar en grupo. Lo más valioso es escuchar, ayudar, poner el saber al servicio del bien y de la solidaridad... Pero lo que se encuentra en la realidad es este otro mensaje: lo importante es saber más que los otros, ganar a los demás, obtener mejores resultados en la evaluación, conseguir mejores puestos... ¿En qué quedamos?.

Y este otro referido a las trampas que también se le tienden al profesorado:

A los profesores se les ha evaluado positivamente la docencia, aunque la hayan hecho mal o no la hayan hecho. No sucede lo mismo con la investigación. Para ello se han constituido exigentes comisiones nacionales. ¿Qué más da dedicarse con entusiasmo a la docencia?

Reflexionamos sobre el sentido de la enseñanza, sobre la finalidad del aprendizaje, sobre la apasionante tarea de construir, aplicar y reinventar juntos el conocimiento. Sobre el sentido que tiene esa compleja y excitante relación docente/discipulante en una institución universitaria. Sobre la importancia decisiva de la participación. Sobre la finalidad del proceso de evaluación. Sobre la necesidad de poner el conocimiento al servicio de la comunidad. Preguntas y respuestas encadenadas. Preguntas y respuestas y preguntas.

Referencias

- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. La Catarata.
- De la Herrán, A., Valle, J. M. y Villena, J. (2019). *¿Qué estamos haciendo mal en la evaluación? Reflexiones para la investigación, la enseñanza y la evaluación*. Octaedro.
- Hallack, J (1997). *¿A quién beneficia la escuela?* Monte Ávila Ediciones.
- McCathcart, T. y Klein, D. (2008). *Platón y un ornitorrinco entraron en un bar*. Octaedro.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Akal.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.

- Santos Guerra, M. A. (2003). *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. A. (2008a). *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros relatos frente al desaliento escolar*. Graó.
- Santos Guerra, M. A. (2008b). *Nieve y barro. Metaevaluación de la evaluación del plan de evaluación de centros escolares en Andalucía*. Ed. MAD.
- Santos Guerra, M. A. (2014a). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Santos Guerra, M. A. (2014b). *La gallina no es un águila defectuosa. Organización, gestión y evaluación de las instituciones educativas*. Universidad Uniminuto.
- Santos Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens
- Santos Guerra, M. A. (2019). Errores a troche y moche sobre la evaluación. En A. de la Herrán Gascón, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords), *¿Qué estamos haciendo mal en educación?* (pp. 131-156). Octaedro.
- Shamsie, K. (2011). *Sombras quemadas*. Salamandra.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.

Breve CV del autor

Miguel Ángel Santos Guerra

Catedrático Emérito de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Doctor en Ciencias de la Educación (premio extraordinario en la Universidad Complutense). Diplomado en Psicología por la Universidad de Boston. Diplomado en Cinematografía por la Universidad de Valladolid. Director del Grupo de Investigación Humanidades 0365 de la Junta de Andalucía. Cinco sexenios de investigación y miembro de la Comisión nº 7 de la CNEI. Autor de 67 libros como autor único o coordinador y de numerosos artículos científicos. Los temas principales de investigación son organización escolar, dirección, participación, evaluación y género. Ha recibido diversos premios por sus trabajos de investigación y artículos. Medalla de Otro del Ateneo de Málaga. Email: arbol@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0997-7881>

Comunidades Profesionales de Aprendizaje para Implementar la Evaluación Formativa. De la Evaluación de los Aprendizajes del Alumnado a la Evaluación de la Práctica Docente

Professional Learning Communities to Implement Formative Evaluation. From the Evaluation of Student Learning to the Evaluation of Teaching Practice

Mariana Morales Lobo ^{1,*} y Juan G. Fernández ²

¹ *Evaluar y Aprender, España*

² *Universidad Autónoma de Madrid, España*

DESCRIPTORES:

Comunidades profesionales de aprendizaje
Evaluación formativa
Desarrollo profesional docente
Investigación educativa
Feedback

RESUMEN:

Que la evaluación sea formativa figura en la legislación educativa y, por tanto, debería constituir una de las características fundamentales de la evaluación en todas las etapas de la educación obligatoria. Sin embargo, su implementación es desigual y su propósito malentendido por una parte del profesorado. La necesidad de cambiar la cultura de la evaluación puede conllevar también un cambio en la cultura de la reflexión y la formación del profesorado, que puede recibir también la evaluación formativa de su propio desempeño como una fuente de crecimiento y desarrollo profesional. En el presente artículo se revisan algunos intentos de implementación que se han llevado a cabo en centros educativos muy variados, desde el punto de vista de formadores de docentes que tratan de capacitar a los claustros para llevar a cabo dicha implementación con éxito. Se describen posibilidades y límites de esta aproximación, que pueden informar las decisiones sobre la formación docente en evaluación formativa. En base a esta revisión reflexiva, se sugieren distintas herramientas para que los docentes cambien su mirada sobre la evaluación, destacando el papel que la generación de comunidades de aprendizaje puede tener en dicho proceso.

KEYWORDS:

Professional learning communities
Formative assessment
Teacher professional development
Educational research
Feedback

ABSTRACT:

The fact that assessment is formative is included in educational legislation and, therefore, should be one of the fundamental characteristics of assessment at all stages of compulsory education. However, its implementation is uneven, and its purpose misunderstood by some teachers. The need to change the culture of assessment may also entail a change in the culture of reflection and training of teachers, who may also receive formative assessment of their own performance as a source of professional growth and development. This article reviews implementation attempts that have been carried out in a wide variety of schools, from the point of view of teacher trainers who try to train the teaching staff to carry out such implementation successfully. The possibilities and limits of this approach, which can inform decisions about teacher training in formative assessment, are described. Based on this review, different tools are suggested for teachers to change their approach to assessment, highlighting the role that the generation of learning communities can play in this process.

CÓMO CITAR:

Morales Lobo, M. y Fernández, J. G. (2024). Comunidades profesionales de aprendizaje para implementar la evaluación formativa. De la evaluación de los aprendizajes del alumnado a la evaluación de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 25-38.
<https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.002>

1. Introducción

El desarrollo profesional continuo de los docentes es un pilar fundamental en la mejora de la calidad de la educación (William, 2018), especialmente en lo que atañe a las prácticas relativas a la evaluación. Otros autores como Leigh (2010) concluyen que existen pruebas de que una mayor y mejor formación profesional para los profesores es una de las principales vías para mejorar la educación. A través de la actualización constante de sus conocimientos y habilidades, los docentes pueden mantenerse al día con las mejores prácticas pedagógicas. En resumen, es posible afirmar que la escuela no mejorará si los docentes no evolucionan individual y colectivamente (Krichesky y Murillo, 2016; Verástegui et al., 2023).

Sin embargo, existen diferentes modelos para aproximarse al desarrollo profesional del profesorado. Algunos de ellos tratan de poner el foco en la efectividad docente (Muijs et al., 2014) como un proceso de adopción de prácticas concretas. Según esta visión, los docentes son implementadores de iniciativas diseñadas por otros. Estos enfoques, como advierte Biesta (2023, p. 270):

se atascan en la idea de que la enseñanza es una especie de intervención que, en cierto modo, produce efectos en algún lugar del aprendizaje. Con ello no se basan sólo en una visión un tanto mecánica de la dinámica educativa, sino que, además, corren el riesgo de considerar al profesor como un factor en un proceso productivo, en lugar de como un profesional pensativo y un agente.

En definitiva, se trata de considerar al profesorado como un colectivo cuya labor va más allá de la implementación de determinadas prácticas. Por eso, diversos autores (Creemers y Kyriakides, 2012) destacan la importancia de la práctica reflexiva y la colaboración entre docentes como elementos esenciales para el crecimiento profesional. Perrenoud (2007, p. 1) sugiere que:

los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones laborales. Por este motivo la principal apuesta consiste en recuperar la razón práctica, es decir los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción.

Para estos autores (Creemers y Kyriakides, 2012; Perrenoud, 2007), la formación docente debe ser un proceso dinámico en el que los educadores se involucren en la revisión constante de su práctica pedagógica, identificando áreas de mejora y adaptando sus enfoques de enseñanza en función de las necesidades de sus estudiantes.

En línea con estas ideas, una aproximación a la mejora continua del profesorado consiste en la creación y cultivo de una comunidad profesional de aprendizaje dentro del claustro de los centros. Una comunidad profesional de aprendizaje es un grupo de educadores que se reúnen de manera regular para compartir experiencias, conocimientos y mejores prácticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Estas comunidades proporcionan un espacio seguro y colaborativo donde los docentes pueden reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, discutir los desafíos que enfrentan en el aula y buscar soluciones conjuntas.

Cuando hablamos de una comunidad de práctica, nos referimos a un grupo social que se forma con el propósito de cultivar un conocimiento especializado. Este conocimiento se desarrolla a través de la compartición de aprendizajes que se basan en la reflexión conjunta de experiencias prácticas. La esencia de su compromiso radica en compartir experiencias previas para crear una comprensión colectiva y coordinar enfoques para enfrentar nuevas experiencias. Creemers y Kyriakides (2012) abogan por la creación y el fortalecimiento de estas comunidades dentro de las instituciones

educativas como parte integral de la formación docente y el desarrollo profesional continuo. No obstante, está claro que primero es necesario repensar ciertas condiciones organizativas de las escuelas y, por encima de todo, culturales, de modo que los centros puedan constituirse en espacios en los que impere la reflexión, la indagación, la colaboración y la colegialidad (Mitchell y Sackney, 2000; Verástegui y Úbeda, 2022).

En el ámbito de la educación en comunidades de aprendizaje, la creación de un entorno compartido desempeña un papel crucial en la facilitación de la comunicación y, por ende, en la promoción de un entendimiento común –conocido como *shared understanding*, según Mercer (2000)–. La interacción que se origina en este contexto resulta altamente efectiva para estimular procesos reflexivos y, en consecuencia, fomentar el aprendizaje de los propios docentes. Siguiendo la perspectiva de Wenger (2001), una comunidad de práctica no se limita a ser un grupo de personas con intereses comunes. En realidad, se trata de una comunidad comprometida con un "objeto de estudio" relacionado con su campo de experiencia, con el propósito de acumular conocimiento (ampliando, profundizando, etc.) acerca de ese objeto.

El objetivo es que este conocimiento influya directamente en la mejora de sus prácticas. Por lo tanto, es fundamental contar con una estructura interna sólida (Verástegui et al., 2023). Esto se hace necesario porque, según Wenger (2001), la gestión del conocimiento es una actividad estratégica: comienza con una estrategia de acción (práctica) y debe concluir con una estrategia vinculada a la práctica. Este ciclo se refleja en el ciclo reflexivo, que comienza con la propia acción (estrategias pedagógicas iniciales) y debe culminar necesariamente con la incorporación de una estrategia adicional, que puede ser más refinada, cambiada o más fundamentada.

Lo que adquiere relevancia en una comunidad de práctica es que las estrategias iniciales, en muchas ocasiones intuitivas, evolucionen hacia campos de conocimiento. En otras palabras, es fundamental que esas estrategias iniciales se conviertan en áreas de conocimiento especializado. Las comunidades de aprendizaje se han hecho especialmente populares en los últimos años al atraer a aquellos docentes que desean trabajar con otros docentes para perfeccionar sus habilidades instructivas, curriculares o de evaluación (William y Thompson, 2017). Ello explica por qué pueden ser tan útiles para fomentar la evaluación formativa en el centro:

Hay varias formas en las que las comunidades de aprendizaje de los profesores pueden ser vehículos particularmente eficaces para apoyar el aprendizaje de los profesores sobre la evaluación. En primer lugar, la práctica de la evaluación formativa depende de un alto nivel de juicio profesional por parte de los profesores, por lo que es coherente construir el desarrollo profesional en torno a un modelo de profesor como experto. En segundo lugar, las comunidades de aprendizaje se mantienen en el tiempo, lo que permite que el cambio se produzca de forma evolutiva, lo que a su vez aumenta la probabilidad de que el cambio se "contagie" tanto a nivel individual como escolar. En tercer lugar, las comunidades de aprendizaje son un lugar no amenazante que permite a los profesores detectar los puntos débiles de sus conocimientos y obtener ayuda de sus compañeros para subsanar esas deficiencias. Por ejemplo, al debatir una práctica de evaluación que gira en torno a un contenido específico (por ejemplo, examinando un trabajo que revela el aprendizaje de los alumnos), los profesores a menudo se enfrentan a lagunas en su propio conocimiento de mecanismos de evaluación, que puede ser subsanado en las conversaciones con sus colegas. (William y Thompson, 2017, p. 17)

Por tanto, la evaluación formativa constituye una oportunidad para fomentar también una cultura de desarrollo profesional docente en la que los principios básicos de esta misma evaluación (objetivos claros, toma de datos y decisiones basadas en ellos)

conforman el motor de mejora para el aprendizaje de la comunidad educativa a todos los niveles.

2. El reto de implementar la evaluación formativa en los centros

La aplicación de la evaluación formativa a nivel de centro educativo es un objetivo a largo plazo que presenta múltiples obstáculos. Uno de ellos es el actual modelo predominante de formación permanente basado en cursillos. Describimos aquí una propuesta alternativa, basada en las comunidades profesionales de aprendizaje, que se ha desarrollado en los últimos 4 años en diferentes centros educativos de España, con el apoyo de una consultora externa.

La perspectiva del presente análisis constituye una revisión de práctica reflexiva, basada en las experiencias de los docentes que asisten a seminarios de formación sobre evaluación formativa. El objetivo fundamental de esta revisión no sistemática es ofrecer una síntesis crítica y reflexiva de la experiencia acumulada en el ámbito de la formación docente, con miras a proponer recomendaciones concretas que puedan informar y orientar prácticas pedagógicas y políticas educativas. Al centrarse en la experiencia, se pretende no solo resaltar los éxitos y desafíos enfrentados en la formación de docentes, sino también destacar aquellos elementos que han demostrado ser efectivos en el proceso formativo. Este enfoque, al integrar la perspectiva práctica con la teórica, busca proporcionar una base sólida para la mejora continua de la formación docente, promoviendo así el avance y la calidad en la educación.

La metodología adoptada se caracteriza por su enfoque exploratorio y descriptivo, permitiendo una aproximación comprensiva a las distintas dimensiones de la experiencia en cuestión. A través de esta revisión, se busca identificar patrones emergentes, tendencias y aspectos relevantes que puedan contribuir a la generación de recomendaciones significativas para mejorar la formación docente.

Desde que publicamos *La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje* (Morales-Lobo et al., 2022) son muchos los docentes y centros que se han interesado por llevar a las aulas las ideas que recogemos en el libro. A pesar de que en él ofrecemos un enfoque práctico y una colección de ideas de inmediata aplicación, seguimos escuchando algunos comentarios frecuentes que muestran cuán difícil es para algunos este cambio profundo. De entre ellos, destacamos estos dos:

2.1.1. Comentario 1: “Entonces, si no pongo notas durante el proceso, ¿qué nota pongo al final?”

Aunque las competencias ya aparecen en el currículum en la LOE (artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) son amplia mayoría las ocasiones en las que el profesorado evalúa y califica los contenidos o saberes básicos y luego asigna unos porcentajes a cada instrumento utilizado (un examen, una rúbrica, etc.). El camino por recorrer es largo:

- Primero, hay que comprender que lo que debemos evaluar son las competencias, superando la falsa dicotomía entre la competencia y el conocimiento. Ya en la LOMCE se describe la competencia como un elemento curricular clave que integra los contenidos: "Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos" (Ley Orgánica

8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). La competencia incluye y necesita el conocimiento para poder desarrollarse.

- Después hay que hacerse cargo de que evaluarlas implica trabajarlas en clase mediante las situaciones de aprendizaje. La evaluación formativa implica en este contexto recoger datos sobre los progresos de los estudiantes y, sobre todo, analizarlos y tomar decisiones que mejoren esos aprendizajes. Por consiguiente, se trata de evaluar lo que se hace en clase para poder orientar los pasos siguientes.
- Además, en este camino hay que darse cuenta de que la evaluación formativa no tiene como finalidad recompensar el cumplimiento, la constancia o la entrega de tareas, sino que aspira a que el propio estudiante sea capaz de regular su propio proceso de aprendizaje y desarrollar su autonomía como aprendiz, eligiendo con criterio qué tareas, tiempos y esfuerzos necesita para aprender. Desde esta perspectiva, el docente proporciona la organización, el método, los materiales, el apoyo, las explicaciones y el *feedback* al estudiante.
- Finalmente, el referente para “poner la nota” son los criterios de evaluación que aparecen en el currículum. Los instrumentos más adecuados deben pensarse a partir de esos criterios (y no al revés). La nota debería reflejar el mayor logro que ha tenido cada estudiante en cada una de las competencias. Algo así como la mejor marca anual de un atleta. Aunque parece, de entrada, más farragoso que asignar unos porcentajes a unos controles, en realidad es mucho más sencillo y transparente para el estudiante, que sabe en todo momento cómo va en cada objetivo y qué tiene que hacer para lograrlo o superarse.

1.2.2. Comentario 2: “Esto está muy bien, pero no tengo tiempo para ello”

Repensar los procesos de evaluación para que se inserten dentro de los aprendizajes y sirvan de reguladores y no sean una mera recogida de datos requiere reflexión. Aquellos que están introduciendo cambios dedican tiempo a pensar para qué y cómo van a hacer los cambios. También leen más sobre el tema y consultan a otros colegas que han hecho recientemente ese proceso. Los que más avanzan tienen algo en común: una comunidad de profesionales con quienes compartir el proceso. Es el caso de los docentes del grupo *Avaluar per aprendre*, vinculados a la Associació de Mestres Rosa Sensat.

Este tipo de comentarios señala la necesidad de cambiar el enfoque de la formación continua docente, y no simplemente añadir más cosas a la ya sobrecargada agenda educativa. Se trata de sustituir los cursos puntuales, como breves segmentos de aprendizaje aislados que abordaban temas específicos. En la búsqueda de un desarrollo más integral y efectivo, promoviendo un enfoque más profundo y colaborativo, proponemos destinar el tiempo a la reflexión compartida de la práctica docente. Esta transición hacia la desimplementación de la formación basada en cursos puntuales es esencial, ya que abre las puertas a una comprensión más holística y contextualizada del proceso educativo. Según el Informe Talis (OECD, 2019), en España solo el 5 % de los docentes de Secundaria y el 15 % de Primaria observan las clases de otros docentes y les hacen comentarios, aunque en ambos grupos el porcentaje que participa en actividades conjuntas de aprendizaje profesional es del 21 % y del 46 % respectivamente.

La relevancia de despojarse del paradigma de cursos puntuales radica en el reconocimiento de la complejidad inherente a la enseñanza y el aprendizaje. La práctica docente no se reduce a la asimilación de técnicas o estrategias aisladas, sino que es un entramado dinámico que involucra interacciones complejas entre docentes, estudiantes, contextos y métodos de enseñanza. Al abandonar la limitación impuesta por cursos breves y desconectados, se favorece la inmersión en un espacio de diálogo continuo y reflexión conjunta que abarca la riqueza de la experiencia docente. Esta transición promueve un enfoque más sostenible y enriquecedor, permitiendo que los educadores exploren, cuestionen y mejoren constantemente sus prácticas pedagógicas.

La naturaleza misma de la enseñanza demanda un enfoque que vaya más allá de simples lecciones aisladas. Según Vezub (2013, p. 13): “las trayectorias y experiencias personales previas de los docentes constituyen la matriz desde la cual estos se apropian y reinterpretan los temas, debates y objetos que se discuten en los espacios de formación”. Es por ello que el abandono de los cursos puntuales en favor del tiempo de reflexión compartida permite que los educadores exploren en profundidad no sólo qué enseñar, sino también cómo hacerlo de manera más efectiva. Al brindarles la oportunidad de compartir sus experiencias, desafíos y triunfos en un entorno colaborativo, se crea un espacio para el intercambio de ideas, estrategias y enfoques pedagógicos diversos. Este diálogo continuo no solo enriquece la comprensión individual, sino que también fomenta la construcción colectiva de un conocimiento más amplio y sofisticado.

La puesta en marcha de un enfoque reflexivo compartido también cultiva una cultura de apoyo mutuo y colaboración entre los educadores. En lugar de verse como entes aislados, los docentes se convierten en miembros de una comunidad en constante crecimiento, donde la diversidad de enfoques y perspectivas es celebrada y utilizada como fuente de aprendizaje. Este cambio de paradigma promueve la sinergia entre los colegas, incentivando un entorno donde el aprendizaje continuo es el núcleo de la práctica docente. La interacción frecuente y abierta entre pares no solo fortalece la confianza y el espíritu de equipo, sino que también nutre un ambiente propicio para la experimentación y la innovación pedagógica.

Además, la reflexión compartida de la práctica docente no solo beneficia a los educadores, sino que también impacta directamente en la calidad educativa. Al fomentar la introspección, el análisis crítico y la autoevaluación continua, se impulsa la mejora constante en las aulas. Esta transición permite a los docentes ajustar sus métodos de enseñanza en función de las necesidades cambiantes de los estudiantes y los desafíos presentes en un entorno educativo en constante evolución.

3. Las comunidades profesionales de aprendizaje en acción

A continuación, se presenta el programa formativo desarrollado a lo largo de los últimos 4 años en el acompañamiento de comunidades profesionales de aprendizaje que tienen como objetivo el desarrollo de la evaluación formativa. El programa, denominado “Evaluar y aprender”, ha sido desarrollado en una docena de escuelas en diferentes comunidades autónomas: Canarias (3 IES), Cantabria (1 centro concertado de todas las etapas), Castilla y León (1 centro concertado de todas las etapas), Cataluña (4 centros concertados de todas las etapas y 1 Instituto público de FP), Galicia (1 centro concertado de todas las etapas), Madrid (2 centros concertados de todas las etapas), Comunidad Valenciana (1 centro concertado de todas las etapas y 1 CEIP), País Vasco (1 centro concertado de todas las etapas). Como se puede observar, han participado

centros de titularidad pública y privada, de Primaria, Secundaria y Formación Profesional. En todos los casos, la consultora ha sido Mariana Morales. El programa se estructura así:

- Fase 1: Talleres iniciales.
- Fase 2: Constitución de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) y elección de las estrategias a aplicar y orientaciones para ello.
- Fase 3: Pruebas piloto sucesivas con sus correspondientes sesiones de puesta en común y *feedback*.
- Fase 4: Elaboración de documento-marco que recapitula los pilotajes, así como reflexiones y orientaciones para el futuro. Sesión final de puesta en común con todas las CPA juntas.

El proceso se puede realizar durante los ciclos que se considere necesario (entre 1 y 3 años). Cada ciclo comprende entre 15 y 30 horas por docente participante. Se acompaña de una plataforma virtual en la que se comparten documentos y recursos relacionados con la evaluación formativa.

4. Lecciones aprendidas

En esta sección abordaremos algunas de las lecciones aprendidas durante la formación y el acompañamiento de las comunidades profesionales de aprendizaje.

4.1. La trayectoria previa y la FASE 1

Factores clave:

- La trayectoria de un claustro antes de empezar con el programa ha resultado un interesante predictor del ritmo de trabajo de cada grupo. Aquellos docentes que partían de una cultura de trabajo en equipo, con una dirección clara y con años de formación conjunta sobre otros temas han logrado avances más rápidos y profundos que los demás. Esta experiencia se alinea con las investigaciones citadas en la introducción acerca de qué hace posible el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje. Es el caso del colegio Infant Jesús (Barcelona), donde llevaban una década de trabajo conjunto y reflexión en torno a las metodologías activas, dentro del programa de la Fundació Jesuïtes Educació denominado Horitzó 2020.
- En los casos en los que ha habido un liderazgo que ha priorizado la evaluación formativa en las decisiones organizativas de su centro (facilitando tiempos de reunión, introduciendo el tema en las reuniones con las familias, proveyendo libros y documentación, observando al profesorado y procurando que todos los docentes tuvieran la oportunidad de ser escuchados y participar en el programa), el efecto ha sido muy positivo.
- En los centros con un alto número de profesores, se ha optado por hacer primero la FASE 1 con el equipo directivo ampliado a los jefes de departamento y coordinadores, antes de promover el programa con el conjunto del claustro, con la vista puesta en que serán ellos quienes liderarán sus equipos.
- En la cuestión de la evaluación formativa, los centros con una normativa autonómica más flexible y orientada a promover los aprendizajes

competenciales del alumnado, con programas de evaluación y redes de apoyo accesibles y establecidas desde hace años, han tenido un marco más favorable a la evaluación formativa. Destaca el caso de Cataluña, donde se ha desplazado el foco de las notas numéricas desde la normativa y se han desarrollado desde la administración actuaciones sostenidas en el tiempo para promover la formación sobre el currículum competencial desde las didácticas específicas, generando redes de docentes.

- Los centros con plataformas informáticas de gestión académica no adaptadas a la evaluación formativa de las competencias han mostrado más dificultades. Es el caso de centros con plataformas oficiales o privadas de recogida de datos que no discriminan la calidad de los mismos, su validez, redundancia o importancia. Hemos detectado que este aspecto es un obstáculo importante para el desarrollo de la evaluación formativa, ya que los docentes dirigen sus esfuerzos a alimentar la plataforma con datos para que los vean las familias y para el cálculo de medias, pero no se toman decisiones didácticas a partir de esos datos.

Como factores clave para la intervención en la FASE 1 destacamos:

- Es necesario generar un lenguaje común desde el principio. Distinguir con claridad la evaluación formativa de la sumativa, y comprender que la evaluación formativa debe insertarse en el proceso de aprendizaje para regularlo y que, por tanto, implica recoger evidencias, analizarlas y, sobre todo, tomar decisiones, son las ideas-fuerza del programa. Es necesario recalcar estos aspectos, aunque parezcan muy elementales, ya que son olvidados fácilmente por el paradigma dominante de recoger datos con el fin casi exclusivo de calificar. Hammerness et al (2005) identificaron que cuando los profesores no reciben ayuda para hacer las conexiones necesarias, interpretan las ideas nuevas dentro de sus marcos previos y entonces solo llevan a la práctica cambios superficiales que no interfieren con su marco previo, sin adentrarse en los cambios más profundos que se requieren. Es una asimilación cultural del elemento nuevo en el paradigma de enseñanza dominante. Como dicen Muijs y cols. (2014): “Resolver viejos problemas con nuevos enfoques, como la implementación de estrategias metacognitivas en las clases, a menudo supone salirse de los marcos preexistentes y requiere que los profesores piensen y actúen de una manera diferente”. Es por ello que es necesario ejemplificar con frecuencia con casos de evaluación formativa y señalar cómo se está regulando el aprendizaje, no simplemente describir instrumentos como rúbricas, listas de cotejo, dianas, etc. sin desarrollar los contextos en los que se aplican y sus finalidades. Para ir rápido hay que ir despacio.
- Reforzar y profundizar en la definición de las competencias ha resultado una cuestión clave también para establecer relaciones con otros cambios en la práctica docente que los docentes identifican en los últimos años. En este punto, ha resultado importante insistir en la inclusión de las actitudes dentro de las competencias, ya que aún hay muchos docentes que califican la actitud aparte, entendiéndola como el cumplimiento de normas o la entrega de tareas, sin que haya una relación directa con el aprendizaje que se pretendía lograr en la programación didáctica.
- Comprender qué es lo que hace que otorguemos validez a una evidencia de aprendizaje ha ayudado a los docentes a darle sentido a las adaptaciones de

acceso en las pruebas de evaluación. Así, comprender las cuestiones de diseño para elaborar un cuestionario, por ejemplo, resulta a menudo de mucho interés al profesorado.

- El punto de inflexión en la FASE 1 es la toma de conocimiento sobre las investigaciones disponibles sobre los tipos de *feedback* y sus efectos en el aprendizaje y en la motivación (Panadero, 2023).

4.2. Fases 2 y 3: La gestión interna de la comunidad profesional de aprendizaje

4.2.1. La elección de la estrategia

Como señalamos anteriormente (Morales-Lobo, 2019, p. 52): “El poder de decisión resulta clave en la motivación para el aprendizaje”. Es por ello que cada comunidad de aprendizaje decide qué aspecto de la evaluación formativa desea trabajar con profundidad (por ejemplo: el *feedback*, la metacognición, la diagnosis, la coevaluación, etc.). A partir de esta elección, el asesor proporciona la información y los referentes para que puedan avanzar y se marca un reto a desarrollar en las aulas en los siguientes dos meses, momento en el que se celebra una nueva reunión. Esta segunda reunión – y las sucesivas– se inicia con una puesta en común del trabajo realizado y el asesor va recordando los aspectos teóricos necesarios, proporcionando *feedback* y facilitando las conexiones con otros aspectos de didáctica que surgen al hilo de la conversación que se genera.

