

POIÉTICA

NUEVA ÉPOCA

Colegio de Ciencias y Humanidades

Plantel Naucalpan N° 23

Enero-junio 2022

Evaluación del aprendizaje



POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

Evaluación del aprendizaje

Directora

Iriana González Mercado

Editores responsables

Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez

Consejo Editorial

CCH Azcapotzalco

Norma Irene Aguilar Hernández

CCH Naucalpan

Benjamín Barajas Sánchez
Miguel Ángel Galván Panzi
Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez
Enrique Pimentel Bautista
Nadia López Casas

CCH Vallejo

Espartaco Rosales Arroyo
Guadalupe Sánchez Espinoza
Zyanya Sánchez Gómez

CCH Oriente

María Alejandra Gasca Fernández

CCH Sur

Cinthia Reyes Jiménez
Rocío Valdés Quintero

Dirección de Arte

Reyna I. Valencia López

Diseño Editorial

Zaira Suárez Reyes
Cristo Rey Policarpo Martínez

Administración de redes sociales

Nadia López Casas

Responsable de la sección de cultura

Enrique Pimentel Bautista

Poiética, número 23, año 2022, enero-junio, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México, tel. 53731256 www.revistapoietica.com.mx, poieticacchnaucalpan@gmail.com. Editores responsables: Iriana González Mercado y Fernando Martínez Vázquez; número del certificado de reserva 04-2017-040714254700-102, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto del Derecho de Autor. Fecha de la última modificación: junio de 2022. Responsable de la última actualización de este número Fernando Martínez Vázquez, México 68, No. 36, Col. San Pedro Barrientos, Municipio Tlalnepantla de Baz, C.P. 54010, Estado de México.

Los derechos de textos e imágenes aquí contenidos son propiedad de sus respectivos autores. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni de los editores ni de la UNAM.

Se autoriza la reproducción de los artículos (no así de las imágenes) con la condición de citar la fuente y se respeten los derechos de autor.



revistapoietica.com.mx



www.facebook.com/POIETICACCHN



issuu.com/poieticacch



poieticacchnaucalpan@gmail.com



[@POIETICA](https://twitter.com/POIETICA)



instagram.com/revista_poietica/



UNAM

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector
Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General
Dr. Alfredo Sánchez Castañeda
Abogado General
Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo
Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria de Desarrollo Institucional
Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria
Dr. William Henry Lee Alardín
Coordinador de la Investigación Científica
Dra. Guadalupe Valencia García
Coordinadora de Humanidades
Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz
Coordinadora para la Igualdad de Género
Dra. Rosa Beltrán Álvarez
Coordinadora De Difusión Cultural
Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



CCH

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General
Mtra. Silvia Velasco Ruiz
Secretaria General



Plantel Naucalpan

Mtro. Keshava Rolando Quintanar Cano
Director
Mtra. Verónica Berenice Ruiz Melgarejo
Secretaria General
Lic. Damián Feltrín Rodríguez
Secretario Académico
Mtra. Teresa de Jesús Sánchez Serrano
Secretaria Administrativa
Mtra. Angélica Garcilazo Galnares
Secretaria Docente
Lic. Mireya A. Cruz Reséndiz
Secretaria de Atención a la Comunidad
Bíol. Guadalupe Hurtado García
Secretaria de Servicios Estudiantiles
I. Q. Carmen Tenorio Chavez
Secretaria Técnica del SILADIN
Lic. María Guadalupe Sánchez Chávez
Secretaria de Administración Escolar
Lic. Miguel Zamora Calderilla
Srio. de Apoyo al Aprendizaje y Cómputo
Lic. Isaac H. Hernández Hernández
Secretario de Arte y Cultura
Lic. María Guadalupe Peña Tapia
Jefa de la Unidad Jurídica
L.D.G. Reyna I. Valencia López
Coordinadora de Gestión y Planeación

Índice

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Relación entre evaluación educativa y pensamiento crítico
Claudia Nayadeli Reynoso Monterrubio 12

Propuesta para un proceso de evaluación extraordinaria
con enfoque formativo
Iriana González Mercado
Nadia López Casas 18

HISTORIA

La evaluación en los tiempos de la pandemia en los estudiantes de
CCH Azcapotzalco en los ciclos 2021 y 2022 mediante *Google Forms*
y el correo electrónico
David Alfredo Domínguez Pérez 29

EXPERIMENTALES

Principales tendencias de la enseñanza y evaluación en línea
Bertha del Carmen Zayas Juárez
María Yaneli Velázquez Montes de Oca 37

La evaluación de las Ciencias Experimentales en ambientes virtuales
Alberto Hernández Peñaloza
Maritza López Recillas 43

El rol de los alumnos dentro de la evaluación del aprendizaje
Ana Lilia Santana Galindo
Fátima Sandra Rubiales Sánchez
Verónica Marcela Espinoza Islas 49

El portafolio digital de evidencias. Un recurso de evaluación durante las clases
en línea que aborda aprendizajes y desarrolla creatividad
Angel Emmanuel García García 55

MATEMÁTICAS

La evaluación en tiempos de COVID

Mireya Monroy Carreño

Patricia Monroy Carreño 62

IDIOMAS

Una evaluación integral en la educación a distancia en el CCH

Rosa María Martínez Maldonado 68

La evaluación del aprendizaje del idioma inglés en la Enseñanza Remota de Emergencia

Rosa Laura Díaz Serrano

David Tomás Flores García 74

PSICOPEDAGOGÍA

Evaluación alternativa como herramienta para mejorar el aprendizaje del estudiante

Hassibi Yesenia Romero Pazos

Rosaura Rocha Escamilla 80

PLUMAS INVITADAS

La evaluación en la educación artística

Omar Castillo Moreno 87

Poder y autoridad: evaluación de aprendizajes esenciales

Melchor López Hernández 93

Retos de una evaluación significativa del aprendizaje ante la nueva normalidad en ambientes virtuales en el nivel de educación superior

Alberto Rojas Juárez 100

Experiencias de la evaluación del aprendizaje en la educación a distancia en México: siglo XX vs siglo XXI	
Alejandro Rojas Juárez	107
Evaluación educativa	
Juliana Virginia Navarro Lozano	112
CULTURA	
La ejecución	
Rubem Fonseca	120
La obra visual de Sebastiao Salgado: de la dignidad de los Sujetos, el rescate de la amazonia en minas gerais, brasil por medio del instituto terra y la exigencia de la preservación del amazonas en épocas de COVID-19	
Édgar Ávila	125
Poemas de Xochipilli Hernández	
Xochipilli Hernández	130
El antígeno de Mr. Niebla	
Norma Irene Aguilar Hernández	134

Presentación

Para comenzar, me es grato reconocer una de las virtudes primordiales del Colegio de Ciencias y Humanidades: está conformado por docentes comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes, sin duda, el Colegio cuenta con maestros conscientes de las necesidades en la educación. Entre dichas prioridades, se encuentra el proceso de evaluación, el cual, con el tiempo ha dejado de ser solo un número para llenar las actas y aprobar o reprobado, sin razón aparente, a nuestros estudiantes.

Recordemos que en el Modelo Educativo del Colegio se pondera una evaluación cualitativa, aquella que busca conocer las habilidades y competencias adquiridas por el alumno para resolver los retos de su día a día. De igual manera, se promueve una evaluación que le permita desarrollar su pensamiento crítico, así como, darse cuenta de las acciones que puede realizar para superar sus limitaciones, cambiar su actitud, tomar decisiones y mejorar en los diferentes ámbitos de su vida académica.

Por los motivos anteriores, resulta de vital importancia reflexionar en torno a las metodologías empleadas con nuestros estudiantes, tanto para conocer su nivel de aprendizaje como para impactar en sus logros; además, es necesario pensar en las estrategias utilizadas para involucrarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la autorregulación y autonomía, virtudes principales del perfil académico de nuestros egresados. Por su parte, los resultados de la evaluación también son una herramienta para que los docentes detectemos las áreas de oportunidad en nuestra labor.

Desde esta perspectiva, el número 23 de la revista *Poiética. Docencia, Investigación y Extensión*, nos invita a conocer la experiencia de docentes del Colegio en cuanto al proceso evaluador, sus retos y aciertos en tiempos de la educación híbrida o virtual. Expresamos el mayor de los agradecimientos a los colaboradores de este número, quienes son profesores de las áreas de Talleres

de Lenguaje y Comunicación, Ciencias Experimentales, Histórico-social, Idiomas y Matemáticas, de los planteles Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur, gracias por mantener la vitalidad de la revista y asumir la responsabilidad de atender a las demandas educativas de la nueva normalidad.

Aprovecho el espacio para invitar con gusto a realizar la lectura de la sección de cultura y de las plumas invitadas, en este número nos acompañan nuestros colegas de la Escuela Nacional Preparatoria, del Centro de Estudios de Ciencias de la Comunicación FCPYS/UNAM y del Colegio de Educación Estética y Artística Danza-española; también, en esta ocasión, el estado de Puebla nos brindó valiosas colaboraciones de la UTBIS y la BUAP, así como de su Secretaría de Educación. Siempre es un gusto contar con sus reflexiones, pues nos permiten abordar desde diferentes aristas el tema.

Cierro con broche de oro agradeciendo a mis compañeros y amigos del comité editorial de *Poiética*: Benjamín Barajas Sánchez, Miguel Ángel Galván Panzi, Enrique Pimentel Bautista y Nadia López Casas; así como a mi querida Mtra. Iriana González Mercado, por liderar el proyecto de una manera amorosa e incansable, ¡ya son 10 años!

Sean bienvenidos al número 23 de la revista *Poiética. Docencia, Investigación y Extensión* que en esta emisión nos recuerda la importancia de evaluar para mejorar. ☺

Mtro. Keshava Rolando Quintanar Cano
Director del CCH Naucalpan

Introducción

*¡Si superan qué miedo puede tener un
fantasma de los hombres!*

T.S. Eliot

El epígrafe del poeta británico estadounidense nos muestra la esencia de la mirada evaluadora del otro. Siempre, en todo momento estamos evaluando acontecimientos, procesos, dinámicas y personas. En este mundo, donde todo lo sólido se desvanece o se diluye y, donde los hechos de comunicación se atrofian, evitamos el encuentro y el acuerdo con los demás. La idea del fantasma nos horroriza, pero nada sabemos de él, de ese reflejo que nos aleja con una contundente evaluación negativa de la posibilidad.

En los temas educativos ocurre algo similar. No sabemos mucho del otro, de las y los sujetos que interactúan a partir de un propósito de enseñanza y aprendizaje, pero, a diferencia con el fantasma, es necesario la coincidencia. Y en ésta se da la necesidad de evaluar lo acontecido.

La evaluación es uno de los elementos más importantes en la planeación del hecho educativo, funciona como un protocolo articulado con el aprendizaje y sus evidencias. Colabora en la organización sistemática de los pasos, productos y criterios que se usarán para la valoración del aprendizaje de los alumnos.

Esta actividad define quiénes van a evaluar, el qué, el cómo, bajo qué criterios, qué momento del proceso, con qué estrategias, con cuáles evidencias, entre otros aspectos fundamentales de la planeación educativa.

El número 23 de *Poiética, Docencia, Investigación y Extensión*, lo dedicamos a la Evaluación del Aprendizaje, porque consideramos que es necesario trasladarse de lo tradicional a la innovación en cuanto a esta temática, debido a que el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) busca un reflejo autónomo, crítico, constructivo e independiente a partir de las premisas: Aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

En este número vuelven a estar presentes las Áreas Académicas nuestro Colegio, Talleres de Lenguaje y Comunicación, Histórico Social, Matemáticas y Ciencias experimentales; los departamentos de Idiomas y Psicopedagogía, así como las Plumas invitadas, lo que demuestra que la temática es de suma trascendencia para los actores que participamos del campo educativo.

El cuerpo temático de la revista cuenta con dieciséis artículos, en donde, entre algunos tópicos, se destaca la relación de tiene la evaluación con los diferentes escenarios áulicos, el contexto de la pandemia de la COVID-19, el uso de herramientas tecnológicas como instrumentales en la evaluación, el rol de los actores implicados, la valoración de las evidencias, los tipos, sus características y algunas experiencias en el aula.

Se consolida la sección de Cultura como un espacio abierto, plural y que ofrece referentes literarios y periodísticos en cuento, poesía y crónica. En el primer caso contamos con el fantástico cuento “Desempeño”, del escritor brasileño Rubem Fonseca, en donde el narrador testigo pasa de un memorial azote a un alabado triunfo; Xochipilli Hernández nos comparte parte de su obra poética y Édgar Ávila vincula las fotografías de Sebastiao Salgado con el rescate de la Amazonia.

Esperamos que los lectores de *Poiética* se complazcan con este nuevo número.📧

Iriana González Mercado

Directora

Enrique Pimentel Bautista

Miembro del Consejo Editorial



Relación entre evaluación educativa y pensamiento crítico

**Claudia Nayadeli
Reynoso Monterrubio**

Maestra en Comunicación Organizacional y Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Profesora desde hace 13 años en el Área de Talleres y Comunicación en el CCH, Plantel Vallejo. Imparte la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.
nayadeli@hotmail.com

Un objetivo del modelo reflexivo de la educación es conseguir la autonomía del estudiante, cuando se entiende por pensadores autónomos aquellos que “piensan por sí mismos” que no siguen a ciegas lo que otros dicen o hacen, sino que realizan sus propios juicios sobre los sucesos, forman su propia comprensión del mundo y construyen sus propias concepciones de la clase de persona que quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir.

Mathew Lipman

La presente reflexión pretende indagar algunos de los propósitos reales de las evaluaciones que se efectúan en el ámbito escolar. Es notorio que las mediciones educativas ocupan un lugar central en la enseñanza en menoscabo de aspectos más significativos como son los relacionados con el desarrollo de habilidades cognitivas que incluyen la investigación, el razonamiento y la organización.

Este sucinto análisis también tiene la intención de afirmar la idea de que la formación de los alumnos, niños y adolescentes, se puede potenciar si se les educa para pensar por sí mismos, aspiración que conlleva el deseo de mejorar las cualidades personales y habilidades adquiridas por los jóvenes durante su crecimiento y educación. Se considera que este progreso se puede lograr si se enfatiza la enseñanza del pensamiento crítico que ya está presente en los programas escolares pero que se ignora o minimiza durante el aprendizaje. Para lograr estos propósitos, se parte de algunos conceptos que la UNESCO ha presentado en diversos documentos acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

En primer lugar, encontramos ideas referentes al significado de la evaluación en el campo educativo:

La evaluación del aprendizaje forma parte de la evaluación y el seguimiento de la educación en general, y se refiere a un amplio abanico de métodos y herramientas que se utilizan para evaluar, medir y documentar los resultados y los progresos del aprendizaje. La evaluación del aprendizaje consiste en recabar información de múltiples fuentes sobre lo que saben las y los

estudiantes y lo que pueden hacer con lo que han aprendido. Esta evaluación aporta también información sobre los procesos y los contextos que hacen posible el aprendizaje, y sobre los que pueden obstaculizarlo” (UNESCO, 2017).

En esta caracterización es importante notar que la evaluación del aprendizaje realiza una función sustantiva dentro del proceso educativo, ocupa un conjunto de recursos, su función central es la controlar y determinar los conocimientos que son adecuados para la formación y adiestramiento de los alumnos. La medición del aprendizaje es el medio por el cual una institución o persona establece el nivel en que los alumnos han adquirido un conjunto previamente organizado de conocimientos y capacidades.

En el análisis *Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación* (Muskin, 2015), la evaluación cumple los siguientes fines:

- Certificar y validar el aprendizaje: en el ámbito del sistema educativo, la evaluación final o general (en la que se evalúan los resultados del aprendizaje propiamente dichos) se utiliza para certificar o para seleccionar al estudiantado para el acceso a un determinado nivel académico o de edad, a un nivel educativo superior, a la formación o al empleo.
- Proporcionar una base de evidencias para la formulación de políticas: la evaluación ofrece datos empíricos para el seguimiento, la formulación

de políticas, la planificación y el diseño de los programas.

- Rendir cuentas sobre los resultados: la evaluación mejora la rendición de cuentas, la transparencia y la buena gobernanza en relación con los diversos actores interesados (familias, comunidades, docentes, ministerios, empleadores, grupos de la sociedad civil y donantes).
- Configurar las prácticas de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista pedagógico: también suele describirse como una evaluación para el aprendizaje, centrada generalmente en el uso de estrategias de evaluación formativa. Ayuda a las y los estudiantes a determinar sus puntos fuertes y las áreas que necesitan mejorar y los motiva para aprender de manera sostenible; por ejemplo, mediante la autoevaluación o mediante la evaluación como aprendizaje.

Conforme a estas conceptualizaciones, las funciones de la evaluación se concretan en tres aspectos: selección, control y dirección, dichas funciones son reguladas básicamente por el estado y las autoridades educativas. Cabe destacar que, de acuerdo a esas atribuciones, la

evaluación tiene un marcado carácter selectivo, pues establece quienes tendrán acceso a los distintos niveles educativos y quienes perderán la oportunidad y el derecho a educarse. Y aunque en las especificaciones de la UNESCO se menciona que el objetivo último de la evaluación es mejorar la equidad y el aprendizaje de los educandos, las comunidades y la sociedad, no oculta su naturaleza excluyente.

No obstante, es conveniente señalar que la evaluación tiene un matiz formativo ya que comprueba los puntos fuertes de los estudiantes e identifica los aspectos que necesitan mejorarse, así mismo promueve la autoevaluación, lo que confiere a los alumnos una oportunidad de autoconocimiento personal.

A partir del análisis que realiza Muskin sobre evaluación del aprendizaje, se efectúan algunas reflexiones que se consideran pertinentes y útiles sobre el tema. En las distintas dimensiones que comprenden la evaluación aparecen dos vectores, particularmente interesantes, uno es servir a los fines sumativos y formativos, y el otro, distinguir entre estas dos funciones pedagógicas la rendición de cuentas.

Muskin señala que la rendición de cuentas “tiene como objetivo general determinar si las inversiones que un sistema, la sociedad o incluso los asociados hacen en la educación, producen los resultados esperados y necesarios



FOTO: XAVIER MARTÍNEZ, ARCHIVO GENERAL DE LA DGCC. 2022.

en cuanto al aprendizaje” (2015, p. 8). Este aspecto importa porque pone en evidencia el lado oscuro de la evaluación que implica considerar la educación como una transacción mercantil que debe producir dividendos.

En este sentido, las pruebas de conocimiento y capacidades que se efectúan a nivel internacional, especialmente la prueba PISA cuya finalidad es “poner a prueba los conocimientos y capacidades que cree que superan los estándares curriculares para, en cambio, determinar cómo de bien está educando un país a sus jóvenes para la economía mundial” (Muskin, 2015, p. 9), revelan los fines económicos más que educativos que esta prueba posee; se trata de saber qué tantos recursos aprovechables genera la educación para aumentar la riqueza de quienes tienen en sus manos la dirección y la toma de decisiones acerca de los procesos educativos.

En ese sentido, lo que excluye la evaluación son las habilidades de razonamiento, pensamiento crítico, creatividad, trabajo en equipo, empatía, juicio y otras destrezas que corresponden a los talentos y comportamientos que los estudiantes necesitan mejorar. Ello es así porque son aspectos que no se miden fácilmente con los instrumentos de evaluación disponibles; es decir, no están estandarizados. Y aunque algunas de estas habilidades se mencionan en los currículos, pocas veces son tomadas en cuenta para su pleno desarrollo en las aulas.

Al respecto Muskin dice: “estas son precisamente las competencias que tantos gobiernos han codificado en sus planes y reformas educativas nacionales, pero que tan pocos han incorporado estratégicamente, prominente y coherentemente en sus currículos, así como en la formación docente (inicial y en servicio), los libros de texto, la inspección y, quizás más esencialmente en las normas, los instrumentos y las prácticas de evaluación” (2015, p.12).

Así pues, el análisis del significado de la evaluación en el aprendizaje pone en claro que es el medio por el cual los administradores de la educación determinan la aplicación, dirección

y el sentido de los procesos formativos de los estudiantes.

Para mostrar la importancia que la educación del pensamiento tiene en el proceso educativo y, en especial el pensamiento crítico, se hace referencia a la declaración conjunta del Foro Mundial sobre la educación, realizado en Incheon (República de Corea) en el 2015 y que se considera plenamente vigente:

La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM) (Muskin, p. 23).

En esta importante declaración se observa la relación con los siguientes aspectos fundamentales del pensamiento crítico:

- Incluye la creatividad y el desarrollo del pensamiento.
- Demanda la adquisición de aptitudes analíticas y habilidades cognitivas interpersonales y sociales de alto nivel.
- Se enfoca en el desarrollo de habilidades, valores y actitudes necesarios para una vida productiva.
- Se orienta a la toma de decisiones razonadas.

En este punto, se considera necesario aclarar el significado de la palabra criticar, pues la cultura popular le confiere un matiz de hostilidad, negativo e incluso de rechazo. La connotación

de este concepto que se maneja en el nivel educativo es la que otorga el diccionario de la Real Academia Española en el sentido de: “analizar pormenorizadamente algo y valorarlo según los criterios propios de la materia de que se trate”. De acuerdo a esta definición, pensamiento crítico es aquel que utiliza criterios para emitir opiniones o juicios.