En este sentido, cada comunidad de aprendizaje decide cuál es la práctica sobre la que desea intervenir, para lo cual debe tener presente que sea una práctica habitual y recurrente. En muchos casos se eligen competencias como los procesos de expresión oral o escrita, la elaboración de mapas conceptuales, esquemas o representaciones gráficas, etc. En estos casos resulta relativamente sencillo incorporar un nuevo diseño didáctico que incluya modelaje, *feedback* y metacognición. Entre el profesorado de ciencias y matemáticas hay cierta tendencia a elegir estrategias como el rediseño de preguntas dirigidas a averiguar de manera precisa los conceptos y las concepciones erróneas del alumnado e insertarlas dentro de un proceso de toma de decisiones para solucionar los errores detectados. También se dan casos en los que los docentes eligen alguna cuestión no competencial, como hacer copias de textos o presentar el cuaderno de manera primorosa. En estos casos, las estrategias aplicadas son principalmente el modelaje, el *feedback* y la metacognición. Respetar el punto de partida de cada uno es clave para que cada docente pueda llevar a cabo su proceso de comprensión e implementación de la evaluación formativa. En las reuniones de la comunidad de aprendizaje se comparten las prácticas y se ofrece *feedback*. Quienes parten de prácticas menos efectivas escuchan lo que hacen sus compañeros, al igual que se les escucha a ellos, y a menudo toman nota de actividades que quizá no se atrevían a poner en práctica o que les generaban muchas dudas.

Otra cuestión clave en las fases 2, 3 y 4 es tener siempre presente cuál es la principal concepción errónea en la evaluación formativa, profundamente arraigada: confundir poner notas continuamente con hacer una evaluación formativa. En este sentido, es importante que salga el tema desde los propios participantes, aclarar la cuestión las veces que sea necesario y reconducir hacia la evaluación formativa:

Estamos tratando de avanzar en la evaluación formativa y las preguntas que se han aportado hasta ahora son sobre cómo hacer la evaluación sumativa. Recordamos que la evaluación formativa tiene como finalidad regular los

aprendizajes, así que vamos a centrarnos en qué tipo de decisiones y actividades podemos pensar después de recoger las evidencias de aprendizaje.

4.2.2. Participación

Otro de los elementos clave en las comunidades profesionales de aprendizaje es garantizar la participación equitativa de los docentes. Es habitual que en un equipo docente se establezcan jerarquías, generalmente relacionadas con la edad, la antigüedad o el prestigio de las disciplinas. Para lograr una participación equitativa se utilizan técnicas de facilitación de reuniones sencillas:

- Al plantear una pregunta, dejar 2-3 minutos para que cada uno piense las respuestas.
- Si el grupo es numeroso, continuar con otros 2-3 minutos para poner en común las respuestas en pequeños grupos. Luego se eligen los portavoces al azar.
- Compartir las respuestas en un tablero de manera anónima.
- Realizar una ronda de intervenciones por orden (por ejemplo, según como están sentados, por cursos, por departamentos, etc.).

A estas dinámicas podemos añadir otras relacionadas con la escucha activa y la metacognición:

- Pedir a alguien del grupo que haga un resumen de las ideas más relevantes.
- Pedir al grupo que formule preguntas de contexto o de aclaraciones sobre lo que ha explicado un compañero.
- Invitar a cada uno a compartir en un tablero qué ideas ha tomado de los demás al final de la sesión.
- Comenzar la siguiente reunión con el tablero anterior y preguntar quiénes han puesto en práctica algunas de las ideas tomadas de otros.

Algunas veces estas dinámicas incomodan a ciertos docentes ya que no cumple con sus expectativas previas: muchos prefieren pasar desapercibidos, otros escuchan por primera vez a las profesoras más jóvenes o a los docentes de especialidades como Educación Física que tienen mucho que aportar en cuestiones como el *feedback*, etc. De alguna manera, sienten que algo se ha movido en el *statu quo* y, efectivamente, así es: escuchar a todos los miembros de la comunidad profesional es un cambio que rompe las inercias del equipo docente, beneficia a la comunidad profesional en su conjunto y la hace crecer. En la mayoría de los casos, los docentes valoran muy positivamente estos espacios para compartir la práctica y reflexionar sobre ella.

4.2.3. Feedback de calidad entre docentes

Aprender a dar *feedback* de calidad va de la mano con aprender a recibirlo. Al compartir las prácticas en la comunidad profesional de aprendizaje, la finalidad es doble: comunicarlo al resto del grupo y recibir su *feedback* para poderlas mejorar. Hemos encontrado sumamente útil la escalera del *feedback* (Wilson, 2005):

Paso 1: Preguntas aclaratorias. Un docente o un portavoz de un equipo, explica a los demás la práctica desarrollada. Se le anima a mostrar ejemplos de los diseños realizados y de las tareas realizadas por los estudiantes. Entonces, se piden todas las aclaraciones que se necesiten. Por ejemplo, puede solicitar algo de contexto: ¿Qué hicieron en la

clase anterior? ¿Qué hay planificado para las clases siguientes? También puede preguntarse sobre la intención de alguna actividad: Cuando preguntaste x, ¿querías que simplemente lo evocaran o buscabas mayor profundidad en las respuestas? Otras aclaraciones necesarias pueden ser sobre los criterios de evaluación, su relación con el currículum, el propósito principal de aprendizaje o sobre algún estudiante concreto. Cualquier detalle en el que se desee una aclaración o mayor detalle se pregunta en este momento.

Paso 2. Aspectos positivos. El segundo paso de la escalera del *feedback* consiste en mencionar los aspectos positivos. El propio docente que expone su práctica mencionará aquellos aspectos que considera más positivos y los compañeros pueden añadir algunos más. En este punto recomendamos reconducir los aspectos que se mencionen hacia las cuestiones de evaluación que esté trabajando la comunidad profesional. Por ejemplo: si se está trabajando el *feedback* de calidad, se destacarán aspectos como la brevedad y especificidad del *feedback* o la inserción dentro de un proceso más amplio en el que el estudiante tiene la oportunidad de reintentarlo (no tanto si la actividad resultó oportuna o divertida para los estudiantes). Para abordar este punto de la escalera del *feedback* algunas preguntas pueden ser: ¿Qué mantendría de esta práctica si la volviera a hacer? ¿De qué aspectos me siento más satisfecho y por qué?

Paso 3. Expresar inquietudes. Resulta más empoderador cuando es el docente que está exponiendo quien formula sus propias inquietudes, frente a cuando son los demás miembros de la comunidad quienes lo hacen ya que favorecemos su metacognición y, además, evitamos que se sienta juzgado. He aquí algunas buenas preguntas para favorecer la expresión de las inquietudes: ¿Qué te ha sorprendido? ¿Qué te preocupa? ¿Qué aspecto cambiarías si tuvieras ocasión? ¿Sobre qué te gustaría que te aportásemos alguna idea u opinión? El facilitador recapitula las inquietudes. Es muy habitual que en los pasos anteriores ya se hayan expresado algunas inquietudes y en este momento se enumeran todas.

Paso 4: Ofrecer sugerencias. Las sugerencias deben centrarse en aquellas inquietudes que se han formulado en el punto anterior. Aquí los demás docentes o el consultor aportarán las ideas que tenga a partir de sus observaciones y de su experiencia. Es probable que tenga respuestas para algunas inquietudes, pero no para todas. En estos casos, pueden explorar conjuntamente qué pasos dar para encontrarlas.

Todo el proceso de la escalera del *feedback* lleva tiempo - típicamente, se suele dedicar unos 40 minutos por práctica- y es precisamente esta calma lo que permite que podamos desmenuzar la práctica y aprender todos de ella. Para completar este proceso de la escalera del *feedback*, una pregunta final de metacognición remata el proceso: ¿Con qué ideas te quedas? A partir de esta pregunta, se reelabora la práctica y se reinicia el ciclo de acción-reflexión compartidas.

Fase 4. La reelaboración de la práctica y la recapitulación reflexiva sobre lo aprendido.

El número de ciclos de aplicación y reflexión dedicados a la misma práctica dependerá en gran medida de lo que decida la propia comunidad profesional. El arte de encontrar el punto justo para acordar que ya hemos aprendido lo suficiente sobre una estrategia y podemos pasar a otra no es fácil, ya que dentro de una misma comunidad hay perfiles con diferentes ritmos y grados de autoexigencia. Es posible que algún miembro del grupo de los más principiantes en evaluación formativa se exprese así: “Bien, esto ya lo sabemos hacer. Pasemos a otra cosa”. Es el conocido efecto Dunning-Kruger (Kruger y Dunning, 1999): Sobreestimamos los propios conocimientos cuando

empezamos a conocer algo de un tema. De algún modo, como antes no sabíamos nada y ahora sabemos un poco, nos resulta muy familiar y creemos que sabemos mucho más de lo que realmente sabemos.

Por ello, recomendamos siempre hacer una recapitulación de lo que se ha aprendido en un portfolio, que incluya la transferencia de la práctica a otros contextos (por ejemplo, si se hizo en una clase de 4º, replicarlo en una clase de 2º). Este portfolio puede incluir un índice como este:

- 1. Introducción. Descripción de la estrategia desarrollada y del contexto en el que se aplica.
- 2. Planificación. Cambios introducidos en la práctica docente. Se incluyen ejemplos variados sobre lo que han hecho los estudiantes.
- 3. Valoración. Resultados de aprendizaje y lecciones aprendidas. Orientaciones para el futuro.

Recapitular y compartir lo aprendido al final del ciclo de reflexión-acción requiere, de nuevo, una pausa para pensar conjuntamente en lo que se ha aprendido como comunidad profesional. El portfolio sirve, además, como documento útil para la gestión del conocimiento en el propio centro educativo, ya que el curso siguiente se puede aportar a los docentes de nueva incorporación para que tengan una idea clara de cómo se trabaja. Un caso de recapitulación de la práctica transformada fue publicado por Jordi Rull, participante en el programa, en un artículo que describe cómo transformó la evaluación en la materia de Química de 2º de Bachillerato (Rull-Pallarès y Sanmartí Puig, 2023).

Los rituales y ceremonias de paso son importantes en todas las comunidades, por lo que la práctica final suele consistir en reunir a las diferentes comunidades profesionales del mismo centro que han estado trabajando de manera simultánea para hacer una sesión última de compartir buenas prácticas y celebrar lo aprendido.

5. Conclusiones

Implementar la evaluación formativa en un centro no es un camino fácil ni breve. La experiencia con comunidades profesionales de aprendizaje, sin ser perfecta, ha mostrado logros más allá de los tradicionales cursillos de formación. Supone incorporar a los equipos docentes en muchas decisiones didácticas que, de otro modo, quedan delegadas en la inercia –o en el libro de texto–.

Es, además, un salto cualitativo del profesor reflexivo a la comunidad reflexiva. Como hemos mostrado, requiere tener en cuenta una serie de cuestiones complejas sobre cómo se aprende, pero aplicadas al desarrollo profesional docente, diseñando cuidadosamente la secuencia y los elementos clave: explorar el conocimiento previo, poder elegir, rediseñar, reflexionar, dar y recibir *feedback*, repetir el ciclo, consolidar, transferir, recapitular, documentar y celebrar.

En el fondo, se trata de ponderar conocimientos teóricos y experiencia directa de aula. Aunque nos cuesta ponernos de acuerdo en este tema, probablemente la respuesta sea más compleja e implique diferentes tipos de “experticia” (Fernández, 2021, p. 8). Por eso, es fundamental facilitar encuentros formales entre profesores para reflexionar conjuntamente. Esto es altamente valorado en programas de formación que se basan en comunidades de aprendizaje. Para lograr esto, es crucial crear estos espacios dentro de la estructura organizativa escolar. Dado que el tiempo es un recurso preciado, se

sugiere no establecer nuevas estructuras o grupos docentes, sino aprovechar los ya existentes, como los departamentos en la Secundaria o los equipos de tutores.

Estos equipos pueden integrar la reflexión sobre la práctica en sus conversaciones pedagógicas, concentrando el esfuerzo colectivo en este aspecto en lugar de enfocarse únicamente en cuestiones administrativas que podrían ser delegadas. Gestionar el tiempo de manera sensata es crucial: permitir que cada persona comparta los aspectos más relevantes de su práctica y establecer métodos para brindar retroalimentación de calidad entre colegas, incluso a través de la observación mutua.

Con el presente artículo, tratamos de contribuir a la implementación de la evaluación formativa a través de las comunidades profesionales de aprendizaje. Es decir, un grupo de profesores que se reúne regularmente para discutir sus propias prácticas docentes debe considerar cómo brindar una retroalimentación de calidad y aplicarlo al analizar sus propias prácticas. Esto no solo enriquecerá sus reuniones, sino que también les permitirá aprender a fondo cómo y qué evaluar para un mayor y mejor aprendizaje.

Referencias

- Biesta, G. (2023). Outline of a theory of teaching: What teaching is, what it is for, how it works, and why it requires artistry. En A. Praetorius y C Charalambous (Eds.), *Theorizing teaching* (pp. 57-76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25613-4_9
- Creemers, B. P. M. y Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203817537>
- Fernández, J. G. (2021). El pensamiento crítico y la formación permanente del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 522, 8-9.
- Hammerness, K. M., Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). Jossey-Bass.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2016). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 57-74. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.004>
- Kruger, J. y Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.6.1121>
- Leigh, A. (2010). Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores. *Economics of Education Review*, 29, 480-488. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.010>
- Mercer, N. (2000). *Lenguaje y pensamiento*. Paidós.
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Zeitlinger.
- Morales-Lobo, M. (2019). Implementando la evaluación formativa a nivel de centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 504, 50-54.
- Morales-Lobo, M., Fernández, J. G. y Sanmartí, N. (2022). *La evaluación formativa: Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. SM.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Werf, M., Creemers, B., Timperley, H. y Earl, L. (2014). State of the art. Teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 51-77. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD.

- Panadero, E. (2023). Toward a paradigm shift in feedback research: Five further steps influenced by self-regulated learning theory. *Educational Psychologist*, 58(3), 193-204.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2223642>
- Perrenoud P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Rull-Pallarès, J. y Sanmartí Puig, N. (2023). Una avaluació sense qualificacions al batxillerat: Una estratègia per potenciar la regulació dels aprenentatges. *Ciències*, 46, 46-53.
<https://doi.org/10.5565/rev/ciencies.484>
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124.
- Verástegui, M. y Úbeda, J. (2022). El papel del conocimiento en la agencia docente: Un modelo teórico de comprensión. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 237-255.
<https://doi.org/10.14201/teri.26953>
- Verástegui, M., Manso, J. y Úbeda, J. (2023). Systemic model of educational teacher knowledge: Teacher collaboration as the main key. *Qualitative Research in Education*, 12(2), 149-174.
<https://doi.org/10.17583/qre.11384>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Wiliam, D. y Thompson, M. (2017). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work?. En D. Dwyer (Ed.), *The future of assessment* (pp. 53-82). Routledge.
- Wilson, D. (2005). *Learning at work: Research lessons on leading learning in the workplace*. Harvard Graduate School of Education.

Breve CV de los/as autores/as

Mariana Morales Lobo

Consultora Educativa Independiente (evaluaryaprender.com) para instituciones y centros educativos en España y Latinoamérica, especializada en evaluación formativa. Participa como docente en cursos universitarios de posgrado en diversas instituciones públicas y privadas. Ha intervenido en más de 70 centros educativos, acompañando regularmente a los docentes en su desarrollo profesional. Licenciada en Filosofía y Letras (Filología), ha sido profesora de Secundaria y Bachillerato durante 15 años. Es coautora del libro “La evaluación formativa: Estrategias eficaces para regular el aprendizaje” (SM, 2022) y autora de “La observación de aula. Un instrumento para la mejora educativa a través de la mirada y la escucha” (SM, 2023). Email: marianamoraleslobo1@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5234-648X>

Juan G. Fernández

Docente e Investigador Predoctoral en la UAM, autor de “Educar en la complejidad” y “En blanco: cómo focalizar la atención, la memoria para aprender”, coautor de “La evaluación formativa”. Divulgador a través de su blog www.investigaciondocente.com y formador de docentes. Email: juangff@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2614-2106>

Narrativas y Evaluación: Encuentros, Posibilidades y Rupturas

Narratives and Evaluation: Encounters, Possibilities and Ruptures

Analia Elizabeth Leite ^{1,*}, Virginia Martagón ², Piedad Calvo ¹ y M^a Jesús Márquez ¹

¹ Universidad de Málaga, España

² Universidad de Almería, España

DESCRIPTORES:

Evaluación
Narrativas
Diálogo
Formación
Resistencia

RESUMEN:

El artículo se articula en el diálogo sobre la evaluación de cuatro profesoras e investigadoras desde la experiencia docente en la Universidad (grado y máster), con narrativas de 158 estudiantes y seis docentes en ejercicio. Los relatos nos revelan modelos, prácticas, sentimientos, valores en torno a la evaluación. Se organizan en tres momentos: formación inicial, acceso a la profesión y evaluación del año en práctica (primer año de docencia). El análisis de estas experiencias nos ha llevado a transitar otros caminos: las evaluaciones narrativas como posibilidad de recuperar los sentidos del aprendizaje, la enseñanza, las relaciones desde el diálogo, la escucha y la resistencia a pensar y hablar de la evaluación como proceso hegemónico de la formación así como la educación. El artículo plantea un primer recorrido crítico sobre el estado de la evaluación para abrirse en dos vías de análisis: las narrativas de evaluación para desmontar significados y prácticas, y la evaluación narrativa como propuesta de encuentro, posibilidad, ruptura con esos significados y prácticas anteriormente analizados. Finalmente, compartimos lo que ha significado para nosotras el cambio en la evaluación en nuestras aulas y cómo asumimos la interpretación que el alumnado participante hace de este proceso compartido.

KEYWORDS:

Evaluation
Narratives
Dialogue
Training
Resistance

ABSTRACT:

The article is articulated in the dialogue on the evaluation of four professors and researchers from the teaching experience at the University (undergraduate and master's degree), with narratives of 158 students and six teachers in exercise. The narratives reveal models, practices, feelings and values surrounding evaluation. They are organised into three stages: initial training, entry into the profession and evaluation of the year in practice (first year of teaching). The analysis of these experiences has led us to take other paths: narrative evaluations as a possibility of recovering the meanings of learning, teaching, relationships based on dialogue, listening and resistance to thinking and talking about evaluation as a hegemonic process in training and education. The article presents an initial critical review of the state of evaluation in order to open up two avenues of analysis: the narratives of evaluation to dismantle meanings and practices, and narrative evaluation as a proposal for encounter, possibility and rupture with the meanings and practices analysed above. Finally, we share what the change in evaluation in our classrooms has meant for us and how we assume the interpretation that the participating students make of this shared process.

CÓMO CITAR:

Leite, A. E., Martagón, V., Calvo, P. y Márquez, M. J. (2024). Narrativas y evaluación: Encuentros, posibilidades y rupturas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 39-55.
<https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.003>

* Contacto: aleite@uma.es

ISSN: 1989-0397

revistas.uam.es/riee

Recibido: 8 de febrero 2024

1^a Evaluación: 22 de febrero 2024

2^a Evaluación: 4 de marzo 2024

Aceptado: 1 de abril 2024

1. Introducción

Son numerosas las etiquetas y denominaciones que circulan y proliferan cuando hacemos referencia al concepto de evaluación, parecería que al ponerle apellidos (Alcaraz, 2015), por mencionar algunos: evaluación formativa (Perrenoud, 2010), evaluación auténtica (Wiggins, 1989), evaluación competencial, evaluación por objetivos; estaríamos avanzando en propuestas diferentes y transformadoras.

La realidad contradice estos movimientos, porque en la mayoría de casos la evaluación termina quedando reducida a un número, a una calificación y dejando de lado las buenas intenciones y propósitos para pensar en otras alternativas al modelo establecido. No se trata sólo de un debate entre sí o no a un número, sino al sentido clasificatorio, deshumanizador, injusto y reduccionista que representa quedarnos con la visión de la calificación. La ausencia de cuestionamientos nos hace caer una y otra vez en la búsqueda frenética de nuevas formas y fórmulas que al final solo ayudan en la traducción a un número, vacío, sin suficientes argumentos y dejando más indefensos a los sujetos en cuanto a sus procesos de aprendizaje, de subjetivación y de emancipación.

Nuestro modo de evaluar desvela concepciones, actitudes y principios éticos, afirma Santos Guerra (2003), el mismo autor también nos invita a pensar en la potencialidad de la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora. La idea de diálogo tan necesaria como herramienta política, de resistencia y transformación (Freire, 1976), también se ve empañada desde algunas propuestas, como la evaluación dialógica de Fisher (2013), por los peligros de la tecnocratización de la palabra que nos puede llevar a entender el diálogo como algo mecánico, necesario, pero que no cambia nada. No negamos ni desconocemos la proliferación de propuestas, pero a veces se convierten en falsas alternativas que como plantea Ani Rueda (2022), generan una maquinaria de programas, de paquetes innovadores que no hacen más que aumentar el consumo pedagógico para que nada cambie.

Estos movimientos nos conducen a reconocer la perversidad del sistema que impacta de lleno en los colectivos docentes, en las familias y el alumnado. Quienes están a pie de aula, con un ruido cotidiano de lo que hay que hacer y de lo que puede ser lo mejor, pero al final los resultados son los que mandan arrojados desde una creencia y promesa de mejora. Rivas Flores y Leite (2012) alertan de la colonización por parte del discurso neoliberal en el que se presenta una evaluación como estrategia para afianzar mecanismos de control bajo la falsa presunción de eficacia y rentabilidad.

Se hace urgente y necesario una mirada contrahegemónica considerando que para transformar una realidad educativa no se puede basar todo en la eficacia de los instrumentos y la tecnocratización innovadora del discurso (indicadores, evidencias, pruebas piloto, rendición de cuentas, rúbricas). No se trata solamente de una cuestión de centros educativos, aulas y profesorado.

Deberíamos preguntarnos ¿Por qué predomina y qué valor tiene sostener una visión reduccionista, individualista y culpabilizadora de los procesos de evaluación? ¿A quién sirve? ¿Quién se beneficia? y ¿A quién se perjudica? La idea de evaluación justa (Murillo e Hidalgo, 2018) nos da algo de luz para pensarla en términos de derechos humanos, de justicia y dignidad. Así como la evaluación para la inclusión que nos plantea Casanova (2016). En este sentido, en la recuperación que hace Vittoria (2014) del pensamiento freiriano, coincidimos con sus palabras cuando dice:

La acción política es una experiencia de aprendizaje. Toda acción tiene su aprendizaje. Cuando no somos más sujetos, pero sí objetos de acciones preconstruidas perdemos el profundo sentido del aprendizaje, en el sentido de descubrir y crear la realidad a través de esta descubierta. Debilita nuestra potencialidad creativa. Esto hace que hoy, especialmente en Europa, se acepte todo aquello que el neo-liberalismo impone. Precariedad, desempleo, mecanización de la vida. (p. 78)

La mecanización de la vida nos lleva a pensar en la mecanización de la evaluación que como una máquina configura, modela, pero también tritura y desecha. ¿Qué experiencias de aprendizaje se desprenden de la evaluación como acción política? Las voces del alumnado, de los y las docentes a partir de sus narrativas nos cuentan, nos muestran, nos señalan, nos proponen y nos enfrentan desde otro lugar y posición con el lado más oscuro, más invisible de la evaluación donde justamente creemos que se abre una grieta para salir, gritar y resistir (Walsh, 2017). Desde este encuadre, el artículo presenta un apartado metodológico que desarrolla el proceso de trabajo y análisis con las narrativas del alumnado y docentes. Un apartado de análisis de narrativas de evaluación donde se avanza en el conocimiento sobre los sentidos y significados de la evaluación para finalizar con la propuesta de evaluación narrativa. Cerramos con una discusión y conclusiones, donde además mostramos las limitaciones y prospectiva del trabajo.

2. Recorridos metodológicos de la experiencia docente e investigadora

La recuperación de las voces del alumnado en formación, maestros y maestras que han finalizado la carrera y docentes que comienzan a transitar su vida profesional mediante sus narrativas, forma parte del trabajo que hacemos, tanto desde la docencia universitaria como desde la investigación. Con una mirada compartida desde la experiencia y el conocimiento de todos y todas las que transitamos la escuela (Cortés González et al., 2014; Leite, 2021; Leite et al., 2020; Martagón Vázquez, 2023). Estos relatos van más allá de la evaluación, aunque la evaluación siempre está presente como el eje que hace girar todos los procesos educativos y se vuelve a ella por lo que provoca emocionalmente, por lo que genera colectivamente, por la indefensión y el sinsentido que va dejando. La estela de la evaluación es infinita, profunda e invisible porque de eso no se habla o no tiene sentido hablar. El relato focaliza, abre diálogo, abre preguntas, abre el alma y en esa apertura la injusticia se hace carne y la posibilidad de romper, de pensar, de sentir, descongela y humaniza.

Estas pinceladas onto-epistemológicas y éticas nos llevan a recuperar y analizar narrativas en sentido amplio y bajo diversos formatos: historias escolares, biografías escolares, micro-relatos, entrevistas biográficas, relatos focalizados en situaciones de evaluación a lo largo de toda la escolarización y relatos de las evaluaciones narrativas del alumnado de grado y másteres relacionados con el campo educativo. En este sentido y acordando con Clandinin (2013), Chase (2015) y Riessman (2008) las narrativas nos acercan a los modos en que los sujetos viven, interpretan, crean y recrean sus propias experiencias, conocimientos y emociones desde los sentidos y significados de los propios contextos. Narrar es narrar-se, ya nos lo decía Bruner (2003) pero también es narrarnos. De allí que trabajamos las narrativas desde la indagación como movimiento de reflexión, de interpelación, de diálogo y contraste con los propios autores y autoras de los relatos (González et al., 2018). Llamamos indagación narrativa, siguiendo a Cochran y Smith (2003) porque entendemos que en estos procesos se generan otras narrativas en un devenir casi infinito, siempre desde el respeto y la escucha del otro y la otra. La dimensión ética está presente en todos los momentos del

trabajo con narrativas, en la escritura, en el contar colectivo, en la lectura y re-lectura más analítica y en los procesos interpretativos donde se ponen en diálogo las distintas miradas-visiones-versiones de las historias (Rivas Flores et al., 2021).

Para este artículo se ha contado con los relatos y evaluaciones narrativas de alumnado y profesorado tal como se presenta en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Alumnado/profesorado novel participante

Grupo de referencia	Nº	Tipo de producción
Estudiantes del Grado de Educación Primaria	24	Evaluación narrativa elaborada en la asignatura
Estudiantes del Grado de Pedagogía	60	Evaluación narrativa elaborada en la asignatura
Estudiantes de postgrado (Máster de Innovación Educativa)	32	Relatos de evaluación
Estudiantes de posgrado (Máster Profesorado Secundaria)	42	Evaluación narrativa elaborada en la asignatura
Maestras y maestros noveles (Estudiantes egresados)	6	Relatos de evaluación (entrevista grupal)

Las narrativas emergen del trabajo docente en las asignaturas y titulaciones mencionadas como parte fundamental de la formación y al mismo tiempo como base de la investigación en colaboración con los propios relatores y relatoras. El análisis de estas comienza con un proceso de tematización, de contraste de los temas entre el alumnado y el profesorado para avanzar en una primera organización de núcleos de sentido o ejes significativos para el alumnado en las distintas materias. Estos núcleos de sentido orientan una nueva mirada sobre las narrativas para tomar decisiones, hacer ajustes, generar nuevos núcleos y avanzar en procesos de interpretación. La interpretación se entiende como un proceso de diálogo con otros referentes u otras narrativas: teorías, conceptualizaciones, principios, experiencias, etc. Lo explicado nos lleva a no fragmentar docencia de investigación y a convertir el proceso de formación docente en un proceso de investigación a partir de las narrativas.

Al finalizar las asignaturas le proponemos escribir sobre el proceso de aprendizaje vivido de una forma abierta y libre recuperando tanto el proceso individual como colectivo, además de animarlos y animarlas a que puedan hablar de la nota que se pondrían, argumentando las razones. En el presente trabajo se seleccionan aquellos núcleos de sentido relacionados con ideas, conceptos, procesos, prácticas y estrategias de evaluación, vividas, contadas y recontadas en términos de Clandinin (2013) por el alumnado y profesorado. Por otro lado, este nivel de análisis nos ha llevado a desarrollar una propuesta de evaluación narrativa que ponemos en juego. En síntesis, la experiencia docente e investigadora que se comparte se despliega en dos dimensiones interconectadas: la dimensión del conocimiento sobre y desde las experiencias de evaluación vividas que nos llevan a mirar la emergencia de injusticias pedagógicas y la dimensión de la reflexión a partir de otra propuesta de evaluación, la evaluación narrativa como resistencia al sistema desde voces diversas.

3. Narrativas de evaluación: La emergencia de las injusticias pedagógicas

3.1. Narrativas de evaluación del alumnado en formación

La evaluación de la que habla el alumnado en sus relatos, va configurando las identidades docentes desde las experiencias de formación, que se visibilizan en el trabajo con narrativas. El alumnado tiene una gran experiencia con la evaluación y desde la evaluación vivida, se inicia en la etapa escolar obligatoria y va tomando mayor consistencia y relevancia con el paso a niveles superiores. La presión por llegar con la máxima nota, la preparación para las pruebas de acceso a la universidad da origen a un concepto de evaluación muy marcado en nuestro estudiantado.