Las dudas que surgen enseguida respecto a los anteriores planteamientos son en el sentido de que si el pensamiento crítico está presente en los currículos ¿por qué los resultados son tan limitados e inoperantes?, ¿por qué los alumnos no desarrollan las suficientes habilidades de pensamiento que necesitan para enfrentar los múltiples problemas relacionados con la vida real que están claramente expuestos y analizados en las diversas investigaciones y propuestas educativas?

Una posible respuesta a dichas deficiencias, está señalada por Muskin en su análisis, pues esos aspectos son relegados en función de necesidades más redituables como que se eduque para el mercado laboral y no para la vida. Dicha afirmación está sustentada en el tipo de pruebas que se elaboran y miden prioritariamente conocimientos y no habilidades. Ello en dos campos específicos: las matemáticas y el lenguaje.

Ante esta exigencia de resultados pragmáticos por parte de los gobiernos e instituciones, los educadores dedican tiempo, recursos y energía a preparar a los jóvenes para las pruebas que solamente miden esas competencias, dejando de lado la educación más significativa; la de las capacidades de razonamiento, de investigación, de análisis y reflexión.

Es necesario insistir en que el alumnado aprenda a pensar críticamente, entendiendo por ello, la capacidad de utilizar criterios, realizar juicios tomando en cuenta el contexto y comportarse de manera autocorrectiva, como lo propone el filósofo Matthew Lipman en diversos estudios sobre la educación.

Es pertinente agregar que una de sus propuestas más valiosas, es la de transformar

el aula en una comunidad de investigación reflexiva y deliberativa, para potenciar un pensamiento crítico que enfatizará valores como la precisión, la consistencia y el diálogo.

Además, siguiendo con Lipman, es importante reiterar que los jóvenes tienen derecho a pensar, lo que significa no sólo desarrollar una habilidad aceptable de lectura y de escritura, sino llegar a niveles que van más allá de la mera aceptabilidad, como: la razonabilidad, la capacidad de juicio y apreciación, además de la inventiva.

En esta declaración Lipman ha agregado al pensamiento crítico dos trascendentes dimensiones: la creatividad y el aprecio, aspectos que considera fundamentales para una formación plena.

Si se identifican los rasgos esenciales del pensamiento crítico, añadiremos que es un pensamiento hábil y responsable que privilegia el buen juicio porque, primero se basa en criterios; segundo, es autocorrectivo; y, tercero, es sensible al contexto. Las razones anteriores

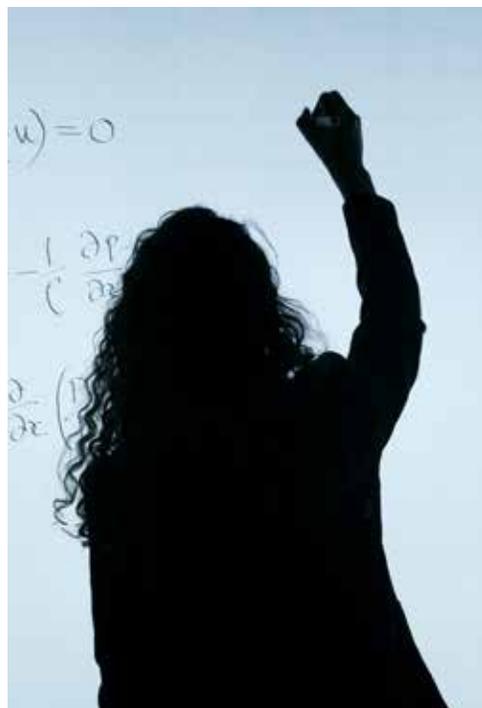


FOTO: THISISENGINEERING, PEXELS. 2022.



FOTO: XAVIER MARTÍNEZ, ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCCH. 2022.

son valiosas para insistir en educar a los jóvenes para que piensen de manera crítica.

Volviendo al tema de los exámenes y pruebas, y a partir del exhaustivo análisis que realiza Muskin, la percepción que tenemos acerca de la evaluación educativa que se realiza a nivel mundial ocupa un lugar privilegiado, tiempo, energía y resta oportunidad para el desarrollo de las competencias más significativas. E incluso crea un conflicto serio, entre la evaluación y el currículo, lo cual trae como consecuencia la disminución tanto del aprendizaje como de la motivación e interés del alumno para estudiar y aprender.

A través de este análisis se concluye que los intereses que guían el proceso de enseñanza aprendizaje son predominantemente mercantiles, que detrás de los enormes recursos que se generan para realizar las pruebas en los ámbitos educativos está la búsqueda de beneficios económicos. Los líderes apoyados por los gobiernos dirigen y ejercen un férreo control de lo que se estudia y de lo que se aprende.

Ante este panorama la alternativa es la que propone Lipman: “se necesita saber, mucho más de lo que ahora sabemos, cómo alejarnos de la reglamentación estricta del pensamiento que hoy día caracteriza la educación, para poder avanzar hacia la liberación y la estructuración

de sentimientos, de valores y de significados que deberían caracterizarla” (2016, p. 22).

Sólo de esta manera se alcanzará a realizar los talentos y ponerlos al servicio de los jóvenes y de la sociedad en general. ☺

Fuentes de consulta

1. Diccionario de la Real Academia Española (2021). Concepto de criticar. Recuperado de <https://dle.rae.es/criticar>
2. Lipman, M. (2016). *Lugar de pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro
3. Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
4. Muskin, J. (2015). Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr1-muskin-assessment-curriculum_spa.pdf
5. UNESCO (2017). Evaluación del aprendizaje en la UNESCO: garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas. Recuperado de <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/evaluacion-del-aprendizaje>



Propuesta para un proceso de evaluación extraordinaria con enfoque formativo

Iriana González Mercado

Profesora desde hace 16 años en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el CCH Plantel Naucalpan. Imparte la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a Investigación Documental I-IV. Es egresada de MADEMS Español y actualmente dirige *Poiética*, revista académica de divulgación de las ciencias y humanidades del CCH. Ha impartido diversos cursos para profesores, principalmente en el tópico de la enseñanza de la investigación en el bachillerato.

irianagm@yahoo.com

Nadia López Casas

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM, profesora de CCH Naucalpan, imparte la signatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV. Intereses en nuevas tecnologías aplicadas a la educación y la música como recurso didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje.

nadiaverdeolivo@gmail.com

I. Justificación de la propuesta: Diagnóstico Estudio de caso: CCH Naucalpan

El fenómeno de la reprobación representa una problemática compleja en los cinco planteles del CCH. Particularmente en el Plantel Naucalpan los índices son contundentes y pese a los esfuerzos individuales e institucionales la persistencia de la reprobación es un asunto que poco o nada se contiene, las razones que se le asocian son diversas e importantes porque constituyen la antesala al abandono escolar. Frente a esta situación, se coincide en la necesidad de impulsar estrategias educativas que impacten en el cumplimiento de los objetivos académicos y la eficiencia terminal.

En el Plan General de Desarrollo Institucional de la DGCCH (2018-2022) se establecen líneas de atención oportuna a los problemas de la reprobación y la evaluación del aprendizaje; por ejemplo, se hace hincapié en la creación de un Programa de Atención y Seguimiento a los alumnos con altos índices de reprobación, asimismo, se propone evaluar los diferentes programas de apoyo a la trayectoria escolar para hacer los ajustes necesarios que garanticen su efectividad. En materia de evaluación, se plantea fomentar diferentes estrategias

colegiadas para la preparación de exámenes ordinarios y extraordinarios que permitan a los alumnos acreditar de manera exitosa los cursos (Barajas, 2018).

La reprobación implica representaciones negativas que culturalmente se han legitimado en el ámbito escolar y que, de cierta manera, influyen en el autoconcepto de los alumnos. Reprobar significa tener un bajo aprovechamiento académico, es signo de desigualdad en el aprendizaje e inevitablemente provoca el fracaso escolar, problemática que afecta a más del cuarenta por ciento de la comunidad inscrita en los cinco planteles del CCH (Barajas, 2018)¹.

Son muchas las causas que se asocian al problema de la reprobación, las más representativas se vinculan con aspectos psicológicos, familiares, sociales, económicos, culturales y de integración al Modelo Educativo, como lo revela el estudio realizado por Arlett Ramírez y Miriam Rangel (en Martínez y Flores, 2017), cuyo propósito fue de conocer la trayectoria escolar y los factores de motivación

1.- La problemática de la reprobación es un tema que puede abordarse desde diferentes aristas, sería conveniente explorarlo desde la relación reprobación, rezago escolar y exclusión social.



FOTO: XAVIER MARTÍNEZ, ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

en los jóvenes del turno vespertino en el Plantel Naucalpan del CCH. Dicha información es importante porque permite saber, desde la voz de los estudiantes, su percepción acerca de las circunstancias que caracterizan su tránsito por el Colegio, aspectos que se retoman en el artículo que ahora se construye.

Para efectos de esta propuesta, se realizó un sondeo² acerca de algunos aspectos en materia de reprobación, el cual registró que de un total de 365 alumnos participantes, el 32.9% determinó que la principal causa de reprobación radica en la falta de interés personal, el 28.8% lo estableció a la didáctica

2.- Con el objetivo de conocer las percepciones de los alumnos en materia de reprobación se realizó un sondeo a través de la herramienta “formularios” de Google, mismo que se compartió con los alumnos del Plantel Naucalpan del CCH del turno vespertino. Consta de veinte preguntas cerradas de opción múltiple, en las cuales se cuestiona acerca de la temática de la reprobación. Las principales categorías que se contemplan son: Exámenes Extraordinarios, Guías de Estudio y Evaluación extraordinaria. El sitio en donde se puede consultar es:

<https://docs.google.com/forms/d/1YSW6Y9TSL88lo1qtiUsWfFLC0T2XMF13HeBlHnBw0k/edit>

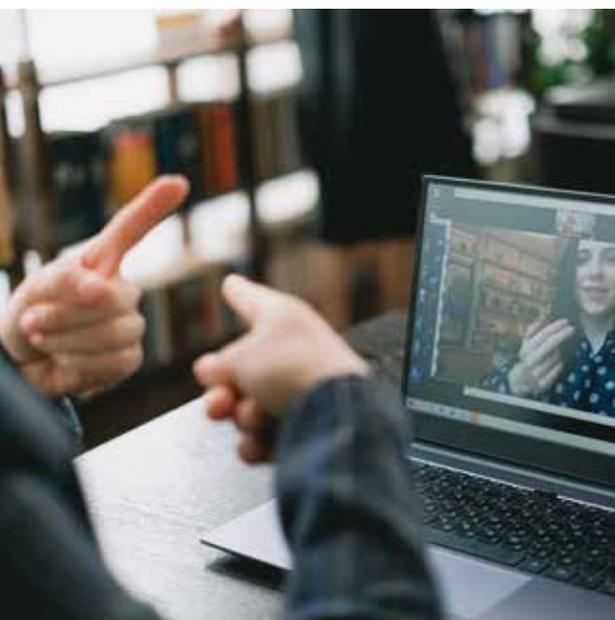


FOTO: THISISENGINEERING,PEXELS. 2022.

de los profesores, mientras que el 21.4% consideró como principal razón la complejidad de las materias, solamente un 17% lo atribuyó a la interacción dentro del aula.³

En el Colegio se han institucionalizado diferentes mecanismos de apoyo para que el alumno apruebe una materia en adeudo, como son el Recursamiento, el Programa de Apoyo al Egreso (PAE) y el Examen Extraordinario.⁴

Asimismo, en el sondeo referido, el 43.3% de los educandos expresaron su preferencia por el Recursamiento, el 41.6% optó por el Examen Extraordinario y sólo el 15.1% eligió el PAE.