Los núcleos de sentido más significativos pasan por: memorización como base del aprendizaje, la ansiedad como vivencia permanente, los castigos, las notas como clasificación de los sujetos, el esfuerzo como algo necesario pero insuficiente, la calificación justa o injusta (en relación con su propia conciencia del trabajo ejecutado). Se mira la evaluación como un proceso subjetivo que depende en cualquier caso de la interpretación del profesorado.

¿Cómo se deconstruyen estas ideas sobre la evaluación?, ¿cómo desligarlas de otros conceptos como capacidad, suerte o injusticia?, pero también ¿cuáles son las razones que sostienen estas asociaciones y significados?

En algunas materias se aborda de manera directa la diferencia entre evaluación y calificación, la necesidad de que ésta sea un proceso continuo de aprendizaje conjunto, no individual, pero sólo se queda en el discurso. Siguen viviendo lo vivido en etapas anteriores. Estas incoherencias entre el discurso y la praxis, podría ser una de las razones por las que encontramos resistencias entre las y los docentes a plantearse otras formas de trabajar la evaluación en la escuela. En y desde las voces del alumnado podemos recorrer un amplio panorama de sentidos y significados:

...si durante mi paso por la carrera no he sido consciente del significado que tiene la evaluación y tampoco hubo ningún profesor o profesora que haya hecho mención especial a ella, significa entonces que, ¿tampoco lo tienen claro los docentes?... ¿qué sistemas de evaluación siguen los y las profesoras para provocar ese aprendizaje en el alumnado y su motivación por aprender. (Alumna máster de innovación, 2021)

...cuando realizamos estos exámenes, que en su mayoría califican unos conocimientos como válidos, nos estamos exponiendo a la repetición de unas teorías sobre un papel sin ningún conocimiento crítico. Entonces ¿qué fin tiene hacer estos ejercicios que tienen unos estándares marcados por una persona de manera (sub) objetiva. El fin único es determinar una calificación para enmarcar a una persona que tipo de nota es... (Alumno máster de innovación, 2021)

La posibilidad de hablar, recordar y pensar sobre las experiencias de evaluación nos lleva a mirar de otra forma, a re-contextualizar de otra manera y a reconocer que en el propio relato de cada uno y de cada una puestos en relación con los demás anida una chispa que remueve y que “obliga” a reflexionar, a buscar respuestas, a cuestionar y en esas acciones se juega la transformación. Las narrativas del alumnado nos muestran la cruda realidad del sistema educativo desde la clasificación, el dolor, la frustración, la ira, la injusticia por nombrar algunos temas-focos que emergen y desde esos aprendizajes nos alejamos del aprendizaje, del amor por el conocimiento, de la comprensión de uno y una misma y de los otros y otras.

3.2. Narrativas de evaluación: El acceso a la profesión docente

Las maestras y los maestros no solo pasan por los procesos de evaluación durante su formación. Desde la finalización del grado que le dará acceso a la función docente, sabe que ha de seguir pasando por momentos en los que sus conocimientos y capacidades van a ser evaluadas para poder desarrollar su trabajo. La profundización en los procesos de pruebas de oposición para formar parte del cuerpo docente de la educación pública daría para otro artículo, por lo que no nos detendremos en esta cuestión, si bien merece ser destacada como el primer obstáculo que han de salvar para tener acceso a un empleo como maestros y maestras.

Podemos comprobar, a través de las narrativas¹ que abordan la experiencia de las oposiciones, cómo se vive este paso imprescindible para el acceso a la profesión docente, qué supone tener que presentarse durante varias convocatorias y cómo esta experiencia sacude a quienes han pasado por ella con mayor o menor suerte, a nivel emocional.

Llevo más o menos cinco convocatorias (10 años) obteniendo buenas notas y todavía no he conseguido la plaza, aunque sé que con el tiempo la conseguiré, pero ¿cuántas y cuántas personas no se quedan en el camino por no seguir luchando? (Alumna máster de innovación, 2021)

Llegó el año 2013, un curso complicado en el terreno laboral y unos resultados nefastos en el sistema opositor, 4,6, mi primer suspenso, me sentí derrotada, hundida, no paraba de llorar, estuve un mes encerrada en casa, sin aprovechar el verano, cabizbaja, no entendía nada.

Esto fue a peor cuando fui a revisión, ya que el tribunal me dijo palabras que quedaron grabadas a fuego en mis oídos, «Tus exámenes están bien, tranquila, eres demasiado joven, no te preocupes, tienes mucho tiempo por delante, te queda mucho por aprender». Solo sabía llorar, obtuve una calificación negativa y eso me ha marcado de por vida. (Alumna máster de innovación, 2021)

Al realizar un análisis más profundo sobre el sentido de esta experiencia de evaluación, emergen dudas razonables sobre su utilidad y si son oportunas para decidir quienes acceden o no a la docencia pública.

No entiendo que este sistema de acceso a la función pública nos obligue a competir por ser los/as mejores en obtener una calificación, sin entender que ser un /a buen/a profesional de la educación no lo demuestra sus resultados en este tipo de pruebas, siguiendo esto continuando por apostar por la diferencia y la segregación, algo perjudicial para cualquier persona de cualquier ámbito profesional. (Alumna máster de innovación, 2021)

Es necesario una evaluación al profesorado pero no como está enfocado el sistema de oposiciones actual. Los estudiantes de Grado, ni se imaginan lo que les espera, porque no sólo van a competir con una buena nota en el examen, programación y unidad didáctica, sino con un baremo. (Alumna máster de innovación, 2021)

Creemos necesario cuestionar lo que esto mueve y genera (en términos económicos, con la consecuente discriminación siempre a favor de quienes pueden costearlo) a través de centros de preparación, y la distancia de las cuestiones abordadas en estas pruebas con lo que han trabajado en su formación inicial y con la realidad con la que se encontrarán en los centros escolares. También enfatizamos la diversidad de interpretaciones, no inocentes, de quienes participan en la evaluación de estas pruebas,

¹ Ver Leite (2021).

ya que ésta se ajustará a sus propios criterios, siempre subjetivos, a su manera de entender la educación y su experiencia.

3.3. Narrativas de evaluación: maestros y maestras en prácticas

Una vez asumida y superada esta fase de acceso, se encuentran, en el mejor de los casos, con un año en prácticas en el que de nuevo tienen que ser evaluados por inspección educativa, el equipo directivo y su tutora o tutor en el centro. Una evaluación que se basa en dar respuesta a diversos requerimientos burocráticos, tales como la elaboración y entrega de documentos, y la asistencia a cursos de formación diseñados y escogidos previamente para todas las personas que se encuentren en ese proceso (Martagón et al., 2023).

Da igual las diferentes cuestiones que preocupen o interesen a las personas participantes. Da igual el contexto concreto de centro/aula, las necesidades o potencialidades que presente el alumnado y sus familias. Da igual las carencias o posibilidades que reconozca en sí misma o en sí mismo el profesorado. Se encuentran con un camino preestablecido, igual para todas, con indicaciones no muy claras o incluso a veces contradictorias, y con la presión de que un informe no favorable puede causar el no ingreso al cuerpo de docentes de la educación pública o la repetición de este año inicial.

También hemos hecho un cursillo de pizarras digitales y de tecnología que no sé dónde lo vamos a aplicar porque sólo están en el tercer ciclo. (Maestra novel, 2023)²

Pero, ¿Qué se evalúa en esta etapa? ¿Quiénes y cómo lo evalúan? ¿Qué posibilidades tiene el profesorado en práctica de formar parte de esta evaluación, más allá de los requisitos mencionados?

Si atendemos a las narrativas compartidas por docentes en esta primera etapa profesional, resaltan tres figuras institucionales en esta evaluación. Por un lado, está inspección, quienes han de revisar la documentación aportada y, según se recoge en los protocolos de actuación, asistir a los centros escolares para conocer de primera mano el trabajo desarrollado en el aula por maestras y maestros en práctica.

yo notaba esa presencia no como algo amenazador por parte de la inspectora, sino como una ayuda, un recurso, algo más que la administración ponía a mi servicio para eso. Y realmente estuve media hora con la inspectora. Pero estuve media hora con la inspectora porque era yo la que le daba conversación y la que trataba de explicarle lo que hacía, cómo lo hacía, por qué lo hacía. Entonces también es algo un poco contradictorio. O sea, ¿tú eres la que estás siendo examinada o evaluada y tú eres la que tienes que llamar la atención del examinador? (Maestra novel, 2023)

Sin embargo, la realidad es que son pocas las ocasiones en las que tienen la posibilidad de compartir su praxis con la inspectora o inspector, más allá de entregar documentación o justificar alguna cuestión referente a dichos documentos.

Pero te preguntas ¿es realmente un mero trámite? Y lo que impone el inspector, que parecía que se iba a meter en la clase cualquier día, el sufrimiento que hemos tenido el año entero pensando cuándo vendrá y qué me pedirá [...] Pero, si se lo hubieran leído realmente, algo le hubiese interesado seguro, y a lo mejor entraba en tu clase y te preguntaba “oye, ¿tú cómo trabajas conjuntamente esto?”. (Maestra novel, 2023)

² Las evidencias de este epígrafe forman parte de la transcripción de una entrevista en grupo realizada para una tesis doctoral (Martagón, 2023)

Por otro lado, tenemos la dirección del centro, cuya función es supervisar el proceso y proporcionar las estrategias y elementos necesarios para que las y los docentes noveles puedan desarrollar de manera adecuada este año en práctica. De nuevo, surgen experiencias que ponen en tela de juicio ese papel de apoyo pedagógico por parte del equipo directivo.

Yo pregunté y quedé como despistado al preguntar tanto. La directora me dijo como consejo que la inspectora iba a notar, no que no lo hacía bien, sino que no estaba muy seguro de lo que hacía. O sea, que si lo haces como tú crees, no estás seguro de lo que estás haciendo, y si preguntas también es malo. (Maestro novel, 2023)

Pero, si hay una figura primordial durante este año en práctica, es la de la tutora o tutor, quien va a acompañar al profesorado novel durante su primer año. Su función es compartir y asesorar en las actuaciones dentro del aula, así como en la documentación relacionada con este año (tanto el proyecto inicial como la evaluación que han de elaborar). Estos documentos tienen que ver con la programación inicial y la revisión de cómo se ha desarrollado su puesta en práctica dentro del aula. Pero ¿es posible asumir esta supervisión y emitir la valoración correspondiente si no se conoce el trabajo real que se ha producido en el aula?

Entonces, ¿para qué tienes una tutora? Si ni siquiera se mete en tu clase y no sabes cómo trabajas, ¿qué evalúa, por lo bien que le caes? (Maestra novel, 2023)

Mi tutora se lo puede imaginar, pero no lo sabe porque no ha entrado en mi clase. Exactamente. O puede creer una cosa que a lo mejor no es cierta o al contrario. (Maestra novel, 2023)

Desde una mirada amplia de todo lo expuesto, vemos que, de nuevo, son medidas de control de acceso más orientadas a decidir quién es capaz de adaptarse a las exigencias sin cuestionarlas y pasa a formar parte como empleada o empleado del sistema público. Medidas que no difieren demasiado de esa evaluación mal entendida (y utilizada) a la que se les ha sometido desde su infancia en el ámbito escolar. Las mismas que han determinado quién continúa o quién es expulsado o expulsada del sistema educativo durante todos estos años, cargando el peso del fracaso en el alumnado con total impunidad.

4. Evaluación narrativa: Construir con la resistencia de voces incómodas

Los diversos temas y procesos que nos dejan los análisis de las narrativas del alumnado y profesorado nos hacen entender que la evaluación está cubierta de un sedimento vivido desde posiciones jerarquizadas que subalterniza a las estudiantes. Estos son elementos a considerar en todo el proceso transformador hacia posiciones democráticas y deliberativas, que parten de una narrativa personal o colectiva en la que los y las estudiantes toman una posición de responsabilidad de autoevaluación.

Simancas y Rivas Flores (2020) plantean que la evaluación narrativa es un acto político que nos pone en la situación de pensarnos como docentes en el propio relato de aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, invita a las estudiantes a pensarse personalmente, en sus vidas y en relación con las situaciones de aprendizaje de las asignaturas. Asumimos como docentes de profesorado en formación que poner conciencia en la evaluación y su proceso, inevitablemente tejido en el aprendizaje, es una tarea necesaria desde el inicio de la formación. Atraviesa experiencias, contenidos y reflexiones que requieren de un modo de mirar colectivo y de cómo nos situamos en el entorno de la asignatura, el grado, la profesión docente y en el mundo que nos rodea.

Asumimos la propuesta de Evaluación Narrativa como espacio para el pensamiento que viene a incomodarnos. Una evaluación que necesita del contexto, de lo colectivo, donde el alumnado no es mero receptor, sino que nos interpela, constituyendo una crítica a las actividades docentes. Una evaluación que no es subjetiva, ya que conlleva un proceso interpersonal deliberativo. Una evaluación que no es inocente, pues responde a los intereses del sistema de calificación, pero introduce al alumnado como parte del mismo.

Desde esta perspectiva, defendemos que la evaluación narrativa contiene una mirada autobiográfica y de autoevaluación, ya que es un derecho de los y las estudiantes a expresarse sobre lo que han vivido y cómo lo han vivido. Derecho a ser escuchadas como parte del proceso democrático de la formación y la relación pedagógica humanizadora, y no como un juicio ajeno que lejos de ser formativo nos subalterniza. Por el contrario, como expresa Giroux (2018), los y las intelectuales comprometidas, aprenden las transformaciones contrahegemónicas en esferas de resistencia pedagógica, en la cultura del aula de formación superior.

Como mínimo, los educadores (y educadoras) pueden relacionar los conocimientos con las operaciones de poder en su propia aula, proporcionando un lugar seguro para que los estudiantes traten diversas cuestiones importantes, desde la violación de los derechos humanos hasta los crímenes en contra de la humanidad. La aceptación del papel del intelectual público anima a convertirse en un agitador en el aula; implica formular preguntas difíciles, escuchar con atención lo que los estudiantes tienen para decir y enseñar a contracorriente. (pp. 140-141)

4.1. Cómo entendemos la evaluación narrativa en la formación docente

Desde hace ya varios años, consideramos que la indagación narrativa tiene cada vez más peso en los procesos de evaluación vinculados a la docencia. En este sentido como afirman Leite y Rivas Flores (2023) “la formación docente requiere repensarse como un proceso de indagación sobre la experiencia propia y la colectiva (...) que cambie los ejes epistemológicos, ontológicos, éticos y prácticos de la formación” (p. 14). No podemos desvincular la indagación narrativa como proceso de búsqueda y el deseo de profundizar en todo lo vivido, de aquello que nos evoca y nos plantea cómo vamos construyendo el conocimiento. La propia narración se convierte en el desencadenante indagador, como modo de búsqueda en la experiencia, en el propio sentido de mostrarla se desentraña el valor de la evaluación (Conle, 2000).

Estos pilares van articulando la propuesta de indagación narrativa de aprendizaje en distintas situaciones como: los vínculos y el diálogo, la indagación de la experiencia en contextos educativos reales, la construcción de la identidad docente entendiendo esta como un proceso inacabado que se va formando y mutando en función de las circunstancias, y el modo como los sujetos van apropiándose, interiorizando, cuestionando y participando en los contextos en los que viven y construyen sus experiencias personales y colectivas, de tal manera que, aquello que denominamos identidad es un proceso hacia, y no un modo de ser definido y acabado (Leite, 2012; Lopes y Pereira, 2012).

Otra de las situaciones que aportan son los espacios para la escritura personal y colectiva, así como la lectura narrativa compartida. Este momento nos posiciona como productoras de historia y conocimiento para la reflexión que resuenan. Del mismo modo, incorporamos otros lenguajes visuales basados en el arte que nos libera al mismo tiempo que nos invita a buscar, porque el proceso narrativo nos lleva a una búsqueda continuada y a un conocimiento inacabado y situado.

Siguiendo a Conle (2014), las evaluaciones narrativas nos permiten articular un texto, un argumento que dé sentido al proceso de aprendizaje, sin dejar al margen los momentos de encuentro en los que pensamos conjuntamente, con las otras personas. Nos acercamos a cómo se interpretan los contenidos, los conceptos y su sentido a partir de la comprensión y la reflexión colectiva. Por último, y diríamos que muy relevante, los cambios de vida y los conflictos en lo personal, en el día a día, que trasciende al aula universitaria. No podemos olvidar que la evaluación narrativa contiene un eje autobiográfico y requiere poner la conciencia en nosotras.

4.2. Un marco epistemológico, ontológico, ético para una evaluación narrativa

Nos situamos en una ontología relacional, en la cual nos comprendemos en relación con las otras. Epistemológicamente nos encontramos en una perspectiva feminista que busca no repetir patrones ni lógicas patriarcales, imperantes de la ciencia desde su nacimiento (Fox, 1991; Haraway, 1995; Harding, 1995; Sánchez, 1999). Construyendo otros modos de pensar para entender y transformar el mundo desde la colectividad y no desde la lógica individualista imperante en la mayoría de los espacios que transitamos, que no por ello, permiten ser habitados. De ahí que nos situamos en esa forma de entender lo narrativo como una interacción entre subjetividades, un cruce de narrativas en el que la epistemología se entrelaza con el concepto de democracia y ética en la docencia, como cuestiones indisolubles e indivisibles a lo largo de todo el proceso (Rivas Flores, 2009).

El espacio ético-político que planteamos se sostiene en una propuesta democrática, horizontal y colaborativa de aprendizaje como nos dice hooks (2002), “al aprender y conversar juntos, rompemos con la noción de que la experiencia del aprendizaje es algo privado, individualista y competitivo. Al favorecer y fomentar el diálogo, nos comprometemos mutuamente en una comunidad de aprendizaje” (p. 61). La perspectiva democrática nos permite una construcción intersubjetiva entre todas las estudiantes implicadas como portadoras de conocimientos de su vida que se ponen en juego en los procesos narrativos de aprendizaje y evaluación.

Como planteamiento ético, implica una dimensión colectiva, en tanto hay un sentido comunitario de relaciones en todo el proceso que se pone en juego y del que somos parte, de acuerdo con nuestros compromisos con la asignatura. Pero también una dimensión individual en tanto que cada una asume una posición particular que pone en juego en su implicación en este proceso de indagación narrativa (Denzin, 2017; Rivas Flores et al., 2021).

4.3. Poniendo en diálogo las voces del alumnado

En este apartado compartimos la re-lectura de evaluaciones narrativas de estudiantes de grado y postgrado y pensamos sobre los sentidos de la evaluación, así como las situaciones de aprendizaje que se ponen en juego. Para nosotras es imprescindible detenernos en qué piensa, dice y hace nuestro alumnado.

En ocasiones, nos sentimos interpeladas porque nos revelan que no todo son bondades en nuestro quehacer docente. A veces, colocamos a nuestro alumnado en una posición que no es ni elegida, ni cómoda. Desde sus escritos, nos hacen conscientes de lo injusta que puede llegar a ser una calificación escondida tras el concepto autoevaluación, ya que la responsabilidad y compromiso que se les pide es algo que deberíamos construir colectivamente. Las narrativas sobre evaluación nos llevan al pasado, a las relaciones, a los vínculos afectivos y de poder, a los contenidos y a los procedimientos, al sentido

de justicia e injusticia, respeto, solidaridad, derechos de la infancia; en definitiva, nos muestran sus posicionamientos, compromisos, realidades.

Teniendo en cuenta que empecaré evaluándome de manera subjetiva, puesto que soy un sujeto y no un objeto y terminaré calificándome de manera injusta, dado que hablaré solo de mi verdad y nada más que de mi verdad, además de actuar de modo inmoral contradiciendo mis principios de la supresión de la calificación, voy a evaluarme según mi percepción. No quiero calificar, pues contribuyo a la reducción de todos mis aprendizajes, experiencias y observaciones a una mera nota lejana de todo ello... Es por todo esto que considero que mi calificación en la asignatura debería de ser aprobada ya partir de allí sinceramente os devuelvo el poder que me habéis otorgado puesto que considero una tarea muy dificultosa y de la cual no tengo el atrevimiento de complacer. (Alumna pedagogía, 2022-2023)

Cuando se les pide que participen de su evaluación, a veces surgen voces disidentes, que dejan claro su disconformidad con la naturaleza injusta e individual de las calificaciones. En la cita anterior, la alumna se muestra comprometida con lo que se le solicita, pero no le complace asumir esa responsabilidad dentro de lo que entiende como un sistema de poder que se niega a ejercer. El mismo que cataloga, juzga, decreta, en definitiva, clasifica. En su narrativa muestra sus pensamientos, sus sentimientos, comparte su aprendizaje, habita el espacio. Nos perpetúa en el papel de tener que ser las encargadas de poner números a personas, como todo lo que implica ese afán calificador que mencionamos anteriormente.

Sus narrativas son otro modo de encontrarnos. Pensamos que los siguientes extractos nos permiten acercarnos a cómo van construyendo su propio conocimiento en relación con los otros y otras.

Este énfasis en la homogeneidad genera un malentendido fundamental en relación con la educación. La presión para ajustarse a un estándar preestablecido ignora las distintas capacidades y potenciales individuales, dificultando la comprensión de nuestras opciones y oportunidades en el ámbito educativo. La consciencia de nuestras diferencias y la aceptación de la diversidad de habilidades pueden fomentar un entorno educativo más inclusivo y enriquecedor, donde cada individuo pueda desarrollar su potencial único sin sentirse constreñido por expectativas poco realistas impuestas por la sociedad. (Alumno primaria, 2023-2024)

He vuelto a conocer la libertad dentro de la lectura y del conocimiento, por lo que agradezco la experiencia de esta asignatura. Asimismo, he vuelto a cuestionarme la situación privilegiada en la que me encuentro en relación a otras, mediante las conversaciones de clase y de las lecturas de textos como "El otro ¿soy yo?" (Green Stocel, 2016) donde se muestran deseos, aspiraciones y luchas tan diferentes a las que yo he vivido, vivo o viviré en mi trayectoria vital. (Alumna primaria, 2023-2024)

Poner en juego las narrativas de evaluación, donde lo que dice el alumnado, lo que se dice del grupo, lo que se recupera, etc., nos lleva a un sujeto en contexto, a una visión holística y humana de los propios procesos de aprendizaje y, lo más importante, se puede "sentir" la comprensión desde otro lugar, desde otros discursos, desde otras formas, con la finalidad principal de erradicar las lógicas individuales.

La valoración del diálogo es el eje central en la mayoría de narrativas. Esto nos hace pensar en la importancia de escuchar a nuestro alumnado, debemos construir el conocimiento colectivamente. La evaluación narrativa que realizan las y los estudiantes es un diálogo íntimo consigo mismas en el que recorren su paso por la experiencia vivida en clase. Es un momento de pararse, pensar y ser justa con una misma.

el diálogo es una participación, va más allá del lenguaje interno en el que hablas y dices y cuentas y te respondes y te corriges y te aplaudes, donde el pensamiento queda en ti para ti y por ti; la participación dialógica es un compromiso a la

escucha del resto de participantes, un compromiso por el respeto y hacia la colaboración, es ocupar un espacio, ya sea físico, virtual o espiritual, junto a otras personas con la intención de contaros cosas. (Alumna primaria, 2023-2024)

Se van deconstruyendo discursos ha sido un proceso de aprendizaje muy diferente a cualquier otra asignatura y esta condición, también ha supuesto un mayor esfuerzo y compromiso de todxs. Al final, independientemente de la calificación numérica de los proyectos abordados en la parte final de nuestro recorrido, debo resaltar que no solo he podido cambiar mi perspectiva de ciertas ideas preestablecidas con las que llegué inicialmente, sino que además, he tenido la oportunidad de crecer como docente dentro de un grupo y ahora, tengo nuevas aspiraciones que vayan más allá del plano académico, todas impulsadas gracias a esta materia. (Alumna primaria, 2023-2024)

Nos detenemos a pensar y conversar sobre este aspecto tan controvertido. Reproducimos constantemente en nuestro discurso las diferencias entre evaluación y calificación, siendo esta segunda criminalizada, incoherente. Pero, en nuestras praxis ¿cómo nos posicionamos? ¿Vemos contradicciones?

El aprendizaje dialógico nos ofrece una forma, no solo de aprender nuevos conocimientos, sino de transformarnos a la luz de los nuevos conocimientos que construimos entre todos. En el trabajo grupal ya se mencionó la importancia de combatir esos prejuicios, así como los conflictos internos y externos que conlleva, con la propia realidad. El aprendizaje dialógico nos brinda esa oportunidad al permitir intercambiar pensamientos e ideas en igualdad de condiciones con personas que encajen de cualquier forma en la propia interseccionalidad, aceptando sus diferencias, pero ignorando estas a la hora de juzgar sus ideas. (Alumna primaria, 2023-2024)

El propio contenido como el aprendizaje dialógico, o cómo entendemos los prejuicios, o el análisis interseccional se transforma en praxis al reflexionar sobre el proceso grupal de reflexión, de este modo el contenido es interpretado, reflexionado y devuelto situado, vivenciado, con la lógica de búsqueda de sentido. De este mismo modo, los momentos de aprendizaje dialógicos, centrados en los argumentos, la escucha y la fundamentación desde puntos de vista diversos, sin juicio, nos ofrece múltiples perspectivas, como la personal, la colectiva y el respeto y la confianza como constitutivo de aprendizaje.

En primer lugar, para evaluar mi proceso de aprendizaje, me gustaría destacar aquellos aprendizajes que he adquirido que considero más relevantes. A lo largo de la asignatura he aprendido que el diálogo es una gran fuente de aprendizaje, que las personas tenemos muchas cosas que aportar y no todo se saca de los libros. También he aprendido que para promover este diálogo es necesario generar un ambiente de confianza en el que los alumnos se sientan cómodos y seguros para expresar sus ideas y opiniones y que, para ello, el docente debe respetar a sus alumnos y no sentirse por encima de ellos. (Alumna máster profesorado, 2023-2024)

Como planteamos en otros trabajos (Leite, 2023), la evaluación debería ser un proceso democrático, pero no lo es. Este es un primer desafío que requiere involucrar a toda la comunidad educativa en todas las decisiones pedagógicas. Algo que no es utópico y que se va concretando en algunos proyectos educativos.

Un segundo desafío para crear una cultura de la resistencia es desacralizar la evaluación, desde los parámetros del capitalismo, el patriarcado y el neoliberalismo. No se puede jugar con las mismas reglas de lo que se intenta cambiar.

Un tercer desafío para la resistencia tiene que ver con la posibilidad de profundizar en las concepciones, ideas, creencias sobre la evaluación (Murillo e Hidalgo, 2018). Seguir reforzando o sosteniendo lo que se define desde las administraciones educativas sin conocer, desmontar, debatir desde los propios contextos educativos es seguir girando una rueda que gira en falso y se va hundiendo, dejando una huella muy profunda de

fracaso, malestar, sufrimiento, injusticia. Tenemos concepciones arraigadas que no escapan a lo establecido, lo heredado, lo vivido, pero también en esas raíces están las posibilidades de cambio y ruptura. Las voces del alumnado nos siguen acompañando:

Siempre me ha resultado muy difícil la autoevaluación, porque tiendo a ser muy crítica conmigo misma. Sin embargo, tanto en la evaluación de clase como en esta, he tratado de no repetir este tipo de comportamientos que tienden al autosabotaje. Así, pretendo ser justa en esta evaluación a mí misma, pero eso no quita que me pueda equivocar, pues al final cada uno posee una percepción subjetiva de sus circunstancias. (Alumna máster profesorado, 2023-2024)

5. Discusión abierta

Pensamos que es necesario un debate abierto en torno a la evaluación, ya que se escribe mucho sobre qué tipos de evaluaciones existen, sobre lo sesgada que puede llegar a ser, sobre las diferencias que existen con la calificación, etc., pero parece que no hay acuerdos conjuntos para dar el paso y llevarlo a la praxis (Leite, 2023). Es un tema que entraña muchas reticencias, pues parece ir unido a un juicio sobre el trabajo que realiza la o el docente en clase, valorándose de manera negativa cuando sus estudiantes son calificados con notas altas. Sin embargo, contar con muchos suspensos o calificaciones más bajas puede dar a entender la dificultad de la materia (incluso la importancia de esta sobre el resto de las asignaturas), e incluso, la experticia de quien la “imparte” y su basto conocimiento sobre la temática. ¿A qué se deben estas construcciones y por qué no se cuestionan? ¿Qué ocurre con las notas de corte, con la competitividad, con los rankings, si no tenemos un número o calificativo que nos ordene? ¿Cuál puede ser la diferencia cuando democratizamos la evaluación en nuestras aulas? (Casanova, 2016).

La evaluación narrativa nos permite acercarnos, comprendernos y mejorar colectivamente. El momento de la calificación es el más desagradable de toda la docencia, pues incluso cuando es negociada, siempre queda la duda de si ha sido justo el proceso y qué se podría hacer para erradicar las lógicas competitivas tan presentes en nuestra cotidianidad.

Por otra parte, como venimos diciendo, la evaluación entendida como un proceso continuo de diálogo, deliberación, narrativa personal y compartida no solo nos permite el aprendizaje en su sentido democrático (Sanmartí, 2020), sino que se convierte en un espacio propicio para la reflexión cultural, social y política de la educación, y los contextos de aprendizaje en sentido holístico (Rivas Flores et al., 2020). Así mismo, nos interpela sobre la construcción docente al mismo tiempo que un conocimiento situado como estrategia metodológica anti-individualista cuya unidad básica de análisis versa sobre las interacciones recíprocas de las personas en contextos determinados.