Con esta contextualización se pone en la mesa de discusión que la evaluación extraordinaria es una práctica inherente a un proceso de aprendizaje que puede enfocarse a dinámicas que favorezcan la formación de los estudiantes y no sólo la acreditación. En el siguiente apartado se presenta información sobre esta tarea.

II. Evaluación extraordinaria

Abordar el tema de la evaluación del aprendizaje en el CCH resulta una tarea relevante, dado que esta actividad se considera una de las mayores debilidades en la práctica docente (Cuenca en Bazán y Díaz del Castillo, 2019), sin embargo, este proceso constituye un factor trascendental en el contexto educativo porque permite tomar decisiones para el desarrollo de una mejor didáctica.

Particularmente, la evaluación extraordinaria se define como un proceso complejo que tiene

3.- Los resultados del sondeo se pueden consultar en el siguiente sitio: <https://docs.google.com/forms/d/1YSW6Y9TSL88lo1qtiUsWfFLC0T2XMF13HeBlHnBw0k/edit#responses>

4.- El Recursamiento es la segunda inscripción en ordinario para alumnos que adeudan asignaturas. Por su parte, el PAE ofrece cursos a los alumnos de tercer año o generaciones anteriores que deban de una a seis asignaturas. Los Exámenes Extraordinarios tienen por objetivo calificar los conocimientos de los sustentantes que no hayan acreditado las materias correspondientes, actualmente se convocan tres periodos en un ciclo escolar EA, EB y EZ (Salinas, 2017).

como propósito certificar el conocimiento de un alumno que no ha obtenido los aprendizajes necesarios establecidos en los planes y programas de estudio de cualquier grado o curso, siendo el examen el mecanismo por excelencia para dicha actividad (Santos en Moreno, 2016).

El sondeo referido arrojó que la principal estrategia de preparación académica a la que recurren los alumnos del Plantel Naucalpan para presentar un examen extraordinario es la Guía de Estudios (39.3%), a su vez, un porcentaje representativo (27.7%) señaló que prefiere estudiar por su cuenta con apuntes propios o de algún compañero, solamente un 19.7% expresó que acude al PIA para recibir asesoría.

La utilidad de las Guías de Estudio es un dato significativo, toda vez que el 87.4% de los alumnos las consideran útiles para prepararse ante una evaluación extraordinaria. Contrariamente, el 59.7% piensa que el Examen Extraordinario no es suficiente para valorar su aprendizaje, de ahí que el 72.3% observó la importancia de contar con una práctica evaluativa que no sólo se juzgue con los resultados de este instrumento, sino con alguna práctica adicional para demostrar los aprendizajes adquiridos en la práctica; para lo cual, el **79.2% estimó la importancia del acompañamiento de un profesor en dicha actividad.**

Ante este panorama es preciso rescatar que en la evaluación extraordinaria no hay seguimiento de los aprendizajes de tipo procedimental y actitudinal, si bien hay un encargo de un proyecto adicional (una lectura y/o la realización de un producto), no existe un acompañamiento que oriente al estudiante en el proceso de realización. También se ha puesto en la mesa de discusión la necesidad de reforzar las estrategias del PIA para motivar a los alumnos a acudir a asesorías, por lo cual es urgente reformular los procesos de evaluación extraordinaria en el Colegio.

III. Planteamiento del problema

Son muchos los focos de atención que se derivan del diagnóstico realizado: el índice

de reprobación es un tema relevante en el plantel⁵ y la dificultad por aprender radica en prácticamente todas las asignaturas de la malla curricular. Por lo tanto, el planteamiento del problema parte de los siguientes ejes críticos:

- Si bien, la forma tradicional de obtener una evaluación extraordinaria en el Colegio es a través de la aprobación de un examen escrito, que generalmente valora elementos cognitivos, actualmente las dinámicas académicas demandan procesos evaluativos innovadores que garanticen no sólo la aprobación en función del dominio de conocimientos, sino también del logro de aprendizajes procedimentales y actitudinales que implican el *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.*
- La intención es superar el paradigma de la evaluación instrumental que privilegia la memorización, el resultado terminal y el trabajo individualizado. Un modelo para un proceso formativo permite reflexionar respecto al aprendizaje de los alumnos, sobre los alcances y limitaciones que enfrentan en su formación, asimismo, proporciona indicios de la eficacia de la enseñanza en las aulas.

Con base en este escenario, se proponen las siguientes preguntas: *¿Un modelo para un proceso formativo de evaluación extraordinaria cómo impactaría en una asignatura-taller que se fundamenta más en el saber hacer que en el saber, como es el caso del TLRIID? ¿Cómo empatar el modelo para un proceso formativo de evaluación extraordinaria con los principios pedagógicos del Colegio?*

5.- Por ejemplo, En el ciclo 2017-2018, hubo tres periodos de exámenes extraordinarios (EA, EB y EZ) con los siguientes resultados: se atendieron un total de 23,324 inscripciones a las diversas asignaturas del Plan de Estudios, de las cuales exclusivamente se acreditó el 31%, la reprobación fue del 28% y el 39% de los jóvenes no se presentó al examen.



FOTO: XAVIER MARTÍNEZ, ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

IV. Propuesta para un proceso de evaluación extraordinaria formativo

Las tendencias actuales caracterizan a la evaluación por su orientación a la comprensión y al aprendizaje, siendo este último, el concepto que vertebra el enfoque de la *evaluación formativa*.

Son muchas las concepciones que se asocian al término evaluación: medir, calificar, corregir, clasificar, certificar o examinar, actividades de las que poco o nada se aprende. La evaluación forma parte de un proceso educativo y, como tal, debe ser continua y procesual.

Rebeca Anijovich (2013) propone una visión integral del concepto de evaluación, al referir que es una práctica social anclada a un contexto que impacta inevitablemente en todos los actores involucrados, cuya finalidad es

contribuir a la mejora de los aprendizajes. De lo anterior se deriva que las prácticas evaluativas están asociadas a tres elementos indisolubles: el alumno, el docente y el aprendizaje. Estas aproximaciones implican pensar en el *qué, a quién, cómo y para qué* evaluar.

En los Programas de Estudio del CCH (2016) se propone que la evaluación sea un proceso continuo y contextualizado, centrado en el aprendizaje de los alumnos, de tal manera que el enfoque no se sitúe en la *evaluación del aprendizaje*, sino en la *evaluación para el aprendizaje* (Cuenca en Bazán y Díaz del Castillo, 2019: 9), esto significa que tanto los docentes como los estudiantes deben aprender de las prácticas evaluativas y ajustar su desempeño en función de los resultados.

Por lo tanto, el planteamiento que conviene rescatar, para efectos de este Proyecto, es el que propone Moreno Olivos (2016) en correspondencia a las ideas de Santos Guerra (2016), ambos autores coinciden en adoptar la visión de *evaluación para el aprendizaje*, noción que se define a continuación:

La evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se elabora principalmente para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias. Una actividad de evaluación puede contribuir al aprendizaje si proporciona información que los profesores y los alumnos puedan usar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan. Dicha evaluación se convierte en "evaluación formativa" cuando la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza de modo que responda mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos (Moreno, 2016: 31-32).

Para Moreno (2016) la concepción anterior vincula el sentido de la evaluación para el aprendizaje con la visión de *evaluación formativa*, debido a que ambas posturas observan el proceso de aprendizaje que ocurre en el aula, juicio que fundamenta la propuesta que aquí se construye.

Por ejemplo, En el Programa de la materia del TLRIID (2016) se menciona que la evaluación debe tomar en cuenta el desarrollo de habilidades e implica la consideración de tres etapas evaluativas: diagnóstica, formativa y sumativa. Cada uno de estos momentos son importantes porque proporcionan información trascendente para regular la práctica académica en el aula; sin embargo, este proceso no se lleva a cabo en una evaluación extraordinaria, aquí se privilegia el resultado final y la certificación de un conocimiento que, en la mayoría de los casos, no refleja el aprendizaje obtenido (Figuerola, 2007).

Si partimos de la idea que el Modelo Educativo del Colegio otorga principal importancia al alumno como sujeto de su aprendizaje, de su formación y de su cultura desde el *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*; el enfoque para un proceso formativo de evaluación extraordinaria debe empatar no sólo con los principios pedagógicos, sino con la modalidad de curso-taller que se fundamenta más en el *saber hacer* que en el *saber*.

La evaluación, desde el enfoque comunicativo, se centra en el desarrollo y actuación de las habilidades lingüísticas en escenarios de interacción comunicativa, en donde el profesor advierte, valora y ajusta los procesos mediante los cuales se logran tales encomiendas. En consecuencia, un examen extraordinario, bajo las características que se han determinado en el apartado anterior, se considera insuficiente e inadecuado para la valoración de los aprendizajes en esta asignatura.

Por lo tanto, se propone un *modelo para un proceso formativo de evaluación extraordinaria*. *Evaluación formativa* se define como: “un *proceso planificado* en el que tanto los profesores como los alumnos usan la evidencia basada en la evaluación para realizar ajustes en los procesos de aprendizaje” (Popham, 2016: 17).

El modelo de evaluación formativa atiende el aprender a aprender porque supone un proceso de autorregulación por parte del alumno, se centra en el *aprender a hacer* debido a que sólo en la práctica se demuestra el conocimiento adquirido y el *aprender a ser* se percibe en la propia acción reflexiva que caracteriza este enfoque de evaluación.