En este sentido, que nuestro alumnado participe desde el inicio y de una manera activa en la evaluación, ya no sólo de su aprendizaje, sino también de las decisiones antes y durante todo el desarrollo de la asignatura, nos ofrece una gran oportunidad (Fernández Torres et al., 2019). La oportunidad de aprendizaje compartido entre todas las personas que habitan el aula, de contar con sus miradas, análisis y propuestas para avanzar hacia una formación más crítica y dialógica, que valide y reconozca por igual todas las aportaciones y nos posicione en un cuestionamiento constante sobre el sentido de lo que hacemos.

6. Conclusiones

Son ya varios los cursos, materias y titulaciones, en los que llevamos a cabo esta evaluación narrativa junto con el alumnado. Al poner en común los escritos que

nuestras estudiantes nos comparten, comprobamos cómo se repiten algunas de las cuestiones planteadas, si bien estas pueden estar escritas tanto por una alumna de primer curso como por un estudiante de posgrado. Cada idea desarrollada en estas autoevaluaciones arroja luz para poder mirar el trabajo de aula desde nuevas perspectivas, deteniéndonos en detalles que quizás desde nuestra posición, desde nuestra mirada, habrían pasado inadvertidos.

Trabajar con evaluaciones narrativas en las clases mueve y remueve casi todos los cimientos de lo que significa ser docente, los significados del aprendizaje, lo que el alumnado cuenta que aprende y por qué, la dimensión emocional y personal que atraviesa todos los procesos colectivos y que a veces olvidamos. Pero creemos que lo más potente es avanzar en procesos de comprensión colectiva desde la diferencia, la diversidad y el disenso. Las posiciones incómodas ayudan a re-crear y recrearnos.

Hablamos de las limitaciones cuando nos encontramos con los requisitos burocráticos, encorsetados y numéricos, que no ofrecen espacio para plasmar el proceso más allá de los resultados. Todo el trabajo anterior se desmonta y pierde parte de sentido cuando lo resumimos en lo que aparecerá en su expediente, la nota de la asignatura. La sensación es siempre agrídulce, pues nos cuestionamos si, a partir de todo este proceso, y aunque tengamos que cumplir con los requisitos establecidos, el alumnado puede ir más allá de la nota y de lo que esta significa para empezar a pensar el aprendizaje de otra forma, y si lo que refleja esa nota será cercano a la percepción y análisis de lo acaecido en el aula según lo que la o el estudiante nos ha compartido.

La propuesta que compartimos, más allá de continuar avanzando con la evaluación narrativa en nuestras asignaturas, sería buscar la manera de que también forme parte de otros niveles educativos. El objetivo sería poder trabajar de manera conjunta con el resto de la comunidad educativa, para provocar cambios que se reflejen en la praxis de maestras y maestros desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria. Así se podrá involucrar al alumnado en la toma de conciencia sobre su propio aprendizaje, intentando de esta forma deconstruir y desligar el concepto y la experiencia de evaluación de la calificación numérica estandarizada. Para ello, pensamos que el tiempo de Prácticum que el alumnado pasa en los centros, así como las oportunidades de participación desde el aprendizaje servicio o el voluntariado, que se ofrecen durante la formación inicial, podría ser un momento propicio para llevar a cabo estas nuevas formas de asumir la evaluación dentro del proceso de construcción conjunta del conocimiento.

Agradecimientos

El artículo se enmarca en el proyecto: Aprendizaje y co-implicación socieducativa. Experiencias procomunales en educación superior. PIE22-156. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

Referencias

- Alcaraz, N. (2015). *La evaluación en el aula: Explorando las posibilidades del portafolios* [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Editorial Gedisa.
- Bravo, P. (2003). *Investigación educativa y crítica feminista*. Ágora Digital.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Casanova, M. A. (2016). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 69-88. <https://doi.org/10.15366/riee2011.4.1.004>

- Chase, S. K. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-114). Gedisa.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: Adoptar una posición indagadora. En A. Lieberman y L. Miller (Coords.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 67-75). Octaedro.
- Conle, C. (2014). Anatomía de un curriculum narrativo. En J. I. Rivas, A. E. Leite y M. E. Mejías (Coords.), *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 169-189). Aljibe.
- Corona Berkin S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Aljibe.
- Cortés, P., Leite, A. E., Prados, M. E. y González, B. (2020). Trayectorias y prospectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En J. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De Pablos, J. Rivas Flores y A. Ocaña (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 201-219). Octaedro.
- Cortés, P., Leite, A. E. y Rivas Flores, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 199-214.
- Denzin, N. K. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Gedisa.
- Fernández Torres, P., Leite, A. E. y Márquez García, M. J. (2019). Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. Transformar aprendiendo. *CABÁS. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 22, 61-72.
<https://doi.org/10.35072/CABAS.2019.91.44.007>
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo: Hablar para pensar en el aula*. Morata.
- Fox, E. (1991) *Reflexiones sobre género y ciencia*. Edicions Alfons el Magnànim.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- González, B., Leite, A. E. y Rivas Flores, J. (2018). La indagación educativa como herramienta de transformación social. En V. Martín y M. T. Castilla (Coords.), *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (pp. 127-142). Octaedro.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Haraway, D. J. (2014). *Manifiesto para cyborgs. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Puente Aéreo.
- Haraway, D. J. (2020). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- Leite, A. E. (2012). Historias de vidas docentes: Recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. *Revista Praxis educativa*, 41(1), 13-21.
- Leite A. E. (2021). *Narrativas sobre evaluación. Voces implicadas para re-venir, re-conocer y re-crear otros caminos*. UMA Editorial.
- Leite, A. E. (2023). ¿Cómo viven familias y estudiantes las evaluaciones estandarizadas? En E. Álvarez Arregui (Coord.) *Organización y gestión de edusistemas en transformación: retos, visiones y propuestas de mejora* (pp. 54-57). Universidad de Oviedo.
- Leite, A. E., Márquez García, M. J., Calvo León P. y Fernández Torres, P. (2020). Narrativas en la formación docente: El poder de la palabra y la acción colectiva. En P. Cortés y B. González (Coords.), *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria. Experiencias docentes y perspectivas metodológicas* (pp.125-141). Octaedro.
- Leite, A. E. y Rivas Flores, J. I. (2023). Narrativas en la formación docente. Re-creando otros aprendizajes. *Belo Horizonte*, 15(33), 5-17.

- Martagón, V. (2023). *Yo, maestra. Construcción y reconocimiento de la identidad docente de una maestra novel, una historia de vida* [Tesis Doctoral]. Universidad de Almería.
- Martagón, V., Rivas Flores, J. I. y Calvo León, P. (2023). El año en práctica del profesorado, ¿trámite u oportunidad? *REIDOCREA*, 12(15), 190-200.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.81058>
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 24(4), 959-1010. <https://doi.org/10.5209/RCED.54405>
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus Editorial.
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihué.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods in the human sciences*. Sage.
- Rivas Flores, J. I. y Leite, A. E. (2012). Evaluación, conocimiento y cambio social. *Novedades Educativas*, 258, 24-27.
- Rivas Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite, A. E. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rivas Flores, J. I., Prados Megías, M. E., Leite, A. E., Cortés González, P., Márquez García, M. J., Calvo León, P., Martagón Vázquez, V. y Milena Acuña, M. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. En C. Brandão, J, Carvalho y T. Alzas (Coords.), *A pratica na investigação qualitativa experiências de grupo de investigação* (pp.139-151). Ludomedia.
- Sánchez, D. (1999). Androcentrismo en la ciencia. Una perspectiva desde el análisis crítico del discurso. En C. Miqueo (Ed.), *Interacciones ciencia y género*. Icaria Editorial.
- Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Octaedro.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Vittoria, P. (2014). *Narrando Paulo Freire. Por una pedagogía del diálogo*. L'Ullal Edicions.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de re(sistir), re(existir) y re(vivir)*. Ediciones Abya-Yala.
- Wiggins, G. (1989). A true test toward more authentic and equitable assessment. *The Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.

Breve CV de las autoras

Analía Elizabeth Leite Méndez

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación. Coordinadora del Grupo de Investigación Procie (Profesorado, comunicación e investigación educativa) Docencia en el Grado de Primaria y en distintos Másteres (Políticas y Prácticas de innovación educativa, Sociología Aplicada, Cultura de Paz y resolución de conflictos) Autora de numerosas publicaciones centradas en la investigación biográfica-narrativa, identidades docentes y relación universidad, escuela y comunidad. Investigadora principal del proyecto: Redes colaborativas en educación. Docencia crítica para una sociedad inclusiva educativa. Ministerio de Ciencia e Innovación. Email: aleite@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5064-999X>

Virginia Martagón Vázquez

Doctora en Educación por la Universidad de Almería. Máster de Políticas y Práctica de Innovación Educativa. Investigadora en el grupo PROCIE, y en redes como Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa REUNI+D, Red Iberoamericana De Investigación para el Desarrollo de la Identidad Profesional Docente (RIDIPD) y Sub-red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA). Con docencia en el Departamento de Organización Educativa en asignaturas de grado (Ed. Infantil, Ed. Primaria, Pedagogía y Ed. Social) y posgrado (Máster de profesorado MAES y Máster de Psicopedagogía). Mis intereses de investigación se enfocan en la investigación biográfica narrativa, la formación de profesorado, las políticas educativas, el desarrollo de la identidad docente y las redes de colaboración entre las instituciones y la comunidad educativa. Email: vmartagón@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1603-9906>

Piedad Calvo León

Técnica Superior Integración Social. Diplomada en Magisterio de Educación Especial. Licenciada en Pedagogía. Máster Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento. Doctora por la Universidad de Málaga en el Programa Didáctica y Organización Educativa. Investigadora en el Hum- 619 Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa. Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D), la Red Iberoamericana de investigación para el desarrollo de la identidad profesional docente (RIDIPD), Red Sauca. Profesora Ayudante Doctora Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Líneas de Investigación: Investigación Biográfico-Narrativa, colectivos periféricos, políticas socio-educativas. Email: piedy@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5704-8617>

M^a Jesús Márquez García

Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Participa como investigadora en grupos de investigación consolidados y proyectos de investigación relacionados con la inclusión educativa y el desarrollo de escuelas democráticas. Cuenta con recorrido como investigadora en el enfoque narrativo-biográfico y etnografía con una perspectiva crítica. Ha participado en varios proyectos de I+D+I nacionales destacando temáticas de superación de abandono escolar en poblaciones vulnerables y prácticas de innovación transformadoras en las escuelas y la formación docente. Autora y coautora de numerosos trabajos en la línea de investigación narrativa, mediación comunitaria, inclusión social y educativa, formación inicial del profesorado y ecologías de aprendizaje. Email: mariajerusmarquezgarcia@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2220-3795>

Teorías Declaradas y Teorías en Acción sobre Evaluación: Análisis de Cuatro Experiencias

Declared Theories and Theories in Action About Assessment: Analysis of Four Experiences

Miglian Martínez *

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

DESCRIPTORES:

Teorías declaradas
Teorías en acción
Docencia universitaria
Evaluación del aprendizaje
Profesorado universitario

RESUMEN:

Evaluar el aprendizaje es un elemento clave en la formación de estudiantes universitarios, por lo que resulta fundamental analizar las perspectivas y prácticas evaluativas del profesorado. En este artículo nos proponemos compartir las experiencias de cuatro docentes, según lo que piensan, sienten y declaran sobre la planificación de la enseñanza, los contenidos didácticos, la metodología y la evaluación, y lo que en realidad llevan aplican en sus aulas. Para ello seguimos un abordaje cualitativo, a través del estudio de caso, aplicándose entrevistas, grupos focales, análisis documentales de guías docentes, y observaciones de clase con un grupo de 17 profesores pertenecientes a siete distintas áreas del conocimiento, de los cuales exponemos las experiencias de dos del Departamento de Ciencias Sociales y dos de Ingeniería. Los resultados evidencian que, aunque en su discurso reconocen la importancia de la evaluación formativa, en su práctica persisten enfoques tradicionales centrados en la medición, con escasa participación estudiantil, siendo más coherentes los docentes de Historia; por su parte, los de Ingeniería reportaron mayores divergencias. En ese sentido, identificamos necesario fortalecer la formación, reflexión y auto-cuestionamiento de sus prácticas para lograr mayor correspondencia entre sus concepciones y sus acciones, que redunde en aprendizajes significativos en los estudiantes.

KEYWORDS:

Declared theories
Theories in action
University teaching
Learning assessment
University teaching staff

ABSTRACT:

Assessing learning is a key element in the training of university students, so it is essential to analyze the evaluative perspectives and practices of teachers. In this article we propose to share the experiences of four teachers, according to what they think, feel and declare about teaching planning, didactic contents, methodology and evaluation, and what they actually apply in their classrooms. For this purpose, we followed a qualitative approach, through a case study, applying interviews, focus groups, documentary analysis of teaching guides, and classroom observations with a group of 17 teachers belonging to seven different areas of knowledge, of which we present the experiences of two from the Department of Social Sciences and two from Engineering. The results show that, although in their discourse they recognize the importance of formative evaluation, in their practice traditional approaches focused on measurement persist, with little student participation, being more coherent the History professors; on the other hand, the Engineering professors reported greater divergences. In this sense, we identified the need to strengthen training, reflection, and self-questioning of their practices to achieve a greater correspondence between their conceptions and their actions, resulting in meaningful learning for students.

CÓMO CITAR:

Martínez, M. (2024). Teorías declaradas y teorías en acción sobre evaluación: Análisis de cuatro experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 57-85.
<https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.004>

1. Introducción

La docencia, particularmente en el nivel universitario, además de un manejo de determinados conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionadas con el área disciplinar de los profesores, demanda que llevemos a cabo actividades pedagógicas que les permitan tener un desempeño satisfactorio y de calidad en el aula. Una de estas actividades es la evaluación de los aprendizajes, la cual nos permite no solo valorar en términos cuantitativos cuánto han avanzado los estudiantes, sino también regular este proceso y orientarles para la mejora.

Por ello, es importante que como docentes examinemos nuestras propias prácticas didácticas, considerando los sentidos y significados que atribuimos a la evaluación, esto es, nuestras teorías declaradas o proclamadas, y que hagamos un contraste con nuestro accionar en el aula (teorías en acción o en uso), para identificar si existe coherencia entre lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos. De esta manera, al hacer un análisis reflexivo, podremos descubrir las eventuales disonancias entre nuestras concepciones evaluativas y nuestra práctica real, lo que nos puede llevar a convertir la evaluación en un proceso auténticamente formativo, que contribuya al aprendizaje de los estudiantes y a nuestra propia mejora continua como docentes universitarios comprometidos con una educación de calidad.

Esto implica que estudiemos nuestras creencias, concepciones, cuestionamientos y problemáticas en función de las propias experiencias, reflexionando, de manera general, sobre los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y las finalidades educativas, que constituyen el elemento narrativo de dicho análisis, tal como proponen Barreto y cols. (2011), Sparks-Langer y Colton (1991), Schommer (2004), Barnes y cols. (2020) y Gorodokin (2017).

En esa línea, autores como Pérez Gómez y Gimeno (1992) señalan también la importancia de la formación y el estadio de ejercicio profesional como factores que inciden en cómo los docentes pensamos sobre la educación, lo cual puede llevarnos a interesarnos en analizar nuestras propias prácticas, lo que representa una importante transición en nuestra perspectiva didáctica (Montanares y Junod, 2018).

Desde este contexto, a partir de un estudio de caso con 14 docentes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) que laboran en siete departamentos distintos (Arquitectura, Odontología, Historia, Sociología, Ingeniería, Filosofía y Lenguas), en este artículo nos enfocamos en compartir los resultados obtenidos respecto a las teorías declaradas acerca de la evaluación de los aprendizajes, y las teorías en acción por parte de los docentes de dos de estos campos: Ciencias Sociales e Ingeniería, con miras a determinar de qué manera dicha formación incide en sus prácticas pedagógicas, comprendiendo que, como señalan Cañedo y Figueroa (2013, p. 2): “el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente”.

En el contexto particular de nuestra investigación es importante señalar que, si bien durante los últimos años la UNAH ha venido implementado diversas acciones formativas de manera aislada, y actualmente se encuentra trabajando en estructurar una propuesta más sistemática, estas iniciativas no han sido aún aprobadas, por lo que gran parte del profesorado no se ha visto beneficiado, lo que se traduce en una pobre formación en temas pedagógicos importantes, como la evaluación.

Como profesora del Departamento de Pedagogía de la misma institución, y habiendo desempeñado roles de mentora, coordinadora de comunidades de aprendizaje, y formadora en muchas de las mencionadas acciones formativas, me interesa analizar las experiencias de mis compañeros docentes, sus percepciones, concepciones, creencias y los significados que atribuyen a los diferentes aspectos de sus prácticas pedagógicas, aspectos que inciden en lo que piensan, lo que declaran hacer, y lo que en realidad ejecutan, con miras a que, a partir de los resultados de nuestro estudio, se aporten insumos que permitan fortalecer las futuras propuestas formativas institucionales. Particularmente, el estudio constituye un aporte al analizar en profundidad las perspectivas evaluativas docentes desde una pluralidad de fuentes y actores.

En esa línea, el foco de la investigación macro de la cual deriva el presente artículo, fue analizar la coherencia entre lo que expresan hacer y lo que hace un grupo de docentes principiantes y experimentados de la UNAH. Desde este escenario, nos preguntamos: ¿Cuáles son los niveles de reflexión que prevalecen en sus prácticas pedagógicas? ¿Sobre qué elementos teóricos declaran sustentar sus prácticas? ¿Qué características pueden identificarse en su accionar didáctico? ¿Hasta qué punto existe coherencia entre lo que declaran hacer y lo que realmente implementan en sus aulas? ¿En qué medida los procesos formativos en que han participado, ha incidido en su manera de reflexionar y analizar sus propias prácticas?

Al respecto, Schön (1992) señala que la formación docente debe hacer énfasis tanto en el conocimiento disciplinar como en la reflexión sobre la práctica. Por ello, tal como señalan Fernández Navas y cols. (2010), es importante investigar si la formación promueve la reflexión y el análisis crítico de nuestras prácticas, para identificar fortalezas y áreas de mejora, contemplando en este sentido lo que las y los docentes pensamos, lo que decimos hacer, y lo que realmente llevamos a cabo, tal como propone Fenstermacher (1994), ya que como afirman Pajares (1992) y Kagan (1992), las creencias constituyen un filtro a través del cual interpretamos todas las experiencias posteriores de formación y desempeño docente.

La frase “el papel aguanta con lo que le pongan” representa claramente la idea que se tiene respecto a que no siempre lo que decimos es lo que realmente llevamos a cabo, y aún más cuando hablamos de evaluación, ya sea por evitar ser políticamente incorrecto, por no salir de ciertas zonas de confort, o quizás por evitar defraudar las expectativas de la institución. Por tanto, investigar la coherencia entre estos aspectos resulta no solo de interés, sino una necesidad para comprender nuestras perspectivas pedagógico-didácticas como docentes universitarios, como afirma Sola (1999, 2000).

2. Revisión de la literatura

2.1. La evaluación del aprendizaje, importante dimensión en la práctica docente

La evaluación es un aspecto relevante de las prácticas docentes, ya que según sea la función que se le atribuya, regula [pero no se limita a] el proceso de promoción de los estudiantes en su carrera académica. Este podría considerarse como tan solo un peldaño en la escalera de lo que la evaluación realmente permite, ya que también sirve como un indicador de los que tanto estudiantes como docentes deben mejorar, y subiendo más en esa escalera, encontramos una evaluación que lleva al docente a una metacognición, donde se cuestione su propia perspectiva didáctica, la forma en cómo concibe a la evaluación, qué significado, funciones y propósitos le atribuye, cómo percibe que puede alcanzar estos, qué uso considera que le puede dar a los resultados

de los estudiantes, qué rol les asigna a estos en este complejo entramado y, entre otros factores, qué rol espera tener él o ella como docente.

Al respecto, Alcaraz (2015) plantea que la evaluación ha atravesado cuatro generaciones en su desarrollo histórico: la primera, centrada en la medición de los resultados de aprendizaje mediante pruebas estandarizadas; la segunda, orientada al control de calidad de los procesos educativos mediante indicadores y criterios; la tercera, enfocada en la mejora de la práctica docente mediante la reflexión y la participación de los agentes implicados; y la cuarta, basada en la construcción de conocimiento compartido mediante el diálogo y la colaboración entre los diferentes actores educativos, propiciando así, como indican Fernández-Garcimartín y cols. (2022), una participación estudiantil activa y reflexiva, logrando de esta manera una evaluación formativa, que favorezca el fortalecimiento de habilidades y destrezas de orden superior, así como el desarrollo de competencias profesionales y la mejora de la calidad educativa.

Sobre esto, Mazzitelli y cols. (2018) asegura que la evaluación no debe centrarse exclusivamente en calificar a los estudiantes y, por su parte, Gallardo y cols. (2022) indican que la evaluación de los estudiantes ha pasado de hacer énfasis en los contenidos cognitivos del currículum, a valorar las competencias de estos, lo que ha conllevado a su vez a repensar las técnicas y los instrumentos de evaluación, ya que elementos como los afectivos, sociales, motivacionales, así como la creatividad, el aprendizaje profundo y algunos aspectos cognitivos, resultan difíciles de valorar mediante pruebas de lápiz y papel. Con este cambio metodológico, se hacen necesarias evaluaciones que ofrezcan información útil sobre el progreso de los estudiantes de una manera significativa y menos estresante.

Desde este contexto, es necesario avanzar hacia modelos de evaluación que vayan más allá de los contenidos y resultados, y que integren estos saberes teóricos con otros de naturaleza práctica y actitudinal en los estudiantes, para desarrollar su capacidad para resolver problemas complejos en diversos contextos, mediante métodos basados en principios de procedimiento y escenarios reales (Alcaraz et al., 2012, 2019). En la misma línea, Alcaraz y Fernández Navas (2022) sugieren que la evaluación con enfoque socioformativo necesita planificación, ejecución y seguimiento adecuados, así como reflexión crítica y comunicación entre los actores educativos. Para ello, proponen estrategias como los portafolios, diarios de aprendizaje, proyectos integradores, observaciones, autoevaluación y coevaluación, e instrumentos como rúbricas y escalas.

Por su parte, Lozano y cols. (2022) indican que, si la preocupación docente por la evaluación de los estudiantes favorece mejores resultados en estos, aún no se alcanzan altos niveles de preocupación. De acuerdo con el mismo autor, si la preocupación docente por la evaluación de los estudiantes favorece mejores resultados en estos, aún no se alcanzan altos niveles de preocupación. En ese orden de ideas, los mismos autores rescatan que las acciones de evaluación surgidas desde los procesos de identificación e identización, pueden causar crisis necesarias para aumentar el compromiso en las y los docentes, así como adoptar algunos medios que aporten a un mejor equilibrio y estado de identidad.

A partir de lo anterior se observa que una evaluación que busque aportar al desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios, requiere de docentes con identidades profesionales sólidas y perspectivas claras sobre la evaluación, para que centren su labor en ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje eficaz, así como el logro de habilidades como el razonamiento crítico, la solución de problemas, el trabajo en equipo, la creatividad, la comunicación, la toma de decisiones, la gestión del tiempo

y la autorregulación, todo ello desde un entorno seguro y adecuado para la consecución de las competencias necesarias para enfrentar los retos profesionales futuros.

Desde este contexto, coincidimos con García-Prieto y cols. (2019, p. 4) con que “quedarse en la sencilla incorporación de determinados instrumentos o recursos prácticos sin un cambio de concepción, conduce a llegar al mismo sitio por otro camino”, por tanto, resulta sumamente necesario que los profesores reflexionen si sus discursos y sus prácticas docentes, particularmente respecto a la evaluación, son coherentes.

2.2. La evaluación formativa como estrategia para la mejora del desempeño de estudiantes y docentes

Lejos de ser un mero trámite burocrático, la evaluación se convierte en un pilar fundamental dentro de la enseñanza y el aprendizaje, cuando se asume como un proceso crítico y formativo. Es en este contexto donde surge la evaluación formativa, una poderosa herramienta que dialoga con el aprendizaje, nutriéndolo y guiándolo hacia su máximo potencial.

Según Álvarez Méndez (2007), conforme la enseñanza y el aprendizaje son vistas como actividades críticas, la evaluación también se transformará en un proceso crítico, permitiendo al estudiante desarrollar una mayor autonomía. Por ello, coincidimos con que la evaluación debe ser un proceso continuo, para que el estudiante reflexione permanentemente sobre lo que aprende, cómo lo aprende y a qué le aporta eso que aprende, no solo para mejorar su rendimiento a nivel académico, sino su desempeño en todas las esferas de su vida.

En ese sentido, para Stake (2006), la evaluación debe partir de algunos estándares pero, aún más importante que esto, considera que este proceso debe buscar comprender el contexto y las particularidades de cada situación evaluativa, dado que evaluar no representa un mero ejercicio de medición, no es algo solo sumativo, sino un proceso holístico, que pretende comprender la esencia misma de lo evaluado; por ello, resultan importantes las historias, las voces y las experiencias de los estudiantes, como actores principales, así como de los demás involucrados.

Partiendo de lo anterior podemos afirmar que la evaluación no afecta solamente al estudiante, sino también al docente, dado que si bien el primero es sujeto de evaluación, el segundo también se convierte en evaluado al reflexionar respecto a las técnicas, estrategias, instrumentos, y demás elementos que considera al valorar el desempeño de sus estudiantes, a la vez que se cuestiona para qué puede utilizar la información obtenida de sus estudiantes, ¿solo para calificarles?, ¿o también puede emplear los resultados para cuestionar su propia práctica e identificar de qué manera puede llevar a los estudiantes a que alcancen mejores aprendizajes?

Un importante referente teórico que respalda planteamientos como los anteriores es Santos Guerra (2014), para quien la evaluación debe ser un modo de comprender y mejorar las prácticas educativas, trascendiendo los meros modelos que perciben este proceso como algo esencialmente técnico. Para el autor, al evaluar es importante preguntarse quién o quiénes son los beneficiados, pero también quiénes son los perjudicados, y también cuestionarse a qué valores aporta y cuáles destruye. En esa línea, compartimos la idea del autor respecto a que la evaluación no es un instrumento de control, clasificación o selección, sino que debe considerar principios tales como la participación, la negociación, la retroalimentación, la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación, para que, más que ser algo sumativo, la evaluación sea formativa.

Autores como Alonso y cols. (2010), confirman, a partir de su experiencia de una década innovando en evaluación en la que sustituyeron los exámenes por trabajos prácticos, que cuando se implementan estrategias que acercan más al estudiante con los contextos reales, se consigue mejorar sus competencias y su creatividad, así como su capacidad para encarar los retos y dificultades, al mismo tiempo que permite al docente mejorar su proceso de evaluación.

Desde este escenario, puede evidenciarse que la evaluación formativa representa una valiosa oportunidad tanto para estudiantes como para docentes. Para los primeros, porque les permite tener una visión más integral de su proceso de aprendizaje, identificando fortalezas y aspectos a mejorar, asumiendo un rol protagónico. Para los segundos, porque pueden analizar críticamente su práctica pedagógica, reconociendo qué estrategias funcionan y cuáles no, para tomar decisiones orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Se trata entonces de una evaluación que trasciende la mera constatación de logros para convertirse en un proceso de crecimiento mutuo, en el que todos los actores se ven beneficiados. Una evaluación que se integra al aprendizaje como algo constitutivo, y no como un apéndice. Una evaluación que, en definitiva, se humaniza al situar a la persona en el centro. Así, la evaluación formativa representa una oportunidad invaluable para reivindicar el potencial transformador que la educación puede tener sobre las personas y la sociedad.

2.3. Coherencia entre las teorías declaradas y las teorías en acción del profesorado universitario

Los teóricos autodeterministas plantean que las formas de interacción de los docentes con sus estudiantes pueden incidir en su motivación, autonomía, competencia, manera de relacionarse con los demás, y otras necesidades psicológicas (Trigueros y Navarro, 2019). En esa línea, resulta fundamental que nos detengamos a estudiar nuestras teorías declaradas como docentes, y las creencias, concepciones y constructos personales que las conforman, tema que ha venido cobrando relevancia en los últimos años, según la literatura (Medina y Rigo, 2019). Cuando estas teorías se llevan a la práctica, lo que para Pérez Gómez (2010) y Pérez Gómez y cols. (2015) se denomina “teorías en uso” o “teorías en acción”, salen a la luz las interpretaciones, acciones y decisiones que dominan nuestro actuar.

En ese orden de ideas, si bien las sociedades en general y, en particular nuestras universidades, cuentan con modelos, normas, planes de estudio, perfiles de egreso y otros marcos institucionales que los docentes debemos tomar como referentes para desarrollar nuestras prácticas, también nuestro accionar se ve influenciado, directa o indirectamente, por las características sociodemográficas y académicas de nuestros estudiantes (poder adquisitivo, conocimientos previos, ritmos y estilos de aprendizaje, etc.), pero sobre todo, como entes sentipensantes que somos, por las decisiones que tomamos dentro y fuera del aula de clases; por tanto, nuestro accionar también está determinado por lo que decimos o escribimos, por ejemplo, en nuestras guías docentes (programaciones didácticas); por tanto, debemos ser coherentes entre lo declarado y lo actuado.

De acuerdo con Olmos-Rueda y Pattier (2023), las divergencias que pueden existir al respecto responden en parte al predominio de un modelo de racionalidad técnica en la formación tradicional que como educadores universitarios tenemos, el cual se enfoca principalmente en la transmisión de conocimientos teóricos, bajo el supuesto de que serán directamente aplicados por los estudiantes en formación. Medina y Rigo (2019)

concuerdan con lo anterior, e indican que la mayoría de las investigaciones en didáctica universitaria coinciden en evidenciar un desfase entre las concepciones que los profesores expresamos verbalmente sobre enseñanza y aprendizaje, y lo que efectivamente llevamos a cabo en las aulas en nuestro rol de educadores, dado que no siempre existe correspondencia.

En esa línea, Larramendy y Serulnicoff (2018) consideran fundamental la implementación de instancias que conviertan a las prácticas en objeto de análisis por parte del propio docente. Esto nos permitiría reconstruir conceptualmente los procesos de enseñanza, mediante la reflexión sobre supuestos, métodos y resultados. Solo sometiendo la acción docente a deliberaciones guiadas, podremos interiorizar las teorías, ajustándonos a las particularidades de cada contexto.

Este tipo de aproximaciones analíticas garantizan, según Verdugo (2018), el reconocimiento de saberes prácticos construidos en el ámbito cotidiano y, a su vez, posibilitan detectar problemas emergentes en contextos específicos, así como innovar, por ejemplo, en nuestras prácticas evaluativas, a partir de la reflexión docente, por lo que resulta importante identificar la coherencia entre lo que los profesores decimos y lo que en realidad hacemos acerca de la evaluación. En ese orden de ideas, a continuación, presentamos los aspectos metodológicos que sustentaron nuestra investigación.

3. Método

Para el abordaje de la investigación nos apoyamos en el paradigma interpretativo, cuya identidad propia se caracteriza, según Flick (2018), por acercarse al mundo de afuera con el propósito de comprender, describir y, a veces, explicar los fenómenos sociales desde adentro, de diferentes formas, siendo una de estas el análisis de las experiencias de los individuos a partir de sus discursos, documentos relacionados y situaciones observables; en nuestro caso, analizamos particularmente las teorías declaradas y en acción de un grupo de profesores de la UNAH, con miras a determinar coherencias e inconsistencias entre su discurso y su actuar.

El enfoque desde el que desarrollamos la investigación fue cualitativo, dado que no pretendíamos enfatizar en la medición, sino en interpretar la realidad, particularmente lo que piensa y hace el profesorado universitario, asumiendo esto como algo complejo, dinámico y diverso, en el entendido de que las investigaciones con este enfoque se asocian con una creciente variedad de alternativas metodológicas, epistemológicas y conceptuales, aplicables a diferentes trasfondos, intenciones y estrategias sobre cómo hacer investigación, lo que genera una especie de competencia interna (Flick, 2018; Guerrero, 2016; Malhotra, 2008; Martínez Godínez, 2013; Schuster et al., 2013).

En esta línea, coincidimos con que la investigación cualitativa es multimetódica, ya que busca la comprensión de la realidad a partir de datos descriptivos, pero también pretende reconstruir y construir dicha realidad, desde las percepciones de los informantes y a partir de los significados que el investigador otorgue a la información (Maxwell, 2019; Sola, 2004). En el contexto de nuestra investigación, buscamos incorporar esta diversidad metodológica al emplear diversas fuentes para recabar la información, que permitiera observar el mismo fenómeno desde diferentes lentes.

Desde este escenario, el alcance de nuestra investigación fue analítica, dado que, según Hurtado (2012) y Bisquerra (2004), los estudios de este tipo se enfocan en analizar e identificar patrones, tendencias y relaciones entre los datos recolectados, además de que constituyen una herramienta importante para la investigación educativa, en vista

de que sus resultados pueden ser utilizados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje o, de conformidad con nuestros objetivos, la formación pedagógico-didáctica del profesorado.

Categorías de análisis

Luego de que realizamos la respectiva revisión de la literatura sobre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores, a partir del cual realizamos un esbozo inicial de las dimensiones (Planificación, Contenidos, Metodología, y Evaluación), categorías y subcategorías de análisis, a manera de bloques temáticos en torno a los cuales se recogería la información, considerándose, asimismo, en la construcción de los instrumentos para la recogida de la información. No obstante, en el entendido de que las investigaciones cualitativas propician un diseño emergente, conforme fuimos avanzando en el trabajo de campo incorporamos nuevas categorías y eliminamos otras (Cuadro 1).

Cuadro 1

Categorías iniciales y finales que guiaron el análisis de las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores

Dimensión	Categorías iniciales	Categorías finales
Evaluación [del aprendizaje] (EVA)	Finalidades y objetivos de la evaluación de los aprendizajes	Función (diagnóstica, sumativa, formativa)
	Enfoques que sustentan las prácticas de evaluación de los profesores universitarios	Métodos
	Principios didácticos que fundamentan los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes empleados por los profesores universitarios	Técnicas
	Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes que prevalecen en las prácticas de los profesores universitarios	Instrumentos
		Criterios
		Aspectos relacionados con la retroalimentación

Participantes

Para seleccionar a los profesores que participaron en la investigación, aplicamos el muestreo no probabilístico de tipo intencionado (Hernández, 2020; Rivas-Rebaque et al., 2019), a partir del cual escogimos a un grupo de 14 docentes, 7 principiantes y 7 experimentados.

Cabe señalar que también requerimos de una muestra de estudiantes para desarrollar los grupos focales que nos permitirían aportar a conocer la realidad de lo que llevaban a la práctica los docentes; en ese sentido, el requisito fue que estuvieran matriculados con los profesores participantes en el estudio, en el periodo académico en el cual se llevó a cabo la investigación; también se tomó en cuenta la presencia de estudiantes con excelente o buen desempeño y otros cuyo rendimiento fuera regular o más bajo, buscando que las declaraciones que realizaran fueran lo más objetivas posibles.

En particular, el presente artículo reportamos los resultados de cuatro de estos profesores: dos principiantes y dos experimentados, de acuerdo con las definiciones que recogen Marcelo y Vaillant (2010) (Cuadro 2), una pareja del Departamento de Ciencias Sociales y otra del Departamento de Ingeniería, concretamente respecto a la dimensión “Evaluación”.

Cuadro 2***Etapas en la Vida Profesional del Profesorado***

Fase	Estudios					
	Unruh y Turner (1970)	George (1973)	Burden (1982)	Feiman y Floden (1983)	Huberman et al. (1989)	Fessler y Christensen (1992)
1	Periodo inicial de la enseñanza (1-6 años)	Llegar a ser profesor	Supervivencia (primer año)	Supervivencia	Entrada a la carrera y socialización	Formación inicial
2	Creciente seguridad (6-15 años)	Crecimiento	Ajuste (2-4 años)	Consolidación	Diversificación y cambio	Inserción
3	Periodo de madurez (más de 15 años)	Madurez	Madurez (más de 5 años)	Renovación	Estabilización y cuestionamiento	Competencia
4		Funcionamiento completo		Madurez	Serenidad	Entusiasmo y crecimiento
5		Profesional			Conservadurismo	Frustración
6					Desencanto	Estabilidad
7						Cese y salida

Nota. Tomado de Marcelo y Vaillant (2010, p. 54)

Además de su etapa profesional, los criterios que consideramos para seleccionar a los profesores fueron: que pertenecieran a diferentes facultades de la UNAH, que tuvieran un acuerdo permanente (plaza), obtenida según contrato posterior a un concurso (oposición), que contaran con alguna formación pedagógico-didáctica, ya sea por gestión de la UNAH o por sus propios medios, y que tuvieran disposición en participar en el proceso de investigación.

Instrumentos

Los instrumentos que aplicamos para la recolección de los datos fueron dos guiones para el desarrollo de las entrevistas (uno para las semiestructuradas y otro para las entrevistas a profundidad), los cuales construimos considerando los planteamientos de Denzin y Lincoln (2017) y Lune y Berg (2016), y cuyas preguntas estuvieron enfocadas en recabar información de calidad de los profesores en torno a las cuatro dimensiones del estudio. También diseñamos una matriz para el análisis documental, de conformidad con lo planteado por Díaz Herrera (2018) y Arruti y cols. (2020), para recopilar información relevante de las guías docentes o programaciones didácticas de los profesores.

Asimismo, preparamos una guía para observar las clases, contemplando lo señalado por autores como Herrera-García y López-Domínguez (2020); finalmente, elaboramos un guion para el desarrollo de los grupos focales con los estudiantes matriculados con los profesores, siguiendo lo recomendado por Benavides-Lara y cols. (2022), Gross y Stiller (2015), Lune y Berg (2016) y Kamberelis y cols. (2017). Cabe señalar que este proceso para recopilar los datos fue similar al seguido en otros estudios con similares características, por ejemplo, por Gamboa (2019), Ortega-Quevedo y cols. (2021) y Serrano y cols. (2022).

Cabe señalar que, al inicio del proceso de investigación, elaboramos y aplicamos un cuestionario con un corte más cuantitativo pero que nos permitió realizar un primer filtro de los sujetos participantes y un acercamiento a las preguntas que luego formarían parte de las entrevistas y demás instrumentos de naturaleza cualitativa. El diseño de dicho cuestionario, en el que consideramos los planteamientos de Schommer (2004), Pérez Gómez y Gimeno (1992) Dunn y Musolino (2011), Kember et al. (2010), García y Porlán (2017) y Mayorga y Madrid (2010) y Semerci (2007), fue sometido a una validación de contenido con 3 reconocidos y 2 reconocidas especialistas en materia educativa, pertenecientes a las universidades españolas de Barcelona, Granada, Málaga y Cádiz, y una de la Universidad de Costa Rica. Después de las correcciones realizadas, desarrollamos también dos validaciones de la consistencia interna de los ítems del cuestionario, mediante el cálculo de Alfa de Cronbach en el software SPSS.

Una vez ajustados los ítems del cuestionario, los mismos sirvieron de base para las preguntas que luego plantearíamos en los guiones de entrevistas, guion para grupo focal con estudiantes, aspectos a observar durante las clases y en el análisis documental de las guías docentes. Además, antes de la aplicación general de los instrumentos, realizamos una prueba con algunos profesores con los que contábamos con un buen grado de confianza, quienes nos realizaron algunos comentarios a partir de los cuales hicimos los ajustes finales.

Proceso de análisis

Dado el grueso de la información recolectada, y los objetivos que nos planteamos para la investigación, para brindar mayor rigurosidad al análisis de los datos, realizamos un proceso de triangulación metodológica a partir de las técnicas empleadas, en línea con

los planteamientos de Stake (2010) y Okuda y Gómez (2005), organizando los hallazgos respectivos de cada profesor acerca de sus teorías declaradas y de sus teorías en acción, de manera independiente, es decir, cada profesor constituyó un estudio de caso, de los cuales en este artículo se presentan los hallazgos de cuatro: dos de Ingeniería y dos de Ciencias Sociales, los cuales fueron codificados de la siguiente manera:

Cuadro 3

Identificadores asignados a los informantes

Departamento	Nº del caso	Código asignado
Ingeniería	Caso 1	Profesora Principiante C
	Caso 2	Profesor Experimentado M
Ciencias Sociales	Caso 3	Profesor Principiante B
	Caso 4	Profesora Experimentada R

De acuerdo con Stake (2007), las investigaciones con estudios de casos se centran en la comprensión profunda y contextualizada de situaciones particulares, y resulta especialmente útil cuando se desea explorar un fenómeno en profundidad, y donde la singularidad de los casos es fundamental para la comprensión global del tema. Para Bisquerra (2009), “tomar un caso para su comprensión en profundidad, o un grupo [...] determina una selección que obedece a unos criterios propios, intencionales, distintos del muestreo estadístico, para captar justamente la singularidad de los acontecimientos” (p. 279).

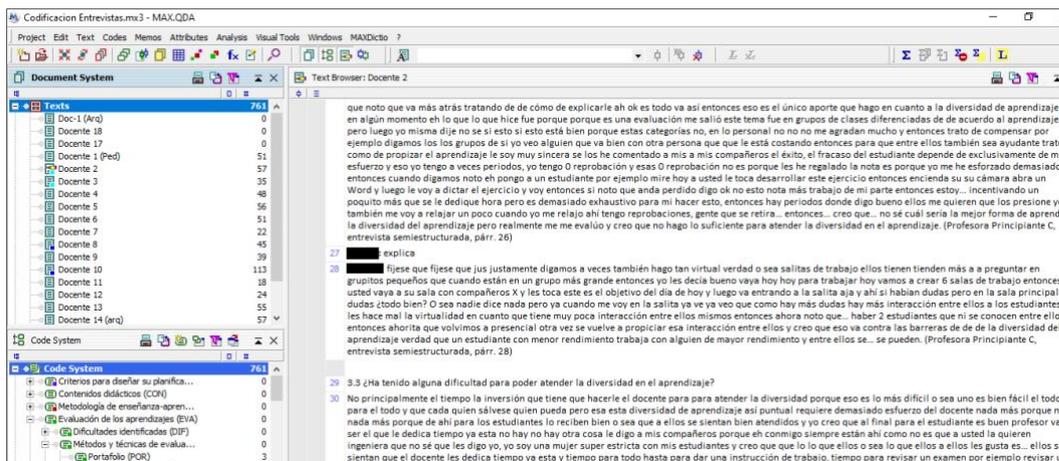
Desde la perspectiva de Schell (1992), el estudio de caso es el más flexible de todos los diseños de investigación, lo que permite al investigador retener las características holísticas de eventos de la vida real mientras se investigan eventos empíricos. Al momento de seleccionar uno u otro tipo de estudio de caso en el desarrollo de procesos de investigación, es necesario considerar los objetivos que se persiguen, además de buscar responder preguntas como: ¿Cuántas? ¿Cuánto? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Quién? ¿Qué?

En ese sentido, luego de aplicar los instrumentos, procedimos a transcribir, depurar y categorizar mediante el software MaxQda, la información resultante en cada caso de estudio, tomando como referencia las categorías inicialmente definidas, pero incorporando y omitiendo las que fueran necesarias, de conformidad con las declaraciones de los participantes, como se constata en la Cuadro 1 y en la Figura 1.

Para facilitar la identificación de los fragmentos considerados como relevantes en función de los objetivos de la investigación, asignamos los siguientes códigos a cada una de las fuentes de las que se obtuvo la información, colocando el identificador del informante (Cuadro 4), la técnica aplicada (entrevista semiestructurada, entrevista a profundidad o grupo focal), y el número de párrafo en la transcripción realizada donde se ubica el fragmento categorizado.

De los análisis documentales de las guías docentes de los profesores y de las observaciones de clase, analizamos y colocamos capturas de pantalla de los fragmentos más relevantes y coherentes con el discurso de los informantes. Teniendo estos detalles en consideración, a continuación, revisamos los principales hallazgos que encontramos para cada uno de los casos de estudio de los profesores de Ingeniería y de Ciencias Sociales, que participaron en la investigación.

Figura 1
Fragmento de la categorización de la información en MaxQda



Fuente: Captura de pantalla de la categorización de las entrevistas semiestructuradas

Cuadro 4
Identificadores asignados a los segmentos codificados

Técnicas	Ejemplo de Código asignado
Entrevista semiestructurada	Profesora Principiante C, entrevista semiestructurado, párr. 25
Entrevista a profundidad	Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 25
Grupo focal [con estudiantes]	Informante 1, Grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 50

4. Resultados

En función de la metodología de estudio de casos desde la que nos propusimos abordar la investigación, a continuación presentamos los resultados organizándolos en cuatro casos, correspondientes a cada uno de los profesores (la principiante y el experimentado del Departamento de Ingeniería y el principiante y la experimentada del Departamento de Historia), centrándonos en contrastar sus teorías declaradas, a partir de las entrevistas y sus guías docentes versus lo que hacen, verificable por medio de las observaciones de clase y los comentarios de sus estudiantes durante los grupos focales.

4.1. Caso 1: La Profesora Principiante C, del Departamento de Ingeniería

La Profesora Principiante C cuenta con menos de 5 años de haberse incorporado a la Facultad de Ingeniería. Tiene amplia formación disciplinar tanto a nivel nacional como internacional; sin embargo, posee escasa formación pedagógico-didáctica. Desde su incorporación, se ha mostrado muy activa, participando en distintas comisiones de su departamento, e incluso representando a la institución aun ante organismos regionales.

Como parte de sus teorías declaradas, la profesora manifiesta emplear instrumentos de evaluación como rúbricas y guías de evaluación para calificar las tareas y proyectos de los estudiantes. Indica que les brinda retroalimentación sobre sus trabajos. Asimismo, afirma analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones para determinar los cambios necesarios en su práctica:

Rúbrica en primer lugar y guía de evaluación en segundo, y guía de observación en tercero. (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 60)

...o sea, qué estamos evaluando y cómo lo estamos haciendo y por qué estamos evaluando eso o sea no solo es que tengo que dar una nota sino que tiene que tener un sentido esa evaluación y tiene que tener algunos criterios... tiene que tener una retroalimentación esa evaluación, no solo le puedo decir al estudiante "eso está bueno, eso está mal" sino que vamos a retroalimentar para que el estudiante pueda construir a partir de esa retroalimentación. (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 26)

La profesora reconoce que, al comienzo de la carrera docente, pensaba que entre más contenido incluía en la clase, mejor sería la enseñanza, sin considerar que también las evaluaciones serían bastante cargadas; sin embargo, al pasar del tiempo se dio cuenta que lo importante no es la cantidad, sino seleccionar el contenido más relevante, ya que según ella, la reprobación masiva de estudiantes puede deberse, entre otras cosas, al tipo de evaluación empleado por los docentes:

Uno de los errores que yo cometí al principio es creer que entre mayor contenido daba la cuestión iba estar mejor; luego me fui dando cuenta que lograr una competencia no es con aquel montón de contenidos sino que hay que seleccionar el contenido que sume a ello y entonces así he venido haciendo como un tamizaje del contenido. (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 13)

Me equivoqué sobre todo en los exámenes, puede ser decisiones de cambios en el tipo de evaluación digamos, si yo noto que los resultados son una reprobación masiva digo yo, "aquí algo está fallando" [...] está fallando el tiempo, estoy fallando yo mi explicación, algo está fallando, entonces, cambios en el tipo de evaluación, que yo estoy haciendo en los tiempos de la evaluación, en cómo evaluó. (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 27)

Otra dificultad que la Profesora Principiante C encuentra en el desarrollo del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, son las diferencias entre un espacio de aprendizaje y otro, ante lo cual la profesora plantea que le gustaría reunirse con sus colegas para planificar las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de manera consensuada:

Yo creo que eso es una debilidad que tenemos esa esa diferencia abismal entre un espacio de aprendizaje y otro [...] tengo 2 secciones de todas, tenemos 2 secciones y hay un sílabo de cada sección, pero como están abiertas, entonces, yo digo esa todo gira alrededor del tema de la evaluación, entonces, es como una formación en evaluaciones, evaluaciones que vayan acorde [...] a las competencias. (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 76)

Desde este contexto, se identifica que la profesora cree que evaluar de manera formativa es un desafío para ella, ya que se le dificulta que sus estudiantes participen en actividades de este tipo, por lo que ha optado por asignar calificaciones bajas a actividades que inicialmente establecía como formativas. Asimismo, manifiesta que, si bien aplica exámenes escritos, presencial o virtualmente, considera el esfuerzo de sus estudiantes a través de ejercicios de resolución de problemas de la vida real como parte de dichas pruebas:

...me costaba hacer que participara sólo que fuere si no es sumativa o sea si sólo es formativa la estrategia cuesta un montón entonces yo digo vamos a poner una valoración baja pero intentar que el estudiante participe... (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 49)

Al revisar su guía docente, se observa que la profesora describe las estrategias y criterios de evaluación, incluyendo las actividades evaluativas específicas que se realizarán, su valoración, instrumentos que utilizará, y algunos criterios generales de calificación. (Figura 2)

Figura 2
Actividades y criterios de evaluación que declara implementar la Profesora Principiante C

5. Estrategias y criterios de evaluación				
A continuación, se describe los criterios de evaluación de la asignatura:				
UNIDAD	ACTIVIDAD	PUN- TOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	FECHA MÁXIMA DE ENTREGA
TODAS	Participación en clase sincrónica	5	Durante las clases sincrónicas el docente hará preguntas al azar del tema correspondiente en la semana.	
UNIDAD 1: FUNDAMENTOS BÁSICOS DE HIDRÁULICA.	video de un tema de la unidad 1: Fundamentos básicos de la Hidráulica	5	Trabajo grupal Rúbrica. • Claridad y comprensión en los contenidos sobre su tema de investigación. • Estructura completa en la organización de los conceptos con forma lógica. • Creatividad	24 de mayo del 2022
UNIDAD 2: INTRODUCCIÓN A LA HIDRÁULICA DE LOS FLUJOS.	Resolución de problemas de libro de referencia (6 ejercicios tipo examen)	5	Trabajo individual Rúbrica Se calificará que los ejercicios estén resueltos correctamente y completos. La resolución debe ser detallada incluyendo los datos, procedimiento y respuesta, esto implica una puntuación de 2 puntos. Si entrega incompleto los ejercicios tiene una puntuación de 1 punto. Sino entrega tiene 0 punto. Guía de evaluación.	7 de junio del 2022
UNIDAD 3: ANÁLISIS DE SISTEMAS DE TUBERÍAS EN SERIES.	Primera evaluación (Examen de la unidad 2 y 3)	15	Es una evaluación completamente práctica. Se evaluará que cada problema esté desarrollado correctamente y que haya obtenido las respuestas correctas con sus unidades correspondientes. Si es necesario, el tutor solicitará el procedimiento de cada problema para revisar el planteamiento y su resolución paso a paso.	8 de junio del 2022 15:00-17:00
UNIDAD 4: HIDRÁULICA DE SISTEMAS DE BOMBEO.	Caso de estudio para selección de bomba. (Elaboración de hoja de cálculo en Excel y documento en Word)	10	Trabajo individual Se calificará conforme a una rúbrica. Los aspectos a considerar son: los datos se usen correctamente, los cálculos de caudales y energía de la bomba se calcularon correctamente, la hoja de Excel está bien elaborada es decir las fórmulas están bien incorporadas y las tablas ordenadas, y la gráfica completa. la bomba seleccionada cumple adecuadamente y se incluye el link de la bomba. Se concluye correctamente.	16 de junio del 2022
	Trabajo de elaboración de hoja de cálculo en Excel de Hardy Cross	10	Trabajo individual Guía de evaluación. Se revisará el ejercicio con la metodología de Hardy Cross en una hoja de cálculo de Excel, se valorará los resultados. Se evaluará conforme a una guía de evaluación. 30% corresponde a una hipótesis correcta, 10% a datos ingresados correctamente, 30% a una primera iteración correcta y 30% a la obtención final de los caudales.	10 de julio del 2022
	Resolución de problemas del tema 1 del libro de referencia (ejercicios tipo examen)	5	Trabajo individual Rúbrica Se calificará que los ejercicios estén resueltos correctamente y completos. La resolución debe ser detallada incluyendo los datos, procedimiento y respuesta, esto implica una puntuación de 2 puntos. Si entrega incompleto los ejercicios tiene una puntuación de 1 punto. Sino entrega tiene 0 punto.	28 de julio del 2022
UNIDAD 5: ANÁLISIS DE SISTEMAS DE TUBERÍAS EN PARALELO Y REDES.	Segunda evaluación (examen de unidad 5, tema 1: tuberías ramificadas)	10	Guía de evaluación. Es una evaluación completamente práctica de un ejercicio de tuberías ramificadas, se evaluará que esté desarrollado correctamente y que haya obtenido la respuesta correcta con sus unidades correspondientes. Si es necesario, el tutor solicitará el procedimiento de cada problema para revisar el planteamiento y su resolución paso a paso.	29 de julio del 2022
	Proyecto de modelación de una red de tuberías de un sistema de agua potable en EPANET.	15	Trabajo grupal La evaluación se realizará con una rúbrica evaluación con los siguientes criterios: Los datos son coherentes y están justificados: Complejidad del sistema. (incluye varios elementos, curvas y patrones. Cantidad de nodos del sistema). Los elementos están bien modelados (nodos, tuberías, embalses, tanques, bombas, válvulas) No hay mensajes de error en la modelación. Considera las normas de SANAA (cumple presión y diámetros). Presentación de los resultados y defensa del equipo.	31 de julio del 2022. 16-19 de agosto (DEFENSA)
UNIDAD 6: FLUJO EN CANALES.	Tercera evaluación (Examen de la unidad 6 y 7)	15	Esta evaluación será automática, es decir calificada automáticamente por el programa, con preguntas selección única, respuesta corta y numérica. Se calificará que la respuesta sea correcta.	16 de agosto del 2022
UNIDAD 7: MEDICIÓN DEL FLUJO.	Tarea en software H-CANALES (unidad 6 y 7)	5	Trabajo individual Rúbrica Se revisará el documento resultante de la resolución de problemas por medio del software H-Canales. Se valorará la cantidad de ejercicios resueltos correctamente. Cada ejercicio tiene un valor de 0.5 puntos.	14 de agosto del 2022

Nota. Guía docente facilitada por la Profesora Principiante C para la realización del análisis documental.

Al revisar las declaraciones de los estudiantes, así como las observaciones realizadas a la Profesora Principiante C, puede apreciarse que comunica formalmente los criterios y valoración, y emplea el aula virtual (Figura 3) para compartir instrucciones y fechas de entrega, siendo organizada en ese aspecto.

Figura 3
Captura de pantalla de una sesión sincrónica de la Profesora Principiante C, donde proyecta algunas actividades de evaluación



Nota. Aula virtual de la Profesora Principiante C proyectada durante una sesión de observación.

Si bien la Profesora Principiante C es formal y organizada para comunicar criterios de evaluación, tal como lo corrobora la observación y sus declaraciones, los señalamientos de los estudiantes apuntan a la necesidad de mejorar la claridad de esos criterios y sobre

todo los procesos posteriores al examen, es decir en la retroalimentación y revisión conjunta de los resultados para reforzar el aprendizaje.

Nos dan nada de rúbricas, de como ellos califican los trabajos, tareas o los exámenes. (Informante 3, Grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 54)

Eso depende de la retroalimentación, porque hay maestros que por lo general solo nos dan las notas, y nos señalan cuáles están malas o buenas, pero no brindan la retroalimentación cómo mejorar las que están malas. (Informante 4, Grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 61)

Desde este escenario, se percibe una cierta congruencia entre las teorías declaradas por la Profesora Principiante C y sus teorías en acción; asimismo, se identifican algunos rasgos de aplicación de un modelo de enseñanza centrado en el profesor, con un énfasis en los contenidos, los cuales marcan la pauta de su práctica docente tanto a nivel de tiempo como de actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación; sin embargo, se observa en el discurso de la profesora, tanto a nivel oral durante las entrevistas y observaciones, como escrito, en su guía docente, que reconoce la importancia de transformar sus prácticas, pero señala como una limitante la escasa formación pedagógico-didáctica con que cuenta, lo que la ha llevado a acomodarse en algunos momentos.

4.2. Caso 2: El Profesor Experimentado M, del Departamento de Ingeniería

El Profesor Experimentado M tiene más de 5 años de servicio como docente en su Facultad, y también ha ocupado altos cargos en su departamento, por lo que conoce muy bien el plan de estudios de su carrera y las dinámicas institucionales.

Según sus declaraciones, hay tres métodos principales de evaluación que utiliza: evaluación escrita o pruebas tradicionales, proyectos o tareas, y evaluación oral. El profesor también mencionó que ha estado experimentando con diferentes métodos de evaluación, como informes, proyectos y hojas de cálculo, y que ha estado dando mayor peso a los proyectos en algunas clases:

Los exámenes parciales también, básicamente así hacemos las evaluaciones; ... el que siempre utilizo es el examen parcial, es prácticamente el paradigma que manejamos en la universidad... en términos generales y también dependiendo de la naturaleza de la clase hacemos exposiciones grupales, trabajos grupales donde presentan informes, desarrollo de hojas de cálculo en Excel... (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 27)

Sobre los instrumentos de evaluación, no se encontraron comentarios relevantes al analizar su discurso; no obstante, al revisar su guía docente, se identifican los siguientes: rúbricas, para evaluar, tanto de manera individual como grupal, el desempeño de los estudiantes durante las exposiciones, elaboración de mapas conceptuales, y diseño de trifolios, asignándole un mayor puntaje a las exposiciones, exámenes escritos en cada uno de los tres parciales, y otras pruebas tipo cuestionarios (Cuadro 5).