Antonio Mendoza Fillola (2008) propone los siguientes elementos para implementar un modelo de evaluación formativa en el ámbito disciplinar del lenguaje:

Interacción: los alumnos y los docentes participan en los procesos de evaluación (momentos, finalidades, efectos, retroalimentación). Los resultados obtenidos servirán para ajustar y mejorar la práctica evaluativa.
Carácter holístico: se deben considerar en la evaluación los contenidos, saberes, habilidades, procesos y actitudes que dan cuenta del aprendizaje obtenido.
Perspectiva comunicativa: se refiere a la capacidad para poner en práctica los aprendizajes logrados.
Especificación de lo evaluable: este aspecto da sentido al modelo, dado que se pretende que lo observado permita incidir en el propósito formativo que se persigue.
Instrumentos centrados en la observación: se consideran diversos instrumentos (no sólo el examen extraordinario) como la observación directa e indirecta, las listas de cotejo y rúbricas, mismos que pueden ser empleados en un proceso de autoevaluación, evaluación en pares y coevaluación.
Recursividad: contempla la retroalimentación para los actores que participan en el proceso evaluativo.

Su propuesta es interesante porque recupera elementos del enfoque comunicativo, como la capacidad de poner en contexto las habilidades y aprendizajes adquiridos, aspectos sustanciales en este Proyecto.

En el proceso de evaluación formativa, el papel y compromiso por parte de los *docentes* y *alumnos* adquiere dimensiones más participativas para el logro de los aprendizajes, de acuerdo con Lucie Motier (en Anijovich, 2013), la función de estos actores es la siguiente:

- **El papel del docente:** se convierte en un observador del proceso de evaluación, toma en cuenta las diferencias y los aspectos que impactan en el devenir de cada estudiante. El profesor observa-reflexiona-actúa para tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, se rige por un principio ético. El profesor se convierte en un verdadero mediador en la construcción del conocimiento, esto implica un acompañamiento para lograr que el resultado final impacte en un aprendizaje significativo y no exclusivamente en la emisión de una calificación.
- **El papel del alumno:** tiene un compromiso mayor, debido a que se espera un proceso de autorregulación. El estudiante es consciente de su aprendizaje, reconoce sus aciertos y áreas de oportunidad para lograr los propósitos establecidos. Se distinguen tres participaciones del estudiante: la autoevaluación, la evaluación en pares y la coevaluación, esta última implica una confrontación positiva acerca de los conocimientos, los procedimientos y las actitudes puestos en práctica.
- **Aprendizaje:** ocupa un lugar destacado, toda vez que el propósito fundamental es

En el proceso de evaluación formativa, el papel y compromiso por parte de los docentes y alumnos adquiere dimensiones más participativas para el logro de los aprendizajes.

la adquisición de los aprendizajes establecidos, implica que los alumnos demuestren—ahora sí en la evaluación—que saben conjugar la teoría en una serie de prácticas comunicativas que requieren el uso de todo el capital cognitivo, procesal y actitudinal que han aprendido y aprehendido. El aprendizaje debe ser, por lo tanto, significativo, entendiendo como tal “el aprendizaje que conecta o integra los conocimientos previos con los nuevos para ampliar y modificar las estructuras cognitivas” (Ausubel en Moreno, 2016: 39).

Una concepción de evaluación formativa tiene como objeto observar, acompañar y promover

mejoras en el aprendizaje, es de carácter individual (no comparativa) y se basa en principios éticos, de respeto a la diversidad (Moreno, 2016), en consecuencia, la evaluación extraordinaria para el aprendizaje en el contexto del CCH debe complementarse desde una perspectiva cualitativa como la que sugiere este modelo.

En este sentido se propone llevar a cabo un estudio de caso para entender el fenómeno de la reprobación en las diferentes asignaturas y, con base en los resultados de esta metodología, fundamentar el desarrollo e implementación del proceso de evaluación extraordinaria formativa.

Un *estudio* de caso se concibe como una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, no requiere de una muestra representativa, sino de la observación de un fenómeno a partir de la exploración de uno o varios casos (Stake, 2010). Además, para este método, los datos pueden obtenerse desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas, por ejemplo “documentos, registros de archivos, observación directa, observación de los participantes, de las instalaciones u objetos físicos” (Chetty, en Martínez, 2006: 167).

V. Metodología

A continuación, se presenta el proceso metodológico para llevar a cabo esta propuesta:

Procedimiento metodológico			
Pasos	Descripción	Instrumento	Acciones
Instrumentación del estudio de caso	El estudio de caso será la metodología para explorar el problema de la reprobación y el impacto de los instrumentos de evaluación en el aprendizaje de los alumnos del CCH.	Sondeo exploratorio y observación participante	<p>Planteamiento del problema y definición del objeto de estudio. Construir el sondeo para determinar las preguntas sobre lo que se quiere investigar. Llevar a cabo el sondeo a partir de las aplicaciones gratuitas de Google, se propone la herramienta "Formularios". Recopilación de datos a través de la observación participante. Análisis de la información. Informe de resultados.</p> <p>Los resultados obtenidos serán de utilidad para hacer un diagnóstico de la problemática y proyectar estrategias de carácter formativo para la evaluación extraordinaria en función de los intereses y necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, se atiende el principio de trascendencia en la propuesta.</p>
Obtención de datos institucionales	Diagnóstico de los Resultados del EDA para identificar los aprendizajes de mayor complejidad e incidir didácticamente en ellos.	Investigación documental	Estos datos fundamentarán el contenido de los instrumentos de evaluación extraordinaria, toda vez que se pondrá mayor atención en los aprendizajes reportados como <i>difíciles</i> y <i>muy difíciles</i> en el TLRID II. De este modo, se pretende colaborar en la mejora del desempeño académico de los escolares. Aspectos que impactarán en la calidad de la propuesta.
	Revisión de las estadísticas que reporta la Administración Escolar del CCH Naucalpan en materia de reprobación		Los datos cuantitativos otorgarán un balance de los índices de reprobación que se presentan en las diversas asignaturas, dicho diagnóstico constituirá el argumento más importante para respaldar la pertinencia del Paquete que aquí se propone.
	Registro numérico del impacto académico del PIA		Los resultados de la labor del PIA, justificarán el vínculo colaborativo que se propone impulsar con este programa, la finalidad es influir en la calidad del aprendizaje de los alumnos.
Acercamiento a la literatura especializada	Revisión de libros, artículos, documentos divulgativos acerca de la didáctica de la enseñanza de la lengua.	Investigación documental	Identificar los enfoques más representativos para proyectar aprendizajes significativos en alumnos con problemas de aprendizaje. Fundamentar el modelo para una evaluación formativa.
Análisis de los resultados	Cruce de información obtenida para proponer líneas de acción.	Triangulación: Análisis comparativo	Comparación de la literatura con los datos institucionales y el estudio de caso para realizar una interpretación con relación al enfoque comunicativo.

Generación de la propuesta	Diseñar los instrumentos de evaluación extraordinaria.	Trabajo académico (grupos de trabajo, seminarios locales y centrales)	A partir del análisis de los resultados se diseñarán los instrumentos de evaluación extraordinaria, por ejemplo: la Guía para el Examen Extraordinario, el Banco de Reactivos y los modelos de Examen Extraordinario. Se contempla el apoyo de otras instancias del Colegio.
Pilotaje	Implementar los instrumentos de evaluación extraordinaria.	Guía de Estudio, Banco de Reactivos y modelos de Examen Extraordinario	La implementación se hará en el periodo de extraordinarios, bajo los fundamentos teóricos y metodológicos que avalan la propuesta diseñada. Aquí se puede emplear la observación participante para reconocer los aciertos y áreas de oportunidad de la propuesta. Se proponen los ajustes a realizar
Evaluación de resultados	Evaluación de los resultados de la implementación para hacer los ajustes y adaptaciones necesarias	Informe de Evaluación	El informe se realizará a través del trabajo académico que se lleve a cabo.

VI. Consideraciones finales

A partir de la reciente incorporación de los nuevos Programas de Estudio (2016) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), se planteó la necesidad institucional de generar materiales académicos y didácticos innovadores que contribuyan en la implementación de tales contenidos, así como de instrumentos para evaluar de manera extraordinaria el aprendizaje de los alumnos (Barajas, 2018).

Pensar en una propuesta de evaluación extraordinaria con enfoque formativo, resulta necesario en un contexto educativo como el que ahora identifica al Colegio, por dos razones específicas: en primer lugar, los índices de reprobación son altos en las diversas asignaturas del mapa curricular. Por otra parte, la evaluación es una de las mayores debilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a su carácter instrumental que se limita, en la mayoría de los casos, a medir, certificar y acreditar.

Por ello, los conceptos que deben guiar la propuesta son *evaluación formativa*, *evaluación para el aprendizaje*, *aprendizaje significativo* y *enfoque comunicativo*, estudio de caso nociones que vertebran los instrumentos de evaluación extraordinaria a desarrollar, toda

vez que el modelo de evaluación sugerido contempla un seguimiento continuo del proceso formativo del alumno, antes, durante y después de la evaluación extraordinaria. El propósito fundamental es reducir los índices de reprobación a través de instrumentos de evaluación que respondan al Modelo Educativo del CCH y al enfoque disciplinar y didáctico de la materia. (a)



Fuentes de consulta

1. Ander-Egg, E. (2005). *Diccionario de pedagogía*. Argentina: Editorial Río de la Plata.
2. Anijovich, R. (Comp.). (2013). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
3. Barajas, S., B. (2018). *Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022*. México: CCH.
4. Barajas, S., B., y Quintanar, C., K. *Informe de trabajo 2017-2018*. Estado de México: CCH Naucalpan.
5. Bazán, L., J. de J., y Díaz del Castillo, P., M., I. (2019). *Nuevos Cuadernos del Colegio*, número 11. México: CCH.
6. CCH. (2018). Reporte de Análisis del Examen de Diagnóstico Académico (EDA). Ciclo escolar 2016-2017. México: CCH.
7. CCH. (2018). Cuadernillo de orientaciones 2018-2019, en *Gaceta CCH, Suplemento especial* número 4, 3 de mayo. México: CCH.
8. CCH. (2016). *Programas de Estudio. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: CCH.
9. CCH. (2008). Protocolo de equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores de Carrera Ordinarios del Colegio de Ciencias y Humanidades, en *Gaceta CCH, Suplemento especial* número 4, 23 de mayo. México: CCH.
10. CCH. (2006). *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: CCH.
11. CCH Naucalpan. (2019). Reporte de estadísticas del periodo 2017-2018 y 2019-1. Turno Vespertino.
12. Figueroa, M. (2007). La evaluación: del pasado al presente. *Educere*, 11 (38), 419-426. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603806> (abril de 2019).
13. Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. Recuperado de: www.redalyc.org/html/646/64602005/ (abril de 2019).
14. Martínez, V., F., y Flores, M., A. (2017). La urdimbre escolar: palabras y miradas. Alumnos. México: UNAM.
15. Mendoza, F., A. (2008). *La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
16. Moreno, O., T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM.
17. PIA Naucalpan. (2019). Datos cuantitativos de las asesorías atendidas en el turno vespertino.
18. Popham, W., J. (2014). *Evaluación transformativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
19. Santos, G., M. A., (2016). *La evaluación como aprendizaje*. México: Narcea.
20. Salinas, H., J. (2017). Informe de Gestión Directiva 2017. México: CCH.
21. Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
22. Reyes, J., C., (2017). El significado de la evaluación en modelos educativos basados en aprendizajes. "Propuesta para evaluar los aprendizajes de los Programas del Taller de Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades" (Tesis de maestría). México: UNAM.