En cuanto a los criterios que considera para evaluar el aprendizaje, el profesor señala que estructura una evaluación sumativa en tres parciales y que, es una “costumbre” de su unidad, producto de los lineamientos institucionales, por lo cual emplea un examen por parcial como paradigma para evaluar a los estudiantes. De la misma manera, argumenta que el tiempo es un factor importante al momento de evaluar, y afirma que en ocasiones este es un gran desafío:

...lo estructuramos en tres parciales, que es la costumbre nuestra de evaluar; es un corre[r], son 15 semanas, con una semana de exámenes bien, bien ajustada para los muchachos en cada periodo y no digamos en el último examen, que hay

traslape con las reposiciones, entonces, sí es bastante fuerte [...] sobre todo para los muchachos; uno de profesor, pues, al final, como le digo, puede impartir su clase e impartirle velocidad; sin embargo, sí preocupan los muchachos. (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 10)

Cuadro 5

Apartado de la guía docente donde el Profesor Experimentado M plasma las actividades de evaluación con sus criterios, puntajes y fechas asignadas

Actividad	Criterios de evaluación	Puntaje asignado	Fecha asignada
Mapa conceptual Capítulo 1	En base a Rúbrica	5 %	06 de febrero 2020
Asignación: cuestionario sobre video: Monte Everest.	Respuesta a preguntas de cuestionario	5 %	11 de febrero 2020
Mapa conceptual Capítulo 2	En base a Rúbrica	5 %	18 de febrero 2020
Mapa conceptual Capítulo 3	En base a Rúbrica	5 %	25 de febrero 2020
Examen I parcial	Respuesta a preguntas teóricas y conceptuales	80 %	28 de febrero 2020
Exposición	En base a Rúbrica	20 %	A definirse según grupo que corresponda
Cuestionario y trifolio	En base a Rúbrica	5 %	Presentarlo el día de la exposición
Examen II parcial	Respuesta a preguntas teóricas y conceptuales	75 %	27 de marzo 2020
Asignación: Cuestionario sobre video: Eurotunel	Respuesta a preguntas de cuestionario	10 %	21 de abril 2020
Examen III parcial	Respuesta a preguntas teóricas y conceptuales	90 %	27 de abril 2020

Nota. Guía docente facilitada por la Profesor Experimentado M para la realización del análisis documental.

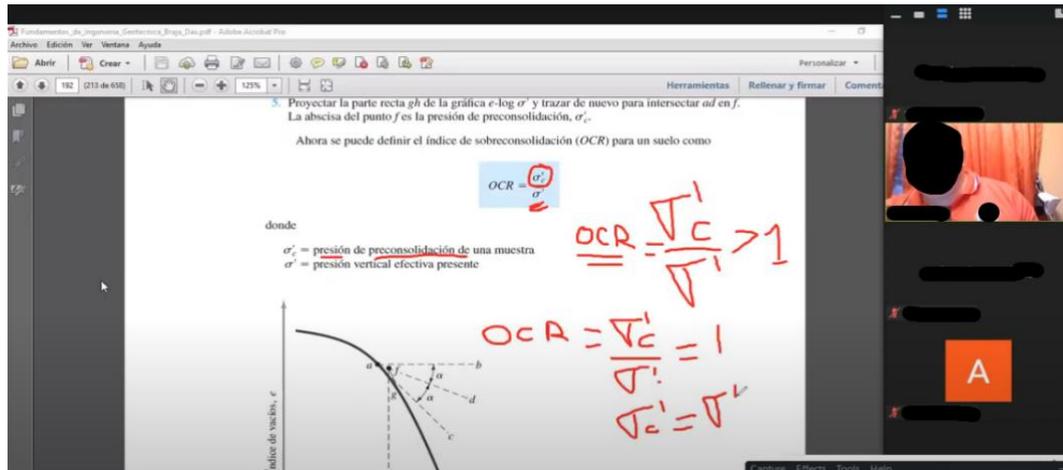
El profesor también comenta que algunos estudiantes tienen una visión sumativa de la evaluación, lo que les lleva, incluso, a cometer trampas y fraudes para poder obtener una buena calificación:

...en eso todavía dando buscando la fórmula he estado experimentando digamos he hecho que me que me hagan informes, proyectos, que me que me desarrollen cuadros de Excel, hojas de cálculo verdad y han estado entretenidos el problema es que si lo hago de periodo a periodo los muchachos tienden a copiar lo de las clases anteriores entonces... o sea se vuelve bien complicado así que hay algunos periodos que lo aplicó otros periodos no; he hecho evaluaciones de proyectos y en algunas clases que le dado mayor peso a los proyectos los muchachos se han sorprendido ellos están más acostumbrados a que todo se evalúe por exámenes pero sí ha sido más que todo exámenes parciales y también proyectos. (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 27)

Durante las observaciones, se confirmó que el profesor aplica evaluaciones de tipo oral; ya que pregunta a sus estudiantes sobre el contenido que él se encuentra explicando mediante el libro de texto base, el cual proyecta en pantalla a sus estudiantes, y en función de sus respuestas, aclara dudas; no obstante, no se identificó formalidad en el registro de lo que plantean sus estudiantes.

Figura 4

Captura de pantalla de sesión sincrónica desarrollada por el Profesor Experimentado M



Nota. Proyección de pantalla realizada por el Profesor Experimentado M durante una de las sesiones de observación.

Esta visión sumativa de la evaluación es confirmada por sus estudiantes, quienes aseguran que se deberían incorporar más evaluaciones de proceso, continuas y formativas, además de exámenes, pruebas y tareas. Asimismo, indican que en algunos casos los criterios de evaluación no son lo suficientemente claros y que rara vez se realizan evaluaciones diagnósticas. Señalan también que la evaluación se enfoca más en los contenidos que en los aprendizajes y que no siempre se proporciona retroalimentación adecuada para la mejora.

Pues, yo considero que el sistema de evaluación es el mismo tradicional exámenes, pruebas y tareas sin embargo yo considero que hay clases que por su contenido extenso, deberían de cambiar su metodología de evaluación, sobre todo hacerla como evaluaciones continuas, porque así pienso yo mi opinión personal creo que así uno va estudiando diariamente y no tiene esa carga para los parciales. (Informante 2, Grupo focal con estudiantes de Ingeniería Civil, párr. 16)

En resumen, la dinámica de evaluación de los aprendizajes que sigue el Profesor Experimentado M, de la Facultad de Ingeniería, es la siguiente:

En el desarrollo de las clases, proyecta a sus estudiantes el libro de texto base para explicar los contenidos, y durante la sesión, lanza preguntas orales a los estudiantes para identificar su grado de comprensión y hacer explicaciones en el momento, a la vez que valora la participación en clase; cuando la programación lo indica, solicita a los estudiantes que realicen las exposiciones de los temas previamente designados y, si como parte de las actividades han visto algún video o revisado algún material, lo discuten durante la clase para aclarar dudas; en el caso de los videos, aplica cuestionarios respecto al contenido de estos.

Para las exposiciones, además del respectivo informe de exposición, solicita a los estudiantes que diseñen trífolios para ser repartidos entre sus compañeros de los demás equipos, actividad para la cual tiene asignada una calificación. El desempeño, tanto individual como colectivo de los estudiantes en las exposiciones, así como en otras actividades, tales como la elaboración de mapas conceptuales, es valorado a través de rúbricas con ciertos criterios (que no pudieron ser revisados porque los instrumentos no fueron compartidos por el profesor).

Finalmente, al concluir cada uno de los 3 parciales, aplica exámenes de tipo escrito, que se conforman mayormente por preguntas “teóricas y conceptuales”, según indica él mismo en su programación didáctica (guía docente); dichas pruebas tienen la mayor carga sumativa dentro del esquema que propone el profesor (Cuadro 5). Desde este

contexto, puede evidenciarse que, si bien el Profesor Experimentado M está consciente de la importancia de valorar el desempeño de sus estudiantes, lo cual intenta realizar a través de las rúbricas.

4.3. Caso 3: El Profesor Principiante B, del Departamento de Ciencias Sociales

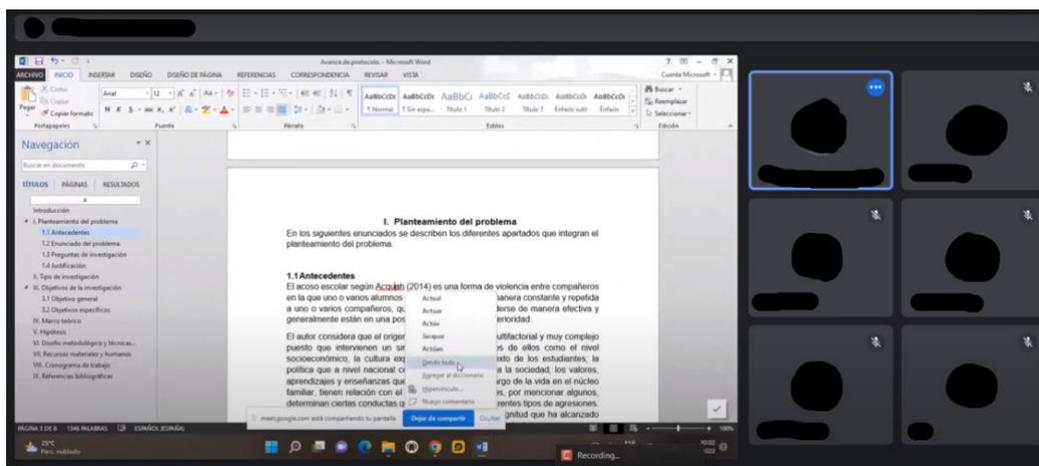
El Profesor Principiante B es un docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNAH en el Valle de Aguán (UNAH-TEC Aguán, campus ubicado en la zona norte del país), que atiende espacios de aprendizaje como Sociología y Antropología Cultural y Local, para diferentes carreras. El profesor tiene menos de cinco años de haberse incorporado a la Facultad de Ciencias Sociales, por lo que a pesar de su edad, de acuerdo con la literatura sobre desarrollo profesional, podría considerarse como profesor principiante (Fessler y Christensen, 1992, como se citó en Marcelo y Vaillant, 2010; Unruh y Turner, 1970).

La formación del profesor consiste en una licenciatura como profesor de Ciencias Sociales para el nivel de educación media otorgada por una universidad pedagógica hondureña, una licenciatura en Filosofía por una universidad española, un máster en Ciencias Sociales con una institución mexicana y un doctorado en Filosofía, también con una universidad española. También cabe señalar que es coautor de algunos libros y participe en investigaciones realizadas en el extranjero.

Respecto a la evaluación, el profesor declara emplear distintos métodos y técnicas de evaluación, siendo las más mencionadas por parte suya las pruebas tradicionales, la auto y la co-evaluación; en cuanto a los instrumentos que utiliza en esa línea, declara el uso de cuestionarios y listas de cotejo, teniendo como criterio fundamental para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes la coherencia con la metodología, como puede observarse en la Figura 5, comentando brindar también importancia a la evaluación diagnóstica.

Figura 5

Captura de pantalla de una sesión sincrónica realizada por el Profesor Principiante B donde realiza preguntas orales a sus estudiantes respecto a un proyecto de investigación



Nota. Aula virtual del Profesor Principiante B, proyectada durante una sesión de observación.

En esa línea, el profesor también declara emplear exámenes con reactivos del tipo verdadero-falso y completación, reconociendo que es “una herramienta tradicional”, atribuyendo esto a los lineamientos que desde la propia institución se impone al personal docente:

...nosotros aquí seguimos utilizando el examen, y el examen como tal no es más que una herramienta tradicional, digo el examen clásico, de verdadero o falso, tipo completación y este tipo de preguntas que se pueden catalogar, si no me equivoco, desde la perspectiva pedagógica como una herramienta tradicional para poder evaluar. (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 18)

El profesor considera que la universidad como tal, e incluso los estudiantes, tienen una cultura más apegada a la función sumativa de la evaluación, a tal punto que según él, cuando intenta que sus estudiantes coevalúen su propio trabajo, alude a su conciencia, para que no coloquen un puntaje mayor o menor del debido, ya que él lo respetará; no obstante, resulta curioso el hecho de que, en su discurso no haya mencionado en ninguna ocasión nada relacionado con la evaluación formativa, lo que deja ver una tendencia hacia una evaluación de tipo más tradicional, como él mismo lo declara al hablar sobre el uso que hace de las pruebas escritas, aunque también realiza, pero de una manera menos formal, evaluaciones orales con preguntas dirigidas respecto a las temáticas que aborda durante las clases (Figura 5).

Cuadro 6

Fragmento de la guía docente donde el Profesor Principiante B declara la concepción pedagógica que orienta su práctica docente

La concepción pedagógica en que se apoya la asignatura Antropología Cultural y Local es el constructivismo, por lo que se le dará especial importancia a:

1. El reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes para la construcción de los contenidos abordados.
2. La selección y uso de contenido relevante que contribuya a la generación de aprendizaje significativo.
3. El uso de la teoría para intentar comprender los temas abordados desde la propia realidad de los estudiantes.
4. La participación activa de los estudiantes como agentes constructores de su conocimiento.
5. La estimulación del aprendizaje colaborativo, interdisciplinario y empático a través del Campus Virtual de la UNAH.

La evaluación se realizará de forma continua mediante la aplicación de cuestionarios, estudios de caso, investigación de campo (si las circunstancias lo permiten), exposiciones, autoevaluación y coevaluación. La asignatura se impartirá a través del Campus Virtual de la UNAH, que es el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) legalmente establecido, monitoreado y respaldado por la institución.

Nota. Guía docente facilitada por el Profesor Principiante B para realizar el análisis documental.

Desde este contexto, el Profesor Principiante B tiene un alto respeto por la normativa institucional y los lineamientos que le proporciona su facultad para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; en esa línea, realiza el abordaje de los contenidos mediante clases magistrales apoyadas en el uso de herramientas digitales y del aula virtual para realizar sesiones sincrónicas en las cuales explica algunas temáticas, revisa los trabajos de los estudiantes y brinda retroalimentación y algunas orientaciones para la mejora de los mismos y, en cuanto a la evaluación, prevalece el uso de pruebas escritas con reactivos de tipo verdadero-falso y completación.

Por otro lado, el grupo focal revela que los estudiantes perciben un sistema de evaluación estandarizado y centrado en contenidos por parte del Profesor Principiante B. Esto se confirma en el análisis documental de la programación didáctica, donde se evidencia un predominio de la evaluación sumativa. Sin embargo, en las teorías declaradas el profesor señala que alinea sus estrategias de evaluación con los objetivos de aprendizaje. Se observan entonces inconsistencias entre sus concepciones, discurso y acciones de evaluación implementadas.

Yo diría que contenido ya que todas las evaluaciones siempre se va a basar tal vez en cuanto información pudimos retener y no realmente lo que podemos haber aprendido en esta clase. (Informante 1, Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 78)

El énfasis en evaluación de contenidos y predominio de estrategias sumativas percibido por los estudiantes contrasta con la declaración del profesor sobre alinear la evaluación con los objetivos de aprendizaje. Esto confirma inconsistencias entre sus teorías declaradas y en acción respecto a la evaluación de los aprendizajes. El análisis del grupo focal y la programación didáctica revelan la preeminencia de una evaluación sumativa centrada en contenidos, incongruente con las concepciones declaradas por el profesor.

Si bien en su discurso declara principios alineados al constructivismo, en la práctica prevalecen estrategias evaluativas tradicionales. Esto es coherente con una reflexión a nivel técnica, enfocado en aspectos instrumentales más que en la coherencia entre concepciones y acciones de evaluación implementadas. Por tanto, sería importante que el profesor avance hacia una reflexión crítica que le permita mejorar sus prácticas evaluativas de acuerdo a principios pedagógicos constructivistas.

4.4. Caso 4: La profesora experimentada R, del departamento de Historia

La Profesora Experimentada R es una docente del Departamento de Ciencias Sociales, que atiende el espacio de aprendizaje de Historia. Ella se ubica en el último tramo de su carrera docente; por muchos años ha sido parte de la Facultad de Ciencias Sociales. Cuenta con una formación de base como maestra de educación primaria, graduada de una escuela de magisterio y es profesora de Ciencias Sociales para el nivel de educación media en el grado de Licenciatura por parte de una universidad pedagógica hondureña; también posee un máster en docencia universitaria desarrollada en línea con universidades extranjeras.

En cuanto a la perspectiva de evaluación de la profesora, si bien se observan algunos matices conductistas, principalmente en cuanto a aspectos psicométricos de los exámenes que aplica, ella asevera que conversa con sus estudiantes sobre las características de este tipo de pruebas, así como los medios en que prefieren llevarlas a cabo, siendo las herramientas virtuales las de mayor preferencia, ya que según indica, casi la totalidad de sus estudiantes le ha comentado que el examen físico le estresaba más que el examen electrónico. En esa línea, la profesora hace una combinación entre técnicas tradicionales y alternativas de evaluación, enfocándose siempre en la retroalimentación (Cuadro 7) y en obtener la atención de sus estudiantes:

Hago también una selección de actividades que son las posibles para evaluar esos contenidos, y me centro un buen tiempo reflexionando de qué manera diseño una actividad donde pueda captar la atención del estudiante y la motivación, incluso el interés... (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 14)

En las teorías que declara la profesora se percibe un uso muy asertivo de la tecnología para evaluar a sus estudiantes y, si bien emplea exámenes escritos, considera que al aplicarlos a través de la plataforma, los estudiantes se sienten menos estresados, ya que lo consideran una estrategia más lúdica que la forma tradicional; de hecho, la profesora ha confirmado esta información de manera empírica:

...eso hace que el estudiante se sienta menos estresado porque lo agarra como a juego estar pinchando [...] supe que hasta cierto punto ha bajado ese nivel de estrés del estudiante; de hecho, hice un estudio en el 2017 cuando implementé la evaluación de aprendizaje en la plataforma Moodle, que le estresaba más al estudiante, si hacer el examen en físico o el examen electrónico en la plataforma. El 96% dijo que el examen físico le estresaba más que el examen electrónico... (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 53)

Cuadro 6

Fragmento de la guía docente donde la Profesora Experimentada R plantea la combinación de técnicas tradicionales y alternativas de evaluación

Nº	Actividades de aprendizaje	Métodos y técnicas	Instrumentos de evaluación	Puntaje	Fecha
1.	Examen I Unidad Online en el aula virtual con apoyo a la presencialidad	Evaluación Continua y sumativa	Examen diseñado en el aula virtual	15 %	18/07/2019
2.	Desarrollar guía del documental “Origen de la Historia”	Este es un sitio al que puede acceso para la elaboración del mismo	Guía elaborado por los alumnos del documental y subir el archivo al aula virtual.	2 %	10-12/07/19
3.	Elaborar un mapa conceptual de las ciencias auxiliares de la Historia.	https://www.lucidchart.com/pages/es/ejemplos/mapa-conceptual	Mapa conceptual elaborado y deberán subir el archivo en Word al aula virtual	2 %	11-13/07/19
4.	Elaborar una línea de tiempo sobre las periodizaciones de la Historia	https://www.aulaplaneta.com/2014/11/04/recursos-tic/https%3A//www.aulaplaneta.com/2014/11/04/recursos-tic/seis-herramientas-para-crear-lineas-de-tiempo	Participación activa de los alumnos en la elaboración de la línea de tiempo programada en el aula virtual.	2 %	13-15/07/19
5.	Foro Tema: Las periodizaciones de la Historia de Honduras Tradicionales y Actuales	recursos-tic/seis-herramientas-para-crear-lineas-de-tiempo	Participación activa de los alumnos en el foro de discusión programado en el aula virtual	2 %	13-15/07/19
	El valor del examen es de 7% Nota acumulada al examen es de 8% Total del Examen I Unidad 15%	Aula Virtual en el campus virtual de la Universidad. https://campusvirtual.unah.edu.hn/	Visita al Museo de Antropología e Historia	5 %	18/07/19

Nota. Guía docente facilitada por la Profesora Experimentada R para la realización del análisis documental.

Desde este escenario, la Profesora Experimentada R utiliza, entre otras técnicas, los exámenes escritos, a partir de los cuales, con criterios bien definidos, busca que exista un buen equilibrio entre los contenidos a evaluar y los tipos de reactivos, los cuales intenta diversificar:

...he hecho un equilibrio y abí que la cuadro de especificaciones es muy importante previo a hacer, a diseñar el examen; eso le permite a uno establecer un equilibrio en cuanto a contenidos, en cuanto a ítems y criterios que va a utilizar, entonces, ese banco yo lo trato de tener equilibrado de tantas preguntas de verdadero y falso, tantas de selección simple, selección múltiple, preguntas cortas, términos pareados, inclusive ensayo, entonces [...] es un examen bien distribuido... (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 53)

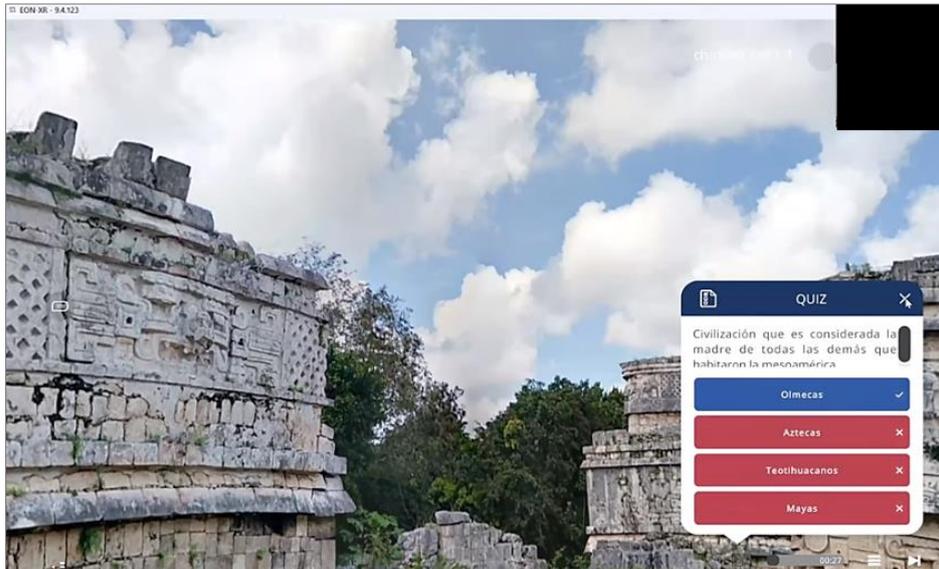
Además de los exámenes, la Profesora Experimentada R utiliza foros, debates, y una variedad de métodos, técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación, para propiciar que los estudiantes se desenvuelvan y reflexionen en torno a lo que están aprendiendo.

La variedad de estrategias que afirma emplear la Profesora Experimentada R puede observarse también en sus guías docentes (Cuadro 7), donde además de plantear competencias específicas, saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales,

propone una amplia gama de técnicas y actividades de evaluación, entre las cuales pueden identificarse algunas que promueven la aplicación (actividades prácticas, tareas individuales, proyectos, solución de ejercicios, resolución de problemas y otras), la gestión de información (entrevistas, investigaciones, exposiciones, elaboración de esquemas, mapas conceptuales, etc.), y promover la reflexión (preguntas generadoras por parte de la docente, ensayos, foros virtuales, participación en blogs, diarios, visitas de campo, conferencias); además, la Profesora Experimentada R también incluye actividades de autoaprendizaje.

Figura 7

Objeto de realidad aumentada diseñado por la Profesora Experimentada R en EON XR con proceso de evaluación integrado



Nota. Captura de pantalla del aula virtual de la Profesora Experimentada R realizada durante una de las sesiones de observación.

En ese orden de ideas, en el grupo focal los estudiantes manifiestan que los criterios y métodos de evaluación considerados por la profesora son claros y justos, e indican que aplica evaluaciones diagnósticas al inicio del periodo para conocer el nivel de los estudiantes:

Sí está bien organizado, porque uno no se espera ninguna actividad por sorpresa y, en el caso de que alguien tenga que reponer alguna actividad, ya lo han dejado saber desde el inicio de la clase, ya que en el sílabo suelen estar todos los parámetros, entonces siento que está muy bien tanto la manera en que se lea y la virtual... (Grupo focal con estudiantes, Informante 2, párr. 4.2)

Desde este contexto, puede afirmarse que, para la profesora, la evaluación es un proceso integral y continuo de enseñanza y aprendizaje, evidenciándose un buen grado de compromiso en la profesora con el aprendizaje de sus estudiantes al emplear un enfoque de enseñanza innovador y centrado en el estudiante, analizando y atendiendo el contexto personal, profesional y académico en el cual se encuentran inmersos, para contribuir a que tengan éxito.

5. Discusión y conclusiones

La evaluación de los aprendizajes sigue siendo un aspecto desafiante para muchos docentes universitarios. Si bien en los casos revisados percibimos intentos por transitar hacia enfoques más integrales y formativos, prevalecen perspectivas sumativas y

centradas en contenidos, particularmente entre los profesores principiantes. El uso de exámenes escritos tradicionales y la evaluación de conocimientos factuales es aún la norma, reflejando concepciones más conductistas.

De acuerdo con lo planteado por Moreno (2016) acerca de orientar la evaluación a la mejora continua, algunos de los casos que revisamos demuestran un avance hacia enfoques más integrales. Esta situación evidencia, según Fernández-de-Castro y cols. (2023), la necesidad de fortalecer la formación pedagógico-didáctica, de manera que logren mayor coherencia entre sus concepciones evaluativas y su práctica docente.

No obstante, se advierte un discurso emergente que reconoce la importancia de evaluar competencias, procesos y desempeños auténticos mediante estrategias alternativas como proyectos, rúbricas, autoevaluaciones y coevaluaciones. Algunos docentes manifiestan abiertamente estas intenciones en sus guías docentes; sin embargo, en la práctica real persisten retos para la implementación efectiva de estas aproximaciones más constructivistas.

Al contrastar los resultados obtenidos desde las distintas técnicas que empleamos en la investigación para identificar las teorías declaradas y las teorías en acción de los profesores, en línea con los planteamientos de Argyris (1993) y Medina y Rigo (2019), observamos una cierta coherencia entre lo declarado en las entrevistas, lo planteado en las guías docentes, lo observado en las clases, y lo manifestado por los estudiantes de estos profesores durante los grupos focales.

De la misma manera, evidenciamos una brecha significativa entre las teorías declaradas por los profesores sobre la evaluación y sus teorías en acción. Diversos factores como la falta de formación pedagógica, los lineamientos institucionales y la inercia de prácticas tradicionales (en la cual los profesores reconocen una influencia tanto de la universidad como de los propios estudiantes) parecen dificultar la alineación entre el discurso y la acción evaluativa innovadora en el aula.

Los profesores con mayor experiencia y desarrollo profesional mostraron perspectivas más integrales sobre la evaluación como proceso continuo y multidimensional, logrando combinar estrategias tradicionales y alternativas con un fuerte componente de retroalimentación formativa. Además, demostraron apertura al uso de tecnologías para motivar e involucrar más a los estudiantes. En contraste, los profesores principiantes tienden a adoptar visiones más simplistas y técnicas de la evaluación, enfocadas en instrumentos puntuales y cumplimiento de pautas institucionales. La complejidad de gestionar diversas estrategias evaluativas de manera coherente con un enfoque por competencias representa un reto importante en sus primeras etapas docentes.

Sobre la función que debe cumplir la evaluación, en los cuatro casos estudiados se encontró una cierta inclinación hacia la evaluación formativa; de hecho, se encontraron algunas características que apuntan a ello (principalmente en los profesores del área de Sociales); no obstante, todavía se identifican elementos que se apegan más a evaluaciones sumativas, rayando incluso con la medición.

Pese a ello, según un conocido estudio de Bain (2007) sobre lo que hacen los buenos profesores universitarios, se encontró que estos participan activamente en espacios de interacción y trabajan frecuentemente en iniciativas curriculares para mejorar la docencia en sus instituciones. Zabalza (2017) coincide con esto, y considera que los profesores necesitan identificarse con la institución y trabajar en conjunto y de manera integrada, con una actitud favorable hacia esta.

Así, podemos afirmar que no es suficiente con que los profesores nos apeguemos a pie juntillas a las imposiciones de las instituciones, antes bien, debemos identificar qué de ello puede mejorarse, y diseñar, implementar y socializar, planes de mejora desde nuestra propia docencia, con estrategias y alternativas que impacten más allá del aula, hacia el ámbito institucional.

Un factor preocupante es la percepción estudiantil de una evaluación excesivamente centrada en contenidos y calificaciones, con escasa retroalimentación formativa. Esto sugiere la necesidad de repensar los propósitos y prácticas evaluativas para lograr una mayor autenticidad y aporte real al aprendizaje profundo.

Al respecto, el estudio de Bain (2007) acerca de los buenos profesores universitarios, revela que estos se cuestionan continuamente sobre cómo averiguar las formas en que sus estudiantes están aprendiendo, y cómo brindarles realimentación enriquecedora, más allá de las calificaciones asignadas. Asimismo, el autor afirma que los docentes efectivos emplean los resultados de las evaluaciones no solo para calificar, sino para analizar si sus prácticas evaluativas contribuyen a que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje previstos, y en base a ello, fortalecer de manera crítica y reflexiva sus estrategias de evaluación formativa.