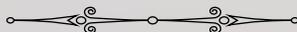


FOTO: ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

Antes nos sabíamos...

Antes nos sabíamos el mundo al azar
era tan pequeño que cabía en un apretón de manos,
tan fácil que se podía describir con una sonrisa,
tan común como en una plegaria el eco de las viejas verdades.
La historia nos saludaba con fanfarrias victoriosas:
en nuestros ojos entraba arena sucia.
Teníamos por delante caminos lejanos y ciegos,
pozos contaminados, pan amargo.
Nuestro botín de guerra es el conocimiento del mundo:
es tan grande que cabe en un apretón de manos,
tan difícil que se puede describir con una sonrisa,
tan extraño como en una plegaria el eco de las viejas verdades.

Wisława Szymborska





La evaluación en los tiempos de la pandemia en los estudiantes de CCH Azcapotzalco en los ciclos 2021 y 2022 mediante *Google Forms* y el correo electrónico

David Alfredo Domínguez Pérez

Licenciado en Economía por la Facultad de Economía de la UNAM, Maestro en Ciencias en Metodología de la Ciencia por el CIECAS-IPN, docente por 15 años en varias instituciones a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado actualmente en la UNAM y Cescijuc, he dictado 92 conferencias a nivel nacional e internacional, publicado varios artículos en revistas científicas y de difusión.
da_dominguez@yahoo.com

La transición del examen presencial en línea

La evaluación sigue siendo un componente principal en el proceso de aprendizaje, el cual indica las posibilidades, necesidades y logros de los estudiantes, mediante juicios de valor con los cuales se toman decisiones sobre el nivel de aprovechamiento que tienen en sus respectivas asignaturas. La evaluación continua se aplica en la mayoría de las materias de forma sistemática ya que se realiza en un tiempo previsto, con una planeación y definición previa, que se notifica a los alumnos para que se preparen (Quesada, 2006). Debido a que continua la contingencia por causa de la pandemia, se han buscado nuevas maneras de evaluar e ir superando las trampas que hacen los alumnos para no estudiar y obtener buenas calificaciones.

En la parte de la educación a distancia, sobre todo, con los exámenes en tiempo real, hay factores externos que se deben tomar en cuenta y que son muy difíciles de comprobar, ya que, los alumnos están en diferentes partes de la Ciudad de México e, incluso, en otros Estados del país, casos como por ejemplo la falta de luz, la caída de la conexión de internet o problemas con la aplicación para convertir los archivos en PDF, o con el mismo dispositivo digital o la conexión de internet, en tales casos, muchas veces, el profesor ya no se les permite entrar al examen, pero ningún docente les dice qué hacer en esta situación. Por supuesto, también existe la posibilidad de que estén mintiendo con la intención de ganar tiempo para solicitar ayuda para resolver su examen o buscar las respuestas en internet; por lo cual, los maestros siguen la misma regla que en la presencialidad de quien no entregue su examen al término de la clase no tiene calificación, en la virtualidad es quien no mande el archivo con su examen en el formato, con las indicaciones y el tiempo que se dio, no se tomará en cuenta para su evaluación.

Primera etapa: las pruebas escritas y enviadas en archivo digital

La prueba de ensayo se usa comúnmente en materias como Matemáticas y Física, en donde el estudiante debe escribir sus respuestas, tiene una extensión de varias cuartillas. En un inicio, la usaron los profesores de estas materias dado que desarrollan ecuaciones o resolución de problemas y requieren ver si los alumnos saben resolverlas, aquí es necesaria la revisión por parte del maestro.

Al pasar en línea, se cambió en cierta forma el proceso de la evaluación, ya que, no están todos los alumnos en un salón de clases donde el maestro puede vigilarlos y verificar lo que están haciendo, en el entorno virtual, aunque se les solicita tener prendida la cámara, no todos cumplen con ello por diversas razones, entonces, el maestro ya no puede revisar que no hagan trampa, debido a que, no sabe qué tanto hacen los alumnos en el tiempo destinado para la evaluación, por ejemplo, pueden tener abiertas otras ventanas en su computadora buscando las respuestas, o por el celular se están mandando la información entre los compañeros por medio de un grupo de *WhatsApp* (ya que estos grupos no tienen al maestro de la materia como integrante de este grupo), o por *Facebook* se están preguntando lo que no entienden del examen. Además, de que una vez concluida la evaluación se debe enviar digitalizada al profesor, esto implica el conocimiento del estudiante de ciertas aplicaciones para convertir las fotos en un archivo PDF, o escanear las hojas del examen en un orden determinado e, igualmente, anexarlas a un documento de PDF para poderlo enviar al maestro, quien a veces da tolerancia de hasta quince minutos cuando termina la hora de la clase, al concluir este tiempo el docente ya no recibe más exámenes, ya sea que los revise en línea o los imprima para poderlos calificar.

Cuándo envían los exámenes para resolver en casa y con un tiempo de entrega de entre 4 a 6 horas dependiendo del maestro y la materia, pero el grado de complejidad es



FOTO: ANDREW NEEL, PEXELS. 2022.

Segunda etapa: la aplicación de *Google Forms* en los exámenes

En la evaluación en línea se usa normalmente la prueba objetiva, ya que permite calificarse de manera automatizada porque parte de un banco de reactivos que va tomando de manera aleatoria (Chacón,1995), es por ello que, buscaron otras formas para evaluar y dejar de tener estos inconvenientes; como la aplicación *Google Forms* que les dio la facilidad de plantear los problemas y poner varias respuestas, entre ellas la correcta, calibrando el instrumento con la opción correcta, además de ponderar el valor de cada pregunta y dar un resultado de manera automática les facilitó mucho el tener que revisar y, sobre todo, ya no habría problemas como los anteriores, por lo cual, este formato se volvió la manera de evaluar para los siguientes ciclos escolares. Para emplearlo, solo se requiere de una cuenta de correo en *Gmail* para ingresar a hacer la evaluación.

Las primeras evaluaciones usando esta aplicación les permitió a los alumnos observar sus resultados una vez que terminaban el examen, conocer su calificación de manera inmediata, también les muestra los errores y se visualiza la respuesta correcta, con ello, sabían cómo les había ido en su evaluación, pero pronto se dio el mal uso de esta nueva aplicación, ya que, los alumnos se dieron cuenta de que el examen era el mismo, sólo cambiaba el orden en que se presentaban las preguntas (ya que no estaba enumerado para poder usar la función de aleatoriedad de la aplicación), entonces, los escolares se mandaban las respuestas correctas por medio del *WhatsApp* o buscaban en sus apuntes y directamente en internet, este tipo de evaluación se usó en materias que eran más teóricas como Historia o Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (cuando realizaban exámenes), pero también se utilizó en Matemáticas, Física y Química. Los docentes se dieron cuenta de que los primeros alumnos que terminaban su evaluación no siempre obtenían tan buenas notas, pero los siguientes sí (por lo cual se

mayor, ya que, los docentes están conscientes de que no saben quién realmente contesta el examen, pensando que son los mismos alumnos quienes los resuelven, pero también pueden ser ayudados por su familia, debido a que, también se encuentran en la casa, o da tiempo al alumno a revisar sus apuntes y ver cómo se resolvieron ejercicios similares en clase, o buscar tutoriales en internet para ver cómo se hacen los ejercicios.

Algunas cuestiones que han observado los docentes es que al revisar los exámenes que deben contestar los alumnos y enviar, se han encontrado que están en desorden, la letra no es legible, la foto está mal enfocada, los contrastes de luz no permiten revisar los ejercicios de manera adecuada, no pueden abrir los archivos, mandan incompleto el examen o no pudieron enviarlo por alguna falla externa.

puede llegar a deducir que algunos estudiaban para resolver el examen, dado que la aplicación les daba su retroalimentación con las respuestas correctas, mismas que mandaban a los demás compañeros; es decir, eran los sacrificables del grupo, lo interesante es como determinaban esto), o aparecían varios alumnos que no estaban en las listas (eran alumnos que usaban otros nombres para obtener las respuestas del examen), hubo algunos alumnos que tuvieron problemas para mandar su examen y los docentes no sabían porque, pensando que era una cosa técnica o de configuración del dispositivo, la causa es que ya habían resuelto el examen con un correo de *Gmail* en un dispositivo, y no permitía hacerlo nuevamente mandando el mensaje al alumno de que ya había resuelto el examen, por lo que tenían que entrar en otro dispositivo con otra cuenta de *Gmail* para volverlo a hacer, pero ahora con las respuestas correctas.

Dicha situación puso en duda hacer una evaluación de esta manera, debido a que solo midió la habilidad de hacer trampa de los estudiantes, ya que, los docentes no veían quienes acaban, sino que estaban al pendiente del grupo, dado que son los únicos responsables de la sesión y no cuentan con apoyo de un coordinador que se encargue de las entradas de los alumnos, además de resolver las dudas que se suscitan en la evaluación.



FOTO: XAVIER MARTÍNEZ, ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

La tercera etapa mejorando las herramientas de *Google Forms* para evitar acciones deshonestas de los alumnos

Para las siguientes aplicaciones decidieron quitar la parte que retroalimentaba a los alumnos del *Google Forms*, así ya no sabían si era correcta o no la respuesta, por lo que ya no importaba si había alumnos fantasmas, porque ya no había manera de obtener las respuestas correctas como antes, por lo que ya no hubo alumnos que terminaban pronto su examen como anteriormente sucedía; pero también se les advirtió de que anularían el examen si aparecía un examen con un alumno que no estuviera en el grupo, exigían el tener las cámaras abiertas y sólo daban un tiempo determinado para resolver el examen (ya sea que se configure en la aplicación o manualmente el docente cierre la posibilidad de recibir más respuestas); e incrementaron el nivel de complejidad de los ejercicios para que se resolviera en el tiempo de la sesión de clase, la mayoría de los alumnos terminaban entre los 10 y 5 minutos antes de concluir el tiempo para el examen.

Los trabajos y actividades que se mandan al correo electrónico del profesor y después a otras aplicaciones

Los docentes en un inicio de la pandemia pasaron la entrega de trabajos, tareas o investigaciones al formato digital por medio de sus correos electrónicos personales o de la institución, también les enviaban apuntes o indicaciones a los alumnos a sus correos electrónicos, después comenzaron a usar otras aplicaciones de comunicación como *Google Classroom* y, posteriormente, se intentó institucionalizar el uso de *Microsoft Teams*; lo complicado que ha resultado para los alumnos es que no todos los docentes son muy claros en cómo quieren que se les manden los trabajos, no tienen una rúbrica que compartan con ellos, para que sepan las consecuencias en caso de no cumplir con

lo que ésta indica y, a veces, los tiempos de entrega los han cambiado ya sea postergando o recortando el que se había dado en un inicio por el propio maestro. Otra cuestión que se ha denotado es el mal manejo del lenguaje escrito o redacción que tienen algunos maestros, por lo que genera confusión o no se les entiende exactamente lo que requieren, a parte del exceso de actividades que dejan los docentes que saturan a los estudiantes durante todo el día.

Los docentes observaron que las alumnas entregan mejores trabajos, son más detallados, más amplios y con mejor presentación (cuando se les pide que sea manual). En cambio, el de los alumnos son realizados más de última hora, descuidados, incluso, en hojas manchadas, los dibujos o ilustraciones mal hechos; como pasa con los exámenes, los trabajos pueden estar incompletos, sólo con una parte de la tarea, no vienen en orden, en ocasiones, cuando los escanean o les toman foto no están legibles, lo cual dificulta su revisión, incluso, hay archivos dañados que no se pueden revisar o tienen virus por lo que no se pueden abrir, o no se ve la división entre una tarea y otra.

Por otra parte, también siguen compartiéndose la tarea entre compañeros, sólo le cambian el tipo de letra, continúan copiando y pegando de internet (realmente son pocos los maestros que usan aplicaciones antiplagio para ver de qué sitio de internet fue de donde copiaron las tareas); en cuanto a los nombres de los alumnos hay veces que sólo le ponen su apellido materno en lugar del paterno, o usan iniciales, o los correos personales no tienen nada que ver con su nombre, incluso, algunos usan sobrenombres; se han equivocado al mandar tareas de otras materias, también entregaban extemporáneamente, aunque esto se les permitió al inicio, ahora esta parte ya está más controlada porque con las herramientas de las aplicaciones se controla el tiempo de entrega, por ejemplo, en la aplicación de *Teams* sí señala las entregas a destiempo, depende del docente si permite la entrega de los trabajos atrasados. Algunas de las quejas de los alumnos son las dificultades técnicas con los equipos o con la aplicación, sobre todo cuando se actualizan y

tardan de más para los envíos, o las de fallas de luz o conexión de internet, situaciones que repercuten en sus calificaciones, a pesar de que sí habían trabajado o terminado su tarea, pero, por alguna de estas causas, no lo mandaron en tiempo y forma.

III. La importancia de la calificación para el alumno

Las calificaciones pueden generar etiquetas en los estudiantes, dadas las escalas de valor en un rango en particular de grado de dificultad, demuestra la regularidad y cumplimiento en los procesos de adquisición de conocimientos, pero que no informan sobre el contexto social de dicha evaluación y se le toma como evidencia de inteligencia, habilidad y competencia del estudiante (Rojas y González, 2009); mientras que Allidieri (2004) añade que la evaluación se construye de manera progresiva, sin embargo, no se evita que se den enjuiciamientos positivos o negativos (favorables o desfavorables, justos e injustos) que se irán consolidando más intensamente en función del contexto psicosocial que rodea al estudiante, presionándolo para aceptar o rechazar la calificación. Rosales (1990) agrega que todas las actividades de aprendizaje se han sometido a un ritmo y tipo de trabajo adecuados a la superación de pruebas, (lo que se traduce en manifestación de eficacia), en consecuencia, la obtención de calificaciones altas es de suma importancia para el alumno, ya que le representa alcanzar el reconocimiento social, también una conceptualización elevada por parte del docente, de sus compañeros y, en general, de la sociedad. Por el contrario, una baja calificación implica un descenso en la consideración de los demás, debido a los juicios de que es objeto el alumno dada la calificación otorgada por parte de sus profesores, lo cual impacta en una autoimagen y autoconcepto que podrá ser de distinta naturaleza.

La relación que el estudiante va construyendo con su aprendizaje dependerá en gran medida de la decisión que tome, si decide privilegiar el compromiso con el saber (donde se apropié



FOTO: JULIA CAMERON, PEXELS. 2022.

activamente del conocimiento, desarrollando las competencias requeridas, por lo que tenderá a diseñar estrategias de estudio) o irse por los resultados (calificación, por lo que elaborará estrategias y habilidades para aprobar los exámenes y/o la obtención de cierta calificación, dejando en segundo plano el valor intrínseco del conocimiento), pero, en este sentido, pueden llegar, incluso, a la deshonestidad para alcanzar sus fines, que van desde el estudio disciplinado hasta la copia, el fraude, el ruego, el soborno, etcétera, tácticas que son parte del acervo cultural del estudiante (Teobaldo, 1996).

Conclusiones

La pandemia modificó tantas cosas en el entorno educativo, entre ellas la forma de evaluar, ya que, en la modalidad presencial estaba muy estructurada, pero al pasar a lo virtual, se tuvo que transformar, aunque en un inicio se recurrió a lo que sabían los docentes: hacer exámenes.

Ahora, por medio de una pantalla, ponían las preguntas en una presentación de *PowerPoint* o *Word* que iban resolviendo los alumnos, después usaron aplicaciones como *Google Forms* que ayudó a mejorar la rapidez en calificar tantos exámenes, pero también presentó, como en la primera etapa, una serie de contrariedades como fallas en la electricidad, falta de tiempo para enviar los exámenes. Con la segunda etapa se mejoró dicha situación, pero se dieron otros problemas, como resolver exámenes con nombres inexistentes para tener las respuestas

correctas. En la tercera etapa ya se resolvieron tales vicisitudes, por lo cual, se van preparando los docentes para evitar las trampas de los estudiantes.

En cuanto a los trabajos pasó lo mismo, se migró de la presencialidad a recibir trabajos digitales, en un inicio fue a través de los correos electrónicos del profesor, después se usaron también aplicaciones para recibir los trabajos, incluso, el CCH comenzó a darle prioridad a usar la plataforma *Microsoft Teams* para realizar todo el proceso educativo, con la intención de que sirva de evidencia ante los alumnos, ya que aquí sí tiene acceso la institución, pues el correo personal del docente no puede revisarse. ☹

Fuentes de consulta

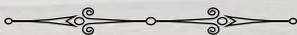
1. Allidiere, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno: una lectura psicológica*, Buenos Aires: Biblos.
2. Chacón, F. (1995). Un modelo de evaluación de los aprendizajes en educación a distancia. En *Nuevos Enfoques sobre evaluación de los aprendizajes en educación a distancia I*, México: Universidad de Guadalajara, pp. 7-42.
3. Quesada Castillo, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia en línea, *RED*, VI, 1-15.
4. Rojas, B. M. y González, D. C. (2009). Rendimiento y calificación, dos aspectos problemáticos de la evaluación en la universidad, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, 1-21.
5. Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid: Narcea.
6. Teobaldo, M. (1996). Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: Una combinatoria de enfoques cuantitativos y cualitativos, *Revista La Universidad Ahora*, No. 9/10 pp. 94-105.

Nada dos veces

Nada sucede dos veces
ni va a suceder, por eso
sin experiencia nacemos,
sin rutina moriremos.
En esta escuela del mundo
ni siendo malos alumnos
repetiremos un año,
un invierno, un verano.
No es el mismo ningún día,
no hay dos noches parecidas,
igual mirada en los ojos,
dos besos que se repitan.
Ayer mientras que tu nombre
en voz alta pronunciaban
sentí como si una rosa
cayera por la ventana.

Ahora que estamos juntos,
vuelvo la cara hacia el muro.
¿Rosa? ¿Cómo es la rosa?
¿Como una flor o una piedra?
Dime por qué, mala hora,
con miedo inútil te mezclas.
Eres y por eso pasas.
Pasas, por eso eres bella.
Medio abrazados, sonrientes,
buscaremos la cordura,
aun siendo tan diferentes
cual dos gotas de agua pura.

Wisława Szymborska





Principales tendencias de la enseñanza y evaluación en línea

**Bertha del Carmen
Zayas Juárez**

QFB por la BUAP. Profesora de Carrera Asociada "C" con 23 años de antigüedad en CCH Vallejo, en donde imparte cursos de Química I a IV.
berthadelcarmen.zayas@cch.unam.mx

**María Yaneli
Velázquez Montes de Oca**

Doctora en Ciencias químico-biológicas por el IPN. Profesora de Carrera Asociada "C" con 16 años de antigüedad en CCH Vallejo, en donde imparte cursos de Química I-IV y Biología I-II.
mariayaneli.velazquez@cch.unam.mx

Derivado de las condiciones de resguardo social debido a la pandemia por COVID-19 y del consecuente cambio al aprendizaje en modalidad no presencial, los docentes nos vimos en la necesidad de rediseñar y adaptar nuestras estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje, tomando en cuenta las tendencias de la educación en línea que se presentaron a partir de 2020, las cuales son:

- *Upskilling-Reskilling*
- Diseño instruccional
- Gamificación
- *Microlearning*
- Videos
- *Mobile learning*

Bajo esta perspectiva, los docentes comenzamos a implementar lo que se conoce como “*upskilling-reskilling*” (ITMadrid, 2021) traducido como “perfeccionamiento y re-capacitación” en el uso de recursos digitales para buscar alternativas didácticas que mejoren nuestra actividad docente en la actual transformación digital. Esto implicó capacitarnos para convertir materiales tradicionales a productos virtuales desarrollando estrategias de digitalización de contenidos y, lo más importante, aprender el *argot* o jerga que utilizan los jóvenes, lo que nos proporcionó oportunidades de crecimiento para contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el auge de los cambios tecnológicos que se han presentado en los últimos tiempos, el perfil de los estudiantes también muestra cambios radicales.

A nivel bachillerato, los adolescentes ahora tienen a su disposición múltiples dispositivos con acceso a internet que preferentemente usan para socializar, jugar o procrastinar. Acceden a todo con inmediatez, por lo cual, los periodos de atención en los cursos en modalidad no presencial son cortos, lo que sin duda contribuye al distanciamiento social, el desgaste emocional o largos lapsos frente a la computadora que pueden provocar efectos físicos y mentales nocivos como dolor de cabeza o espalda, trastornos del sueño, tensión muscular, cansancio, estrés, entre otros.

Derivado de todo lo anterior, es importante diversificar y priorizar la estructura de nuestras clases, éstas tienen que ser más dinámicas para mantener la atención de los estudiantes.

Ahora bien, si nos detenemos a reflexionar sobre la evaluación, podemos mencionar que, tanto en la enseñanza tradicional, como en la enseñanza en línea, se ha dado poca atención a este rubro, lo cual se evidencia en la falta de coherencia entre los niveles de aprendizaje expresados en los objetivos y las tareas de aprendizaje propuestas y realizadas. Se espera que los alumnos alcancen habilidades de pensamiento de alto nivel, mientras la evaluación sólo se enfoca en niveles inferiores (Dorrego, 2016).