De acuerdo con Zabalza y Zabalza (2018), los profesores frecuentemente conceden mayor relevancia a objetivos de aprendizaje bien formulados, buenos contenidos y experiencias, y metodologías y recursos actualizados, pero descuidan la evaluación, elemento que es de suma importancia para que los estudiantes tengan un efectivo progreso académico y alcancen sus proyectos de vida. Por su parte, Rodríguez y Salinas (2020, p. 113) señalan que “en [la] formación en conceptos, teorías, técnicas y prácticas de la evaluación, resulta necesario partir de [...] la idea de que la evaluación es para la formación de ciudadanos, la regulación de la enseñanza y la autorregulación del aprendizaje”.

En línea con este planteamiento destacamos que, en los cuatro casos estudiados se encontraron, con mayor o menor medida, errores conceptuales tanto en sus discursos orales como en las programaciones didácticas y en sus prácticas; por ejemplo, algunos indicaron que los mapas conceptuales, los cuadros sinópticos o los foros, son algunos de los instrumentos de evaluación, que más emplean, en lugar de considerarlos medios (Hamodi et al., 2015) o estrategias (Rodríguez y Salinas, 2020).

Finalmente, cabe resaltar que los docentes manifiestan apertura e interés por evolucionar sus perspectivas evaluativas, pero requieren mayor acompañamiento, desarrollo profesional y esquemas de trabajo colaborativo que les permitan concretar estas transiciones paradigmáticas de manera sostenible en el tiempo.

6. Limitaciones y líneas futuras

La principal limitante a la cual nos enfrentamos durante el desarrollo de la investigación fue la dificultad para realizar observaciones de manera presencial, en vista de que por disposiciones institucionales, muchos de los profesores aún se encontraban desarrollando docencia en línea para guardar las medidas de bioseguridad a causa de la pandemia provocada por el Covid-19; por tanto, no en todos los profesores pudo apreciarse de manera auténtica aspectos relevantes de las prácticas docentes, como son el manejo del aula, aspectos sobre la disciplina y, en general, las interrelaciones profesor-estudiantes.

De la misma forma, el hecho de que algunos profesores comenzaran formando parte de nuestra investigación, pero se retiraran luego de algunas etapas, representó tiempo

y esfuerzos no redituables en materia del proyecto de tesis, dado que los datos quedaron incompletos en este sentido; no obstante, se reconoce que la información que se logró recolectar puede ser aprovechada para otros efectos. A ello se suma el hecho de que la cantidad de profesores que conformó la muestra fue reducida, principalmente al estudiar los casos por cada departamento; esto dificultó, en alguna medida, la generalización de algunos hallazgos.

Otra limitación fue las agendas laborales y personales de los profesores que conformaron el caso de estudio en el marco de nuestra investigación, lo que dificultó que el cronograma establecido para el desarrollo de las tareas de campo se ejecutara al pie de la letra, dificultando avanzar, en algunos momentos, a las etapas posteriores de la investigación dado a lo incompleto de la información.

Finalmente, reconozco que al inicio del proyecto de investigación desconocía algunos procesos, tanto académicos como administrativos, lo que me llevó a realizar algunas actividades que probablemente no eran las más pertinentes de realizar en ciertos momentos. Esto me dejó muchos aprendizajes tanto personales como profesionales y en lo académico, ya que me permitió priorizar los tiempos y actividades a realizar, siendo de suma importancia el constante apoyo brindado por mi director y codirectora.

Considero que, superando estas limitaciones, y teniendo en cuenta los resultados del estudio, se abre un abanico, principalmente en el contexto institucional de la UNAH, para replicar nuestra investigación incorporando más observaciones presenciales de las prácticas docentes, que permitan registrar las interacciones y dinámicas áulicas que aporten más luces sobre las teorías en uso.

También es pertinente extender el análisis a facultades y carreras de otras áreas disciplinares, más allá de las ya analizadas. Ello permitiría explorar potenciales diferencias entre profesores de distintas especialidades. Asimismo, sería interesante complementar con estudios que exploren las perspectivas y valoraciones de los propios estudiantes respecto a las concepciones y prácticas pedagógicas de sus docentes, a través de otras fuentes además de los grupos focales en los que ya han participado.

Otra arista relevante podría ser implementar estudios de casos longitudinales, que permitan analizar la evolución de las teorías declaradas y el accionar docente de los mismos profesores a lo largo del tiempo, como una manera de trascender la comparación transversal entre principiantes y expertos. Por otro lado, y considerando esto como el aporte que más podría esperarse luego del presente estudio, considero que sería muy pertinente realizar, en la medida de lo posible, estudios con diseños investigativos orientados a evaluar el impacto de programas situados de formación pedagógico-didáctica, haciendo hincapié en las concepciones y prácticas de los profesores participantes; no obstante, la UNAH aún se encuentra estructurando este tipo de acciones formativas sistemáticas, por lo que habrá que esperar hasta que las mismas estén bien estructuradas.

Referencias

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1.001>
- Alcaraz, N. y Fernández Navas, M. (2022). Recuperando el sentido de las actividades: Reflexiones en torno a la importancia del diseño didáctico. *Roteiro*, 47(e30242). <https://doi.org/10.18593/r.v47.30242>

- Alcaraz, N., Fernández Navas, M. y Pérez Granados, L. (2019). Principios de procedimiento y escenarios reales en la formación inicial de docentes. *Aula de Encuentro*, 1(21), 123-142. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.7>
- Alcaraz, N., Fernández Navas, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39. <https://doi.org/10.15366/riee2012.5.2.002>
- Álvarez Méndez, J. (2007). *La evaluación a examen: Ensayos críticos*. Miño y Dávila Editores.
- Alonso, M., Fernández, M., Gómez, C., Graña, J., Molinero, M. y Vilares, J. (2010). *Evaluación sin exámenes. Conclusiones de 10 años de experiencia en una asignatura optativa*. Universidad de Vigo.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action. A guide to overcoming to organizational change*. Jossey Bass.
- Arruti, A., Paños-Castro, J. y Korres, O. (2020). Análisis de contenido de la competencia digital en distintos marcos legislativos. *Aloma, Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(2), 149-156, <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.2.149-156>
- Bain, K. (2007). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Benavides-Lara, M., Pompa, M., Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M. y Rendón, V. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: Algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista de Investigación Educativa*, 34, 93-114. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2017). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Fernández-de-Castro, J., Galbán-Lozano, S. y García-Béjar, L. (2023). Actitudes transdisciplinarias en la práctica docente: El caso de una universidad de la república mexicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 71-81. <https://doi.org/10.35362/rie9215751>
- Fernández-Garcimartín, C., Fuentes, T., Molina, M. y López-Pastor, V. (2022). La Participación del alumnado en la evaluación formativa en formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 61-80. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.004>
- Fernández Navas, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2010). La formación docente a través de la investigación de la propia práctica. En J. Marrero y J. Carbonell (Coords.), *Mesa 10: Innovación pedagógica en la formación de docentes* (pp. 231-238). Profe 2010.
- Flick, U. (2018). *Managing quality in qualitative research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529716641>
- Gallardo, M., Pérez, L. y Alcaraz, N. (2022). La evaluación de las competencias educativas. De las pruebas estandarizadas al portafolios educativos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 149-163. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15186>
- Gamboa, S. (2019). Concepciones docentes de las TIC y su integración en la práctica pedagógica: estudio de caso en la enseñanza de derecho. *TEyET, Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 24(7), 56-66. <https://doi.org/10.24215/18509959.24.e07>
- García-Prieto, F., Pozuelos-Estrada, F. y Álvarez-Álvarez, C. (2019). La evaluación de aprendizajes del alumnado por parte del profesorado universitario novel. *Formación Universitaria*, 12(2), 3-16. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000200003>
- Gross, M. y Stiller, L. (2015). Contribución de la técnica de grupo focal al acercamiento a la percepción estudiantil sobre accesibilidad en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 87-101. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17587>
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>

- Hamodi, C., López Pastor, V. y López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271>
- Hernández, O. (2020). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), e1442.
- Herrera-García, O. y López-Domínguez, G. (2020). Observación no participante y elementos insertos en el contexto: Una aproximación para obtener información para el diseño del espacio público. *Digital Ciencia@UAQRO*, 3(4), 14-26.
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación holística*. Quirón Ediciones.
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G. y Welker, A. (2017). *Focus group research and/ in figured worlds*. Sage.
- Larramendy, A. y Serulnicoff, A. (2018). Las prácticas de enseñanza de ciencias sociales como objeto de análisis compartido. Perspectivas y reflexiones a partir de una propuesta de formación docente. En L. Mombello (Coord.), *Una mirada sobre la propia práctica: La reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIPE* (pp. 63-76). Editorial Universitaria.
- Lozano, E., Gibelli, T. y Pintos, J. (2022). Motivaciones para iniciar una trayectoria de formación profesional en docencia universitaria. *Perfiles Educativos*, 44(178), 79-94. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60552>
- Lune, H. y Berg, B. (2016). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Malhotra, N. K. (2008). *Investigación de mercados*. Pearson Educación.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Martínez Godínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación, una visión desde la epistemología crítica*. Universidad de Sonora.
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo*. Editorial Gedisa.
- Mazzitelli, C. A., Guirado, A. M. y Laudadio, M. J. (2018). Estilos de enseñanza y representaciones sobre evaluación y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 57-72. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.004>
- Medina, L. y Rigo, M. (2019). Procesos autoevaluativos entre docentes universitarios: Aproximación mediante casos en el contexto de una institución privada. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 29, 37-58. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i29.1608>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Olmos-Rueda, P. y Pattier, D. (2023). The role of evidence in teaching practice from the point of view of the main actor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37(1), 199-216. <https://doi.org/10.47553/riifop.v98i37.1.91050>
- Ortega-Quevedo, V., Gul Puente, C. y Vallés Rapp, C. (2021). Decisiones científico-tecnológicas y equilibrios en la ciencia y la tecnología. Una propuesta basada en el desarrollo del pensamiento. *Investigações em Ensino de Ciências*, 27(1), 223-244. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n1p223>
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68(2), 37-60.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E. y Serván Núñez, M. (2015). Lesson studies: Re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101.
- Rivas-Rebaque, B., Gértrudix-Barrio, F. y de Cisneros de Britto, J. C. (2019). La percepción del docente universitario ante el uso y valor de los datos abiertos. *Educación XXI*, 22(2), 141-163. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21317>

- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria: Cómo mejorarla* (pp. 73-92). Ediciones Morata.
- Rodríguez, H. M. y Salinas, M. L. (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/rie2020.13.1.005>
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Serrano, C., López, C. E. y Castellanos, J. X. (2022). *Los procesos de evaluación que fomentan el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico en la enseñanza del inglés en primaria del gimnasio Vermont* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de La Salle.
- Schell, C. (1992). *The value of the case study as a research strategy*. Manchester Business School.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula: La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139.
- Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín y F. Angulo (Coords.), *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. (pp. 661-683). Ediciones Akal.
- Sola, M. (2000). La formación de creencias ideológicas y su influencia en el pensamiento profesional. En J. I. Rivas (Coord.), *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas docentes?* Aljibe.
- Sola, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del espacio europeo de educación superior: Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 91-105.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press.
- Trigueros, R. y Navarro, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el área de educación física. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 137-150. <https://doi.org/10.25115/psyse.v11i1.2230>
- UNAH. (2015). *Normas académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria.
- Verdugo, V. (2018). Un análisis reflexivo sobre los saberes que maestras y maestros desplegamos en la acción. En L. Mombello (Coord.), *Una mirada sobre la propia práctica: La reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIPE* (pp. 122-126). Editorial Universitaria.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.
- Zabalza, M. A. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza, M. A. y Zabalza, M. A. (2018). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las guías docentes de las materias*. Narcea.

Breve CV de la autora

Milgian Martínez

Profesora Titular II en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH); Máster en Docencia Superior. Actualmente, estudiante de Doctorado en Educación y Comunicación Social, con experiencia como autora de diferentes artículos académicos, tutora en varios módulos para distintas

maestrías en la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”, de Honduras; mentora del profesorado universitario y líder de la comunidad de aprendizaje del Departamento de Pedagogía de la UNAH, con experiencia en el diseño e implementación de diferentes acciones formativas, tales como: Programación didáctica por competencias, La tutoría de los estudiantes universitarios, Autoobservación de las prácticas docentes, Evaluación de los aprendizajes, y otras. Email: mdiximar@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5715-0320>

TEMÁTICA
LIBRE

Inserción Laboral de Normalistas en Secundarias Públicas Durante una Reforma en México

Labor Insertion of Teachers in Public Secondary Schools During a Reform in Mexico

Jorge Mejía Bricaire *

Departamento de Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV, México

DESCRIPTORES:

Inserción laboral
Docencia
Evaluación del docente
Reforma educativa
Selección de profesores

RESUMEN:

Este artículo analiza el proceso de inserción laboral en el nivel secundaria en el contexto del Servicio Profesional Docente mediante una metodología de tipo cualitativa y la aplicación de catorce entrevistas en profundidad. Los datos obtenidos fueron interpretados mediante la propuesta de análisis estructural de Barthes. Los hallazgos giran en torno a tres temas: la reflexividad sobre la preparación para el dispositivo de evaluación, las personas exploraron las acciones de asesores y también mencionaron una intervención institucionalizada de su normal de egreso como parte de su último proceso formativo; asimismo, sobre la reflexividad de la elección de lugar de trabajo, las personas participantes mencionaron que surgieron dos tipos de elección de plaza, uno por seguridad en el empleo y otro por vocación al servicio docente, ello implicaría el desarrollo de una conciencia con fines prácticos para lograr un mejor lugar de trabajo. Por último, las y los participantes habrían formado una conciencia discursiva sobre la construcción del concurso de ingreso como un sistema que incentivó el mérito; ello implicaría una re-significación de su proceso de formación inicial; lo que podría contribuir a entender que en medio de una disputa entre dos grupos, uno que implementó y otro que estaba en contra de la reforma 2013; hubo aceptación y comprensión del proceso de ingreso aun cuando estructuralmente las condiciones no eran favorables.

KEYWORDS:

Job insertion
Teaching
Teacher evaluation
Educational reform
assistant
Teacher selection

ABSTRACT:

This article analyzes the process of job placement at the secondary level in the context of the Professional Teaching Service through a qualitative methodology and the application of fourteen in-depth interviews. The data obtained were interpreted using Barthes' structural analysis proposal. Findings revolve around three main themes: reflexivity regarding preparation for the evaluation device, people explored the actions of advisors and also mentioned an institutionalized intervention of their normal school as part of their last training process; Likewise, regarding the reflexivity of the choice of workplace, the participants mentioned that two types of position selection emerged, one for job security and the other for vocation to teaching service; This would imply the development of an awareness with practical purposes to achieve a better workplace. Finally, the participants would have formed a discursive consciousness about the construction of the entrance contest as a system that encouraged merit; This would imply a re-significance of their initial training process; which could contribute to understanding that in the middle of a dispute between two groups, one that implemented and another that was against the 2013 reform; There was acceptance and understanding of the admission process even when structurally the conditions were not favorable.

CÓMO CITAR:

Mejía Bricaire, J. (2024). Inserción laboral de normalistas en secundarias públicas durante una reforma en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 89-103.
<https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.005>

1. Introducción

En 2013, la reforma del artículo 3° constitucional en su fracción III dio paso a las modificaciones a la Ley General de Educación (LGE), de la que emanó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), estos instrumentos legales permitieron desarrollar el sistema nacional de evaluación. Para la instrumentación y la operación del Servicio Profesional Docente (SPD) cuyo objetivo principal era regular y coordinar los concursos de oposición “que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias de los maestros (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2018, p. 2)” se creó la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Dicho órgano tuvo como objetivo la regulación pública de la carrera docente (Granados-Roldán, 2018) “con el fin de construir un sistema basado en el mérito y el desempeño, mediante diversos instrumentos de evaluación” (p. 63). Tan sólo para el rubro de sustentantes, durante los cuatro concursos llevados a cabo participaron 655.580 personas, de los cuales 492.244 lo hicieron para alguna plaza disponible en Educación Básica (EB) (Cuadro 1). Asimismo, a partir de esta cantidad de sustentantes, se logró entregar 148.436 plazas en concursos públicos y abiertos.

Cuadro 1

Resultados del concurso para el otorgamiento de plazas docentes 2014-2018 en México

Concurso	Total sustentantes ingreso	Sustentantes ingreso EB	Plazas asignadas en EB
2014-2015	181.521	130.503	29.808
2015-2016	159.791	122.833	35.422
2016-2017	151.646	108.317	43.146
2017-2018	162.892	130.591	40.060
<i>Total</i>	<i>655.850</i>	<i>492.244</i>	<i>148.436</i>

Nota. Elaboración propia a partir de datos de la coordinación nacional del servicio profesional docente (SEP, 2018a).

Destaca el hecho que el Estado de México fue la entidad que más sustentantes tuvo durante los concursos de ingreso que estuvieron regidos por la aplicación de un examen estandarizado (2014-2018), en comparación de otras entidades federativas, al representar casi el 10 % del total de candidatos que a nivel nacional presentaron dicha prueba, no importando la convocatoria en la que concursaron (CNSPD, 2018). Los exámenes de evaluación fueron diseñados a partir de los perfiles parámetros e indicadores de profesores para la EB emitidos por el INEE (2015) los cuales se definieron como “referentes para una práctica profesional que propicie mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos” (p. 11). Por primera vez hubo un marco jurídico en el que no había participación de los sindicatos, ni de actores con la facultad de integrar a otros a la labor docente (Ornelas, 2008; Santibáñez, 2008). En este punto es conveniente mencionar, que los elementos descritos de la formulación de la política educativa, sus instituciones, y resultados; describen una realidad social y no de la política, ello, referido a un tema ideológico, sino técnico. Por el contrario, se recurre a documentos oficiales y no se consideran notas periodísticas, ni de expertos a favor o en contra. Ante este panorama se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se estructuró desde la reflexividad de normalistas, el proceso de inserción laboral a la docencia en el nivel secundaria en el marco de la evaluación educativa desarrollada por el SPD durante el periodo de reforma 2013-2018 en México? Bajo el supuesto que ante

el cambio de regulaciones en la estructura laboral de la docencia; los pasajes vitales que describirían acciones de las personas estarían dotados de sentido, intenciones, trazaron objetivos y aprovecharon oportunidades; lo que les permitió desplazarse entre la nueva estructura laboral.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es analizar desde la reflexividad de docentes normalistas el proceso de inserción laboral en el nivel secundaria en el contexto del Servicio Profesional Docente (SPD). La pertinencia y relevancia de este artículo radica en que al menos en México; la aplicación de políticas educativas desde el año 2006 han trascendido entre cambios y transiciones urgentes. Sin embargo, la reforma de 2013 marcó un particular momento de las políticas de ingreso y evaluación docente. A pesar de que existe un informe oficial (SEP, 2018b) y una compilación relevante de trabajos realizados por investigadores para el senado de México (Bordón y Navarro, 2018) sobre ello; existen pocos referentes empíricos sobre el tema que podrían aportar evidencia relevante para tomadores de decisiones para el mejoramiento de la aplicación de políticas en el sector. Este artículo se divide en cinco secciones. En la primera sección se esboza el desarrollo de la reforma educativa en 2013 y sus implicaciones en el ingreso y evaluación a la docencia, asimismo, presenta el problema de investigación y la importancia del tema para el campo; en la segunda sección se desarrolló una revisión de la literatura sobre las relaciones educación-empleo y la inserción laboral de docentes sobre todo en la región de América Latina; en la tercera sección se presenta la metodología del estudio; la cuarta sección presenta el análisis de los resultados derivados de la aplicación de entrevistas a profundidad y el análisis de los datos obtenidos; y, por último, en la quinta sección se proponen las conclusiones desde la discusión sobre los hallazgos presentados.

2. Revisión de la literatura

En primera instancia, valdría la pena enfatizar que este tema se encuentra estudiado sobre todo en el ámbito de egresados universitarios. En México, el alcance de estos trabajos aún escapa del radar del ámbito de tituladas y titulados normalistas; personas que egresan de escuelas exclusivamente dedicadas a la formación inicial de docentes y cuyo mercado laboral de inserción principal son las escuelas de educación básica públicas. La inserción laboral a la docencia es un tópico que se sitúa dentro del debate de las políticas de profesionalización docente. Tenti (1995, 2007) menciona que los cambios sociales han despertado interés por la docencia y por ello ha pasado a considerarse más como una profesión, que un trabajo de Estado. El mismo autor, argumenta que la profesionalización docente se encuentra inmersa en el choque constante de la racionalidad de las políticas y la actividad de los sujetos y desde su perspectiva, los docentes que han logrado la inserción a la docencia (re)construyen una identidad como educadores, operan reformas y aprenden desde su experiencia a enseñar. Asimismo, Vaillant (2009, p. 36) propone que “la inserción a la docencia es un periodo de tensiones y aprendizajes en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”.

Ello expresa que la comprensión de la inserción a la docencia depende tanto de conocer las experiencias personales de los actores, como el contexto en el que se desenvuelven. Avalos (2009, p. 45) menciona que los primeros trabajos en los que se abordó el tema de la inserción laboral en la década de los 80's estaban orientados en conocer “problemas o preocupaciones producidas por la variedad de situaciones no previstas en la formación inicial, [...] los primeros estudios sobre profesores noveles se

centraron más en las vivencias personales que en sus contextos de inserción [...]” de manera tal que había más interés por entender este fenómeno desde las experiencias personales de los sujetos. Los trabajos clásicos de Lortie (1975), Huberman (1993), Ball y Goodson (1989) aportan información importante sobre la conformación de la experiencia de los docentes en los primeros años en la profesión, los cuales se inscriben como un periodo difícil en su vida, en donde el proceso de socialización va enmarcado por saberes para la docencia que se van desarrollando en el transcurso de sus trayectorias, el reclutamiento y las razones para elegir la docencia está rodeado de motivaciones tanto intrínsecas extrínsecas como altruistas.

A diferencia de las políticas de ingreso a la docencia de sistemas educativos de países como Noruega, Canadá o Corea del Sur en donde solo algunos profesionales con alto desempeño en sus respectivos programas de licenciatura logran acceder a un empleo como docente mediante un proceso selectivo más riguroso; en los países de la región latinoamericana ello “se caracteriza por la ausencia de selectividad inicial” (BM, 2018, p. 140). Algunas experiencias de investigación han documentado este hecho, y diversos hallazgos puntualizan que, al menos en Latinoamérica, el proceso de inserción suele estar enmarcado por una formación inicial deficiente y desprestigio de la labor docente (Vaillant, 2009); asimismo docente novel acoge, rechaza, interpreta o reinterpreta los estímulos externos e internos de su práctica y logra reorientar su identidad profesional enmarcados por la importancia de los escenarios micropolítica y social durante el proceso de inserción (Avalos et al., 2005). La inserción a la docencia se caracterizaría, pues, por ser un proceso crítico en el que las personas que se dedican a la docencia lo hacen desde muy jóvenes ello los transforma en principiantes que se adaptan con el propósito de aprender y socializar con los grupos docentes (Iglesias, 2018; Marcelo, 2006).

Por su parte, Manzi y cols. (2012) en un amplio trabajo sobre el proceso de evaluación docente en Chile, identificaron [...] que los sistemas de evaluación basados en estándares de desempeño tienen la ventaja de focalizarse directamente en el docente evaluado” (p. 242), esto implica lograr un marco de estándares adecuado permitiría medir el conocimiento experto y legitimado en el sistema educativo, así como las prácticas de enseñanza del sujeto evaluado. El trabajo de Cuevas-Cajiga (2021) permite entender elementos importantes sobre el nuevo sistema de carrera de docentes en México; sin embargo, aclara que la carrera docente tiene momentos: el ingreso, promoción y permanencia. El ingreso, se lleva a cabo por un concurso de méritos, y enfatiza que este nuevo sistema implantado a partir de 2018 tendría como objetivo revalorizar al magisterio, ya que la reforma de 2013 fue vista como punitiva en la permanencia, no así en el ingreso.

3. Método

Caracterización de la investigación y herramientas conceptuales

La indagación de la inserción laboral a la docencia se llevó a cabo mediante una metodología de tipo cualitativa. Por ello, está basada en un modelo comprensivo de la realidad mediante la exploración de los discursos y la reflexividad de las personas, ambos elementos situados en sus contextos particulares, históricos y culturales (Creswell, 1994; Taylor y Bogdan, 1988). El enfoque biográfico, en específico, los relatos de vida parecieron pertinentes para realizar esta indagación. Bertaux (1980) destaca que los relatos de vida reconocen aspectos íntimos de la vida de los sujetos, lo que permite un análisis desde el interior de los procesos distintivos que orientaron sus acciones. Por ello, en la búsqueda de una mirada comprensiva de docentes normalistas

del proceso de inserción laboral al SPD se recurrió al concepto de reflexividad contenido en la teoría de la acción de Giddens (1984). Para él, la reflexividad es un acto consciente en el que a través del lenguaje se reproducen prácticas sociales las cuales son “performativas que caracterizan de un modo metalingüístico [...] y en términos existenciales el acto del habla y que en palabras de Garfinkel organizan escenarios cuyas mismas características las definen” (Giddens (1984, p. 128); y que recrea “estructuras de significación” (p. 151). Para Giddens (1984), la reflexividad no sólo es una apuesta por interpretar lo que se dice, sino que también se presenta como un sistema consciente de la acción, la define como “el carácter registrado del fluir corriente de una vida social” (p. 41), por ello, el registro de las acciones de las personas ocurre bajo un proceso consciente en diversos marcos de acción. Precisamente la exploración de la reflexividad permite interpretar la lógica de los actos sociales desde la narratividad, a diferencia de una opinión la cual podría solo devenir de una idea y podrían ser ponderadas con otro tipo instrumentos mucho más cuantitativos que cualitativos. Para este artículo, su teoría aportaría dos aspectos importantes: Primero, la reflexividad se erigiría como un recurso esencial para el reconocimiento de las acciones que habrían orientado a los aspirantes en el proceso de inserción laboral, y en segundo lugar en la exploración de como el personal docente interactuó con la estructura laboral recreada por el SPD.

Personas, instrumento y escenarios

El trabajo de campo fue desarrollado durante los últimos meses de 2019 (octubre a diciembre) y los primeros de 2020 (enero a marzo), antes del cierre social a causa del virus Sars-Cov 2/Covid-19. Mediante la aplicación de 14 entrevistas a profundidad aplicadas a docentes, participaron 7 mujeres y 7 hombres; todas y todos egresados de escuelas normales públicas en las áreas de enseñanza del español, matemáticas, inglés, química y formación cívica y ética mayoritariamente (Cuadro 2). Todas las personas informantes trabajan en secundarias del oriente del Estado de México, específicamente de los municipios de Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, La Paz, Chalco, Valle de Chalco y Naucalpan, su antigüedad en el servicio no rebasó 4 años, por lo que podrían considerarse docentes noveles; todas las personas participaron en algún concurso de oposición entre 2014 y 2019. El instrumento aplicado constó de 17 cuestionamientos subdividido en tres bloques, el cual tuvo como propósito explorar aspectos como: a) las motivaciones para dirigirse a la docencia; b) los medios y formas de preparación para presentar la evaluación de ingreso a la docencia; c) las formas de elección de centro de trabajo y; d) reflexividad sobre el proceso de inserción, todo ello en el marco del SPD. Taylor y Bogdan (1988) señalan que “las entrevistas a profundidad son encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, están dirigidas a conocer las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas experiencias o situaciones, tal como lo expresan sus propias palabras” (p. 101). Las entrevistas fueron llevadas a cabo a manera de diálogo en un solo episodio a cada informante, en distintas locaciones. Los escenarios donde se llevaron se dialogaba con las personas (docentes) participantes fueron variados; secundarias principalmente. En el rubro de su escuela de egreso predominó el tipo de normal urbana, algunas con mayor prestigio que otras. El número de entrevistas e informantes dependió principalmente de conocer sus experiencias en sus muy particulares voces y marcos culturales, y no de obtener una muestra representativa.

Cuadro 2**Entrevistas realizadas a normalistas**

Nombre	Edad	Código de entrevista	Tipo de normal	Sostenimiento	Carrera y área. Educación secundaria
Nancy	30	E1-N	Rural	Público	Español
Miriam	28	E2-N	Rural	Público	Español
Alejandro	26	E3-N	Urbana	Público	Inglés
Miguel	30	E4-N	Urbana	Público	Español
Erika	25	E5-N	Urbana	Público	Matemáticas
Maritza	26	E6-N	Urbana	Público	Cívica y Ética
Sandra	27	E7-N	Urbana	Público	Inglés
Saúl	29	E8-N	Urbana	Público	Español
Jesús	27	E9-N	Urbana	Público	Inglés
Daniela	26	E10-N	Urbana	Público	Español
Andrés	26	E11-N	Urbana	Público	Inglés
Fernando	31	E12-N	Urbana	Público	Español
Alondra	27	E13-N	Urbana	Público	Biología
René	26	E14-N	Urbana	Público	Inglés

Nota. Elaboración propia a partir de la organización y aplicación de entrevistas del trabajo de campo.