En las clases en línea se observa una tendencia hacia formas tradicionales de evaluación (exámenes vigilados y tareas escritas), así como poca posibilidad de desarrollar habilidades comunicacionales, capacidades tecnológicas para la lectura y escritura, solución de problemas, trabajo en equipo y otras similares.

Para superar esa limitación es recomendable que en el proceso de evaluación en línea se realice un **diseño instruccional** tomando en cuenta las características de los aprendizajes, derivadas de sus fundamentos: constructivista, basado en el aprendizaje basado en problemas (ABP), enseñanza situada, aprendizaje colaborativo y situaciones problemáticas, entre otras.

La adaptabilidad y flexibilidad de las estrategias didácticas es lo que debe caracterizar a los cursos actuales, deben estar centrados en el manejo de recursos tecnológicos, promoviendo el desarrollo de actividades articuladas que exijan y estimulen la creatividad y el uso planificado del tiempo, lo que significará que los contenidos estén definidos y presentados de una forma interesante para el estudiante.

A partir de la contingencia sanitaria, los docentes tuvimos la oportunidad de innovar en los procesos de evaluación acordes con la virtualización del conocimiento y trascender de



FOTO: XAVIER MARTÍNEZ, ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

los espacios tradicionales hacia actividades que fomenten el desarrollo de habilidades digitales, lo que permite la participación de nuestros estudiantes.

Dorrego (2016) menciona que en los ambientes abiertos y a distancia, se debe realizar una evaluación continua que contenga componentes formativos y sumativos que involucre aspectos como:

- Proporcionar estructura al aprendizaje.
- Descomponer la carga de evaluación en partes manejables.
- Ser alentador y motivante.
- Favorecer una fuente de diálogo favorable entre profesores y alumnos.
- Facilitar a los alumnos una visión de sus progresos, incluyendo el desarrollo de su comprensión y dominio de competencias.

Por lo anterior, sugerimos que las características que debe tener nuestra evaluación del aprendizaje se deberán basar en dos principales tendencias: la *gamificación* y el micro aprendizaje.

Definido por Teixes (2015) el término *gamificación* o *ludificación* es “la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos

no lúdicos con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación para la consecución de objetos concretos”.

Se trata de una alternativa educativa en la cual los alumnos desarrollan habilidades digitales, sociales y de comportamiento y, al mismo tiempo, comprometen su atención. Esta actividad es considerada como una opción de evaluación continua, un aprendizaje basado en el juego que favorece la motivación por el aprendizaje.

La gamificación se fundamenta en estimular a los jugadores y desarrollar conductas o actividades concretas. El impacto de la motivación es evidente y es el factor individual más importante en el aprendizaje y los cambios de comportamiento.

Es importante mencionar que, las actividades lúdicas se deben diseñar para alcanzar resultados concretos que se mantengan con el tiempo, por lo tanto, es importante fortalecer en primera instancia lo que se conoce como motivación “intrínseca”, es decir, la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, extender y ejercitar las propias capacidades, explorar y aprender. Este término también puede definirse como el tipo de motivación que lleva a hacer algo por deseo propio, es decir, reside en

aquello que se hace de manera interna, implica que los individuos actúen, incluso, cuando no están condicionados ni por recompensas externas, ni por la ausencia de posibles castigos.

En primera instancia, en las actividades lúdicas pareciera que se privilegia la motivación extrínseca en la que se busca desarrollar actividades con el fin de obtener recompensas externas. Sin embargo, si se es cuidadoso en no dejar en un segundo plano el aprendizaje real de las materias que se estudian, no se disminuye la motivación intrínseca.

Por lo anterior, los elementos que la gamificación plantea tomar en cuenta para transformar un juego en una actividad lúdica son: a) que el aprendizaje se logre, b) que las actividades puedan ser valoradas y c) los *feedbacks* (retroalimentaciones) que se deben entregar de forma oportuna, lo que permite que los estudiantes tengan una pronta valoración de su proceso de aprendizaje. Las técnicas más utilizadas en la retroalimentación son las recompensas, monitorización, competición, impacto y oportunidad.



FOTO: KAUSHAL MORADIYA, PEXELS. 2022.

El micro aprendizaje, denominado **microlearning**, es una estrategia de enseñanza que se basa en contenidos de corta duración de máximo 15 minutos, acompañados de repeticiones lúdicas de hasta 50 minutos.

Area y González (2015) citado por Barradas-Gudiño (2020) indican que se puede proponer una experimentación reiterada para que el alumno realice repeticiones hasta alcanzar una meta; adaptar las tareas a los niveles de habilidad de los estudiantes con la finalidad de proporcionarles motivación extrínseca, intensificación de las tareas para mejorar sus habilidades y afrontar nuevos retos, división de tareas complejas en actividades fraccionadas más sencillas, inclusión de diferentes rutas hacia el éxito que permitan el logro de objetivos y, finalmente, la incorporación de recompensas.

Por otra parte, el micro aprendizaje, denominado **microlearning**, es una estrategia de enseñanza que se basa en contenidos de corta duración de máximo 15 minutos, acompañados de repeticiones lúdicas de hasta 50 minutos con la finalidad de favorecer el entorno de aprendizaje.

Las herramientas y plataformas que se utilizan para crear **microlearning**, se clasifican en tres grupos. Dentro del primer grupo, se encuentran algunas que no fueron creadas para tal fin, como es *YouTube*, *Twitter* e *Instagram*, en las cuales se encuentran materiales que pueden ser adaptados ya sea porque sus autores son académicos o bien estudiantes que suben alguna tarea relacionada con determinado tema. Se ha planteado el uso **videos** como herramienta de las clases en línea en aras de contribuir a

los distintos estilos de aprendizaje, aunque se sugiere que dichos videos sean adecuados a las características antes mencionadas de nuestros estudiantes, que deben ser de corta duración, orientados a objetivos concretos, compatibles con múltiples plataformas, utilizados como parte de un aprendizaje semipresencial y, preferentemente, interactivos, es decir, los contenidos deben cubrirse en máximo 15 minutos de duración y acompañados de un cuestionario que permita orientar la atención de los alumnos a la información relevante.

En el segundo grupo se engloban los *Learning Management System* (LMS), es decir, las plataformas de gestión del aprendizaje que han sido desarrolladas para crear contenido de *e-learning* (*aprendizaje a distancia*), que contienen herramientas útiles. Y, por último, algunas aplicaciones especiales para la creación de *microlearning* como *Coursmos*, *Grovo* o *Yammer*.

En las condiciones actuales, las instituciones educativas favorecen el uso de micro contenidos, principalmente a través de videos, imágenes como memes, infografías, presentaciones, podcasts (audios) o mensajes breves. También se puede incluir en este grupo, el uso de redes sociales como *Facebook*, las ya mencionadas *Twitter*, *Instagram* e inclusive *TikTok*, ambientes conocidos por los estudiantes y que se convierten en una herramienta con fines académicos en las cuales ellos comentan y potencian un aprendizaje significativo al incorporar recursos o experiencias propias que se comparten entre compañeros.

Para el diseño de micro aprendizaje se debe minimizar la carga cognitiva del estudiante. Como menciona González-González (2019) “a medida que aprendemos, nuestro cerebro sólo puede tomar cierta cantidad de información y con ésta construye un mapa mental y la almacena en la memoria de trabajo”. Considerando esto, es necesario tener en cuenta cómo se representa y facilita el contenido para que el proceso sea eficiente. Los objetivos que se deben seguir de acuerdo con Major y Calandrino (2018) citado por González y González (2020) son: a) promover la adquisición de habilidades

básicas como flexibilidad y adaptabilidad en los estudiantes para crear conciencia de la naturaleza rápida y cambiante del conocimiento, b) propiciar el desarrollo de creatividad y resolución de problemas y c) fomentar habilidades de comunicación.

En general, el diseño de micro aprendizaje debe tomar en cuenta:

- Elementos visuales.
- Contenido específico, dirigido y de corta duración.
- **Mobile learning** (se refiere a que sean accesibles a través de dispositivos móviles para acceder en cualquier momento, en cualquier lugar y desde cualquier dispositivo).
- Actividades transferibles para que cualquier estudiante las pueda descargar.
- Contenidos accesibles y usables (el término



FOTO: COTTONBRO, PEXELS. 2022.



FOTO: XAVIER MARTÍNEZ, ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

“usabilidad” en tecnología se refiere a permitir que la interacción sea intuitiva y directa por personas con diferente nivel de habilidad digital).

- Actividades individuales y compartibles que, si bien, pueden ser asignadas de forma individual, permiten el apoyo entre estudiantes.
- Adaptable y personalizable, de acuerdo con sus preferencias o habilidades para establecer una interacción con el entorno de aprendizaje.
- Reconocimiento a los estudiantes cuando hayan alcanzado el resultado de aprendizaje.
- Uso de dispositivos móviles que durante el confinamiento sanitario ha permitido que los estudiantes sean capaces de conectarse a las clases en línea con lo que se fomenta el aprendizaje móvil.

En conclusión, la combinación de estrategias como las que se describieron, mejora significativamente el rendimiento y motivación de nuestros alumnos y permiten complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando las características de la población estudiantil, así como las actuales condiciones por las que la educación atraviesa.③

Fuentes de consulta

1. Dorrego, E. (2016). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. RED. Revista de Educación a Distancia, 50(12), 1-20, DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/12>
2. Barradas-Gudiño, J. (2020). Microlearning como Herramienta de Entrenamiento Tecnológico del Docente Universitario. *Revista Tecnológica Educativa Docentes 2.0*, 8(2), 28-33, DOI: <https://doi.org/10.37843/rted.v8i2.172>
3. González y González, C. S. (2019). Combinando gamificación y microlearning como estrategia de innovación en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Comunicación y Pedagogía*. Published, 39-45.
4. ITMadrid. (2021). 7 tendencias e-learning para el 2021. [versión e-book]. <https://www.itmadrid.com/wpcontent/uploads/2021/03/itmadridd-tendencias-elearning-2021.pdf>
5. Teixes, F. (2015). Gamificación. *Motivar jugando*. (1a ed.) España: UOC ISBN:978-84-9064-856-8



La evaluación de las Ciencias Experimentales en ambientes virtuales

Alberto Hernández Peñaloza

Biólogo por la Facultad de Ciencias de la UNAM, con estudios de maestría en Ciencias Biológicas, se ha desempeñado como profesor de Biología Celular y Titular en la Facultad de Medicina de la UNAM. Actualmente se desempeña como profesor de Carrera Titular B de tiempo completo definitivo, en las asignaturas de Biología I a IV, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur.
altobe2015@gmail.com

Maritza López Recillas

Ingeniera Química por la Facultad de Química de la UNAM