Análisis de los datos

Se enfatiza que las entrevistas fueron transcritas en su totalidad respetando la voz, gesticulaciones y expresiones de los informantes. La propuesta de Barthes (1970) de análisis estructural de relatos pareció ser pertinente para el análisis de los datos contenidos en las entrevistas. El autor refiere que los relatos están integrados, en esencia, por un discurso. El discurso a su vez podría considerarse como un conjunto organizado de frases con una estructura, la cual, en buena medida daría orden a las ideas o expresiones que también tienen un significado. Para el autor, la tipología actancial de Greimas “descubre en la multitud de personajes del relato las funciones elementales del análisis gramatical” (Barthes, 1970, p. 13) de manera tal que serían las funciones –acciones– el elemento principal de significado. En este trabajo se identificaron 3 segmentos y 7 códigos (Cuadro 3).

Cuadro 3**Matriz analítica**

Unidad conceptual	Unidad de análisis	Segmentos (Barthes, 1970)	Códigos (Barthes, 1970)
Teoría de la acción de Giddens (1984). Reflexividad	Docentes normalistas	1. Preparación para el dispositivo de ingreso de egresadas y egresados normalistas	1.1 acciones de asesoras (es) 1.2 intervención institucionalizada de cada Normal de egreso
		2. Elección de lugar de trabajo	2.1 Seguridad en el empleo 2.2 Apego al servicio decente
		3. El SPD como sistema de Mérito.	3.1 Proceso justo 3.2 Esfuerzo 3.3 Re-significación de la formación

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas a docentes de secundaria en diversas áreas, mediante la propuesta de Barthes (1970, p. 11).

4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados del análisis de procesos de reflexividad de docentes sobre su proceso de inserción laboral. En el primer subapartado se presentan resultados sobre la reflexividad sobre el dispositivo de ingreso de normalistas; en el segundo, se exponen los resultados sobre la reflexividad sobre la elección de lugar de trabajo; y en el tercer subapartado, se presenta aspectos sobre la conciencia discursiva del proceso de inserción y el SPD como sistema de mérito.

4.1. Reflexividad sobre el dispositivo de ingreso de normalistas

El proceso de inserción laboral iniciaba con la publicación de una convocatoria, la cual estipulaba la documentación requerida para lograr la inscripción a los concursos. Cabe mencionar que dicha convocatoria estaba dirigida, una para normalistas y otra para personas interesadas en participar en dicho concurso. Una vez concluida esta primera etapa iniciaba otra, con el objetivo de conseguir la preparación necesaria para acreditar la prueba, la cual evaluaba conocimientos sobre normatividad y las responsabilidades éticas y profesionales y también conocimientos pedagógicos y disciplinares de cada candidata/o. Por ello, cada persona inició un camino de preparación para estos dispositivos de ingreso. Las personas normalistas se encontraban en el séptimo y octavo semestre de sus estudios de licenciatura, en esta etapa previa a la realización del examen las normales ofrecieron cursos que abordaron la normatividad vigente y también la experiencia de participación en el examen de ingreso. Las y los asesores (directoras y directores de trabajo de titulación) de cuarto grado se establecieron como actores sobresalientes en la organización de esta preparación. Estos hallazgos coinciden con la investigación que dirigió el INEE (2016) sobre las experiencias de ingreso en el marco del SPD:

Sobre las modalidades de apoyo otorgado por la escuela normal algunos de los docentes comentan que tuvieron asesoría personalizada por parte de su tutor de tesis, en tanto que otros se refieren a cursos y pláticas sobre la reforma educativa, reconocen el esfuerzo por acelerar el proceso de titulación para que los aspirantes a una plaza pudieran contar con sus documentos a tiempo. (p. 79)

En la experiencia de Andrés, la planificación y el apoyo de su asesora de cuarto grado fue un refuerzo positivo en el proceso de preparación, le permitió acceder materiales y explicaciones adicionales referentes al examen de ingreso, que desde su perspectiva le otorgaron una ventaja significativa en el momento de la evaluación; Alondra consideró que su asesora dosificó lecciones importantes y habría promovido aprendizajes que le permitieron no sólo acreditar al examen de ingreso, sino que estos saberes sobre el análisis de los programas de estudio han perdurado incluso ahora:

Mi asesora del último año nos apoyó mucho en esta situación entonces ella nos brindó materiales, bibliografía [...] nos permitió saber qué pues realmente estábamos preparados. (Andrés, E11-N)

Influyó mucho mi maestra que fue la que siempre nos pedía qué investigáramos, que hiciéramos tal actividad porque iba a haber examen, [...] cuando planeaba, tanto el programa como el plan están subrayados, lo leía y yo pensaba pues que todo lo que revisaba me serviría. (Alondra, E13-N)

En el caso de Elizabeth, la gestión de la preparación para el examen por parte de la escuela normal fue llevada a cabo por medio de dos reuniones plenarias, una que refería a una experiencia personal de un egresado y que había realizado el examen de ingreso al SPD previamente, y otra que tenía como temática un simulador de examen, esto permitió mapear una ruta de contenidos del examen, además de reforzar su conocimiento del posible contenido de la evaluación de ingreso:

Por parte de la escuela organizaron pláticas con chicos que ya habían presentado el examen para que nos informaran desde su experiencia real cómo había sido. Entonces ellos organizaron una breve exposición para los chicos que íbamos a presentar el examen dónde nos daban primeramente su experiencia, ejemplos de los tipos de reactivos y variaba de acuerdo al [sic] expositor, en mi caso, hubo dos, la primera chica, ella sí nos proporcionó un simulador del examen cómo guía, el otro chico se basó en sus experiencias. (Elizabeth, E9-N)

4.2. Reflexividad sobre la elección de lugar de trabajo

Una vez concluidos los dispositivos de ingreso, el SPD publicaba los resultados. Ubicaba a cada persona según su resultado en una lista de ordenamiento para realizar la asignación de los distintos centros de trabajo. A ello, la publicación de las listas de resultados de la evaluación de ingreso se dio en un momento en el que las normales se encontraban bajo una fuerte presión y escrutinio social por la obtención de resultados satisfactorios de las y los egresados en dicha prueba. Algunas normalistas expresaron que toda vez que habían tenido un proceso de formación difícil, y un periodo complejo de preparación para la evaluación de ingreso, esperaban poder tener un lugar como docentes. Sandra estudió la licenciatura en educación secundaria en el área de inglés, había terminado un periodo de preparación satisfactorio, incluso se encontraba cursando un curso de especialización en enseñanza del inglés en Estados Unidos mediante una beca Fullbright-García Robles. Comentó que, aunque se encontraba en un proceso movilidad internacional y era algo que ella deseaba desde que inició su carrera, decidió abandonarlo para poder elegir y asegurar su plaza:

Me envían un correo el miércoles que me tenía que presentar el viernes, entonces pues en ese momento hablo con los coordinadores de allá, se molestan un poco, me dicen bueno no podemos retenerlos aquí, tuvimos que conseguir para el vuelo de regreso [...] dejé la beca, pensé perder mi lugar [...] pero cuando vi que tenía un buen resultado y un buen lugar pues me dije: ¡es mi estabilidad laboral!, entonces me regreso, el jueves estaba en Estados Unidos y el viernes ya estaba en Toluca recibiendo el nombramiento [...] al final de cuentas creo que no me arrepiento. (Sandra, E7-N)

Algunas otras normalistas, incluso realizaron la evaluación de ingreso dos veces con el fin de obtener una mejor plaza. Alondra quien realizó el examen en 2015, quedó en el sitio 26 de la lista de espera, a pesar de que acreditó la prueba; el SPD sólo le ofreció la posibilidad de tener plaza en algunos municipios lejanos de su lugar de residencia en Nezahualcóyotl. Una de sus opciones era Tejupilco un municipio al sur del estado a más de 4 horas de camino. Decidió tomar una plaza temporal cuyo contrato terminó en 2016 y concursó otra vez ese mismo año. El lugar que obtuvo en su segundo intento fue el 2017, por lo que eligió una plaza definitiva en una secundaria cercana a su domicilio, aunque únicamente fueron 15 horas:

Cuando pasó mi primer proceso de ingreso solo me ofrecían unas cuantas horas [...] me ofrecían uno muy lejos, entonces decidí renunciar [...] pienso que los primeros lugares se deberían de llevar paquetes más grandes de horas [...] por ahora solo tengo quince horas derivadas del segundo intento, pero ya son definitivas. (Alondra, E13-N)

Los relatos de Alondra y Sandra refieren a un tipo de elección de plaza por seguridad en el empleo. Lortie (1975) menciona que esta razón alude a un sentido de protección frente al desempleo o a situaciones que pondrían al actor en un estado de vulnerabilidad frente a otros, también menciona que es una característica que aprecian más las mujeres que los hombres, toda vez que les otorga todo tipo de beneficios familiares y emocionales, más allá de lo material. Priyadharshini y Robinson-Pant (2003, citado en Heinz, 2015, p. 12) encontraron que la “estabilidad y seguridad representaron una importante práctica consideración que estaba al lado de atractores

más intrínsecos como el cambio perspectivas de la vida, que a menudo habían aumentado su apreciación del trabajo docente”. En suma, este tipo de elección redujo la ansiedad y el sentido de inestabilidad laboral de las normalistas. Llama la atención el caso de Alondra, pese a haber conseguido un buen resultado en el examen sólo pudo obtener un puesto de trabajo eventual, lo que la orilló a renunciar a su plaza en 2015 y optar por concursar de nueva cuenta. En el caso de Alejandro sucedió algo similar:

logré entrar en 2015, pero quedé en el grupo de desempeño b, tuve una plaza temporal en una secundaria de Ecatepec, pero al final me la quitaron. Me da cuenta que algunos compañeros que incluso tuvieron un resultado menor al mío si tenían muchas más horas y también sus plazas eran ya de base (definitivas). (Alejandro E-3N)

Lo expuesto anteriormente, implicó que algunas personas que tuvieron buenos resultados no necesariamente lograron elegir centros de trabajo cercanos a su domicilio y un tipo de plaza definitivo. Ello se debió principalmente a que las plazas que se reportaban como vacantes durante el ciclo escolar, en ocasiones correspondían a profesores que se jubilaban, por lo que los estatus de esos puestos laborales magisteriales tenían mejores condiciones y fueron asignadas a personas que no tenían necesariamente el mejor puntaje, ya que las personas con esta característica ya les habían asignado su centro de trabajo al inicio del ciclo escolar o bien, la especialidad en la que se concursaba había menos lugares, y en consecuencia no se lograba la inserción en el primer intento. El hallazgo anterior representa los “problemas que acarrea este sistema burocrático” del sistema de asignación de plazas (Southwell e Iglesias, 2020, p. 122). Desde esta lógica, el proceso de inserción laboral si bien posibilitó la entrada de una forma reglamentada, también habría generó algunas desigualdades en el ingreso derivadas del funcionamiento del sistema de asignación de las plazas.

Por otra parte, algunos normalistas expresaron que eligieron su lugar de trabajo porque deseaban incorporarse a las secundarias públicas, incluso pese a que no tuvieran la oportunidad de obtener una plaza definitiva o renunciar a alguna otra plaza. Antonio sentía que había tenido un buen desempeño en el examen, eligió una plaza lejana a su domicilio en el municipio de Texcoco, sin embargo, él tenía una plaza de trabajo temporal, pero en proceso de permanencia en una universidad. Aun cuando ya tenía un ingreso fijo, decidió elegir su plaza porque quería desempeñarse en el nivel para el que se formó:

Me sentí orgulloso del trabajo que había desarrollado dentro del examen y ahora mi siguiente preocupación en ese momento era qué plaza iba a elegir y en dónde. La distancia no era una situación que me preocupara tanto, [...] en ese tiempo tenía una plaza federal con 25 horas a nivel superior, entonces a mí lo que me preocupaba era eso [...] no podíamos tener 2 plazas porque te obligaban a renunciar [...] Entonces mi decisión sí tenía que ser muy específica, tenía que encontrar una escuela con características particulares. (Andrés, E11-N)

Por su parte, Erika obtuvo el lugar 110 en la evaluación de ingreso, quedó en el grupo de desempeño C, sin embargo, cuando la llamaron para que eligiera su plaza y le asignaran el lugar, le informaron que sólo tenían plazas temporales. Ella eligió la plaza, atribuye su selección a que deseaba estar en la secundaria pública, pues la considera un espacio en el que puede desarrollarse de mejor manera, a pesar de que ella ya se encontraba en el sistema privado y solo podía cubrir plazas temporales, lo cual provocaría una eventual inseguridad salarial:

Cuando entré en agosto de 2015 fue por interinato y terminaba el 15 de julio de 2016 [...] vine a cubrir la plaza entonces, a partir de esa fecha ya estaba desempleada [...] y aunque durante al menos 6 meses del ciclo escolar estuve trabajando sin salario, seguía asistiendo, trabajando con estudiantes, luego para

2016 no me llegó renovación, presenté examen otra vez y logré pocas horas, pero ya eran permanentes. (Erika, E5-N)

En el caso de Andrés y Erika operó una elección basada en el sentido de servicio y se ha clasificado como una razón altruista (Kyriacou and Coulthard, 2000; Lortie, 1975) en la que los maestros anteponen el quehacer laboral al ámbito personal. Se percibe como “una misión social” (Lortie, 1975, p. 28) en la que los docentes desean demostrar sus habilidades. En este orden de ideas, Erika depuso su situación financiera en la elección de su plaza, aun cuando ella sabía que su elección no le traería recompensas salariales esperadas, por otra parte, Andrés accedió a elegir su plaza en el nivel secundaria, aunque ya tenía un trabajo en el nivel superior, esta elección habría sido motivada por su deseo de laborar en el nivel de practica durante su formación inicial.

4.2. “Nadie me regaló nada”; el SPD como sistema de mérito. La conciencia discursiva del proceso de inserción

El mérito es una idea socialmente construida, depende de la socialización del término y de los objetivos que persigue (Maldonado, 2019). Si bien el mérito “puede verse como una referencia a las calificaciones formales que un individuo ha logrado: demostraciones externas de capacidades y habilidades internas” (Bell, 1973; Parsons 1954; Parsons y Bales, 1956, citados en Jackson, 2007, p. 368), frecuentemente se le ha confundido como una serie de capacidades innatas. Al respecto, Young (1958) recrea el término como “la inteligencia y el esfuerzo juntos conforman el mérito” (p. 94), la perspectiva satírica del mismo autor sobre la construcción del mérito termina construyendo un sistema meritocrático en el que las personas con mayores ventajas tendrían mayores logros. En el caso del logro ocupacional, el mérito estaría fundamentado en las características requeridas para desarrollar las funciones del puesto en cuestión. Respecto a los rasgos requeridos para el logro ocupacional, Jackson (2007) menciona que “toda una gama de características podría considerarse meritorio en algún momento u otro, ya que diferentes ocupaciones pueden requerir individuos con diferentes tipos de habilidades y atributos” (p. 368).

Por ello se sostiene la idea de que para poder acceder a un puesto de trabajo especializado se requiere del mérito de poseer habilidades específicas y el esfuerzo por hacerse de recursos por parte del individuo. En el caso del proceso de inserción a la docencia en el marco del SPD el desarrollo que tuvo como un sistema meritocrático precisamente se apoyó de esta idea. En este caso el dispositivo de evaluación corroboraría las habilidades y saberes de los participantes bajo los principios de justicia de libre participación e igualdad en las oportunidades de acceso a plazas definidas por perfiles y abiertas para todas las personas (Rawls, 1984). La idea del SPD como un sistema que incentivó el mérito en el proceso de ingreso al SPD, así como la superación de las desigualdades creadas por el pacto SEP-SNTE fue un tema que se visibilizó rápidamente durante el periodo del trabajo de campo. Para Miriam y Nancy, la forma en la que se asignaban las plazas previo a la entrada del SPD era injusto, el hecho de que alguien quien no tenía el perfil necesario pudiera acceder una plaza y lo hacía por medio de una palanca le quitaba las posibilidades a alguien que, sí podría haber estado preparado para sumir tal responsabilidad, aunado a esto la herencia de plazas está asociado al capital social:

Bueno depende, el proceso por el cual hayan entrado, por ejemplo, si fue por ‘palanca’; pues ahí yo creo que, si fue algo muy injusto, porque tal vez ellos solamente lo hicieron por llenar ese espacio, sin embargo, no tienen la vocación o no se prepararon para eso, en cambio uno si llevó el proceso de ingreso y tuvo que enfrentar la evaluación. (Miriam, E3-N)

Allá en Guerrero las posibilidades eran muy nulas, conocías al amigo del amigo [...] a algunos compañeros les pidieron dinero para entrar o si había algún jubilado. El o ella tenía la oportunidad de proponer a un familiar, ya era como hereditario. (Nancy E1-NN)

Para Miguel y Fernando, así como para los otros 14 normalistas entrevistados que mencionaron que de no haber presentado el examen habrían tenido que pedir favores, el haber hecho un uso indebido de su capital social, para él, haber acreditado la prueba implicó un esfuerzo de alcanzar por sus propios medios el objetivo de tener empleo, siente no tener deuda con algún actor que podría haber intervenido para ayudarlo a alcanzar dicho objetivo:

Yo no hubiera podido tener un lugar o debería favores o debería una plaza o cosas de ese tipo y al día de hoy yo no debo nada de eso y, al contrario, me gané un con ese esfuerzo de haber pasado mi examen. (Miguel E4-N)

Yo considero que sí fue un proceso limpio [...] en el cual, el sindicato ya no tenía ninguna injerencia y pues la otorgación de las plazas era por mérito propio. Entonces si tú te preparabas correctamente pues podías obtener un buen lugar, yo conocí personas que lograron el lugar 200 pero también sus formas de trabajo y su práctica de esas personas a veces no era el mejor, yo lo vi, [...] entonces creo que sí es un método justo de selección. (Fernando, E12-N)

Ángel resaltó que un maestro que hubiera hecho un examen de ingreso mejoraría la experiencia escolar de los estudiantes; hizo referencia a su propia experiencia escolar al mencionar que hubo profesores que, desde su particular visión, no realizaban actividades didácticas suficientes como para desarrollar o promover el aprendizaje de él como estudiante, dijo que la evaluación edificaba un sentido de mejora al menos, la actitud hacia una capacitación más permanente. Para él y para Nancy el pase o la transición automática a la docencia va en detrimento del valor que se le otorga a su función, porque el esfuerzo de haber presentado exámenes le confiere validez a un proceso que comienza desde la formación inicial:

Pues, cuando empezó todo esto, yo siempre estuve a favor de la evaluación docente. Yo sí era de los que estaba a favor que si tú como docente no eres competente como para desarrollar tu trabajo pues sí es necesario o que te capacites o que realmente busques otro empleo [...] Yo sí estoy de acuerdo con el examen, yo sí estoy, yo nunca estuve de acuerdo que se nos asigne la plaza nada más porque cursarnos cuatro años de licenciatura, siento que eso abarata nuestra, nuestra profesión, [...] yo considero que algo cuesta trabajo [...] le asignó más valor a eso que me costó más trabajo. (Ángel, E9-N)

Mis compañeras que salieron en dos mil diez, en México ingresaron por escalafón, y los mandaron a llamar automáticamente y quedaron ya basificadas, eso creo que no probaba sus habilidades, los que hicimos el examen nos deja la responsabilidad de desempeñarnos bien. (Nancy E1-N)

Aspectos adicionales del sistema de ingreso como la gestión escolar y la forma en como los profesores asumen los beneficios para los colectivos escolares también fueron percibidos; René expresó que el ingreso por medio del examen estandarizado permitió fortalecer la gestión escolar de su secundaria, porque además de él, ingresaron otras personas que tratan de desarrollar las actividades de manera sistemática y más coordinada en medida de las posibilidades, a través de las actividades y su desempeño en la escuela:

Yo estoy muy agradecido, la verdad, le decía hay eh puntos de vista del examen, a favor, en contra, yo creo en mi punto de vista a mí me tocó puntos de vista muy favorable en el examen, [...] también los dos directores que tengo entraron por servicio profesional docente [...] pudieron llegar a dirección, subdirección y coordinación académica, entonces creo que hay un, un ambiente de trabajo riguroso, creo que somos maestros más preparados. (René, E14-N)

De esta manera, el concurso de ingreso al SPD representó un espacio en el cual pudieron ejercer su libertad de participación, asimismo, desde sus muy particulares condiciones, expresaron que este sistema de ingreso posibilitó la erradicación de formas poco reguladas para ingresar a la docencia y que se pasó de un modo injusto a un sistema justo que reconocía sus capacidades. Para los normalistas, el sistema incentivó un mayor compromiso por prepararse y asumieron que la competencia en el examen era algo que le daba mayor valor a su preparación, en contraste a que les hubieran asignado una plaza de manera automática. La expresión de estas reflexividades permite entender lo que le sucedió a este grupo de personas normalistas en un contexto social y cultural determinado en su ingreso a la docencia. Su crítica parece acentuarse precisamente en la pérdida de privilegios que tenían los sindicatos y que ejercían control sobre la asignación de plazas hasta antes de la entrada de esa reforma de 2013 en específico; desde luego, si se pudiera comparar estos hallazgos con otras personas normalistas en este momento del tiempo, muy probablemente la narrativa sería distinta, por el cambio de política 2019 incluso si se considera ampliar el universo a personas egresadas de normales rurales, por citar un ejemplo. La crítica precisamente permite enriquecer el debate y obtener aproximaciones distintas ya que cuestionan el ejercicio sesgado del poder (Foucault, 1995).

5. Discusión y conclusiones

Como lo dejaron ver los resultados, el objetivo planteado originalmente en este artículo se cumplió al explorar reflexividades sobre la inserción laboral en el nivel secundaria de docentes normalistas en el contexto del SPD. La primera conclusión relevante es que desde las reflexividades de las personas en la preparación para los dispositivos de ingreso a la docencia tienen origen en prácticas que obedecen a la cultura institucional de las normales. En ellas se encuentra implícito el papel de aprender a enseñar (Czarny, 2003; Ramírez-Rosales, 2010) y de “propagar las normas de la educación y reglamentar a los maestros, transmitir, el marco normativo y regulatorio de la práctica docente, de los saberes y valores que había que inculcar y que ocupaban la mayor parte de la tarea docente” (Servín, 2003, p. 38). Estas prácticas institucionalizadas de las que participaron los normalistas habrían tenido como signos distintivos a su formación como docente; la rigidez en la formación y fuerte carga en la experiencia y práctica de enseñanza (OREALC/UNESCO, 2021), así mismo, el trabajo de los formadores con función de asesoría cumplió con la tarea fundamental de orientar las actividades de estudio de los docentes en formación. Ello coincide con los hallazgos de investigación realizadas por la OREALC/UNESCO (2017) en donde “hay una clara tendencia de prevalencia del trabajo individual [...]” (p. 42) expresado en el soporte académico de estas tutorías.

Una segunda conclusión se centra en que la elección de centro de trabajo por parte de normalistas durante el proceso de inserción a la docencia transcurrió entre la necesidad de asegurar un lugar de empleo; no importando si la plaza estuviera cercana o lejana, o bien, fuera definitiva o provisional, y la expresión de algunas razones altruistas incluso, cuando la situación podría ser poco alentadora económicamente, también sucedió un tipo de elección basada en el servicio a la comunidad. Este hallazgo coincide con el expresado por Southwell e Iglesias (2020) en Argentina al proponer ante esta decisión se “resignifica la escuela pública” se tiene un deseo de “militar la escuela pública” (p. 115) como un espacio de oportunidad laboral y desempeñarse pese a las condiciones de gestión del sistema educativo. Desde esta perspectiva si bien, el SPD posibilitó la inserción al magisterio; se generó un efecto ‘los primeros serán los últimos y los últimos los primeros’ donde las personas que habían quedado en los primeros lugares en el

ingreso obtenían plazas de trabajo con menos ventajas que aquellos que lograban acreditar la evaluación de ingreso en posiciones más lejanas, al obtener plazas definitivas y con una mayor carga horaria.

La tercera conclusión gira en torno a la conciencia discursiva desarrollada por las personas participantes que lograron la inserción a la docencia durante el periodo de reforma. La idea de mérito y sus implicaciones en la mejora del sistema de selección de aspirantes y asignación de plazas fue un apunte evidente en el análisis de las narrativas de docentes participantes. Para las y los normalistas el surgimiento de un sistema de ingreso a la docencia implicó el desarrollo de un proceso justo, que valoró su esfuerzo y sus habilidades para la docencia, hubo una re-significación del ingreso y de su papel como docentes. Este hallazgo es significativo ya que, desde este grupo social en particular se contradice la narrativa que crearon colectivos docentes y políticos opositores a la reforma, afirmaban que era punitiva y que degradaba los derechos laborales de docentes.

Finalmente, estos grupos lograron fraguar una contrarreforma en 2019 y derogaron la existente de 2013 al 2018; luego, desde el oficialismo mexicano reestructuraron algunos aspectos del dispositivo de evaluación y la estructura de ingreso. Finalmente, este trabajo de investigación abriría la puerta a otras investigaciones, con otras miradas metodológicas, y sujetos de estudio; por ejemplo, analizar las trayectorias laborales de estas personas ya como profesores más experimentados y con diferencias en su formación inicial, normalistas y universitarios, o bien comparar las experiencias de inserción laboral de aspirantes a la docencia en el marco de ambas reformas y estructuras laborales 2013 y 2019, ya que ello es muy reciente, y podría ofrecer alternativas de mejora a las personas tomadoras de decisiones desde un análisis a profundidad. Una vía más podría situarse desde los estudios de género al explorar las diferencias o brechas de género en el proceso de inserción.

Por último, cabe señalar que las limitaciones de este estudio se centran en que se realizó en una sola región de México, por lo que valdría la pena realizar este tipo de ejercicios en otros estados o regiones para comparar los resultados; la consideración de docentes egresadas (os) de otro tipo de normales, como las rurales podrían aportar otra mirada, incluso mucho más crítica al elemento meritocrático de un concurso de oposición, ya que habrían sido estudiantes más próximos a movimientos magisteriales.

Agradecimiento

Este artículo fue posible mediante el otorgamiento de una beca para estudios de doctorado del Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), México.

Referencias

- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Avalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (2005). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y como percibe su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Fondecyt.
- Ball, S. y Goodson, I. (1989). *Teachers' lives and careers*. The Falmer Press.
- Banco Mundial (BM). (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Banco Mundial.
- Barthes, R. (1970). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Ed. Coyoacán.

- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de Sociologie*, 69, 197-225.
- Bordón, A. y Navarro, A. (2018). *La reforma educativa a revisión: Apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*. Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.
- Creswell, J. (1994). *Research design qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Cuevas-Cajiga, Y. (2021). Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria: Cambios, continuidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26(89), 475-502.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio: Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudio 1997*. SEP.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Revista de Filosofía*, 11, 5-25.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu.
- Granados-Roldán, O. (2018). *Reforma educativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 21(3), 258-297.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. Cassell.
- Iglesias, A. (2018). *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* [Tesis Doctoral]. Universidad de Buenos Aires. <https://doi.org/10.34096/riice.n44.6296>
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Mi primer año como maestro egresado de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al servicio profesional docente*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Concurso de oposición para el ingreso al servicio profesional docente en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2016-2017*. INEE.
- Jackson, M. (2007). How far merit selection? Social stratification and the labour market. *The British Journal of Sociology*, 58, 367-390.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00156.x>
- Kyriacou, C. y Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice, *Journal of Education for Teaching*, 26(2) 117-126.
<https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Lortie, D. (1975). *School-teacher. A sociological study*. The University of Chicago.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2012). *La evaluación docente en Chile*. Facultad de Ciencias Sociales.
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. PREAL.
- OREALC/UNESCO. (2021). *Formadores de docentes en seis países de América Latina: Instituciones, prácticas y visiones*. OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina: análisis comparado de seis casos nacionales*. OREALC/UNESCO
- Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 445-469.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: El papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 419-443.

- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2018a). *Coordinación nacional del servicio profesional docente. Sistema nacional de registro del servicio profesional docente. Resultados y estadísticas por concurso*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Reunión del secretario de educación, Otto Granados Roldán en la sede de la coordinación nacional del servicio profesional docente 2014-2018. Avances, alcances, beneficios y desafíos*. SEP.
- Servín, M. (2003). *¿Por qué seguir formando a los docentes en las escuelas normales? Escuelas normales: Propuestas para la reforma integral*. Biblioteca del normalista.
- Southwell, M. e Iglesias, A. (2020). Estrategias de inserción laboral de profesores principiantes en escuelas públicas de Buenos Aires. *EduSol*, 20(70), 115-131.
- Ramírez-Rosales, V. (2010) El normalismo: Proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 98-113.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.2.7>
- Rawls, J. (1984). *La justicia como imparcialidad*. Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Tenti, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 4(7), 17-25.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação y Sociedade*, 28(99), 335-253. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1988). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 27-41.
- Young, M. (1958). *The rise of meritocracy 1870-2033*. Pelican Books.

Breve CV del autor

Jorge Mejía Bricaire

Estudiante de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV, México. Líneas de investigación: Inserción laboral y formación docente, políticas educativas de formación inicial y profesionalización docente. Email: jormebri20@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7829-7519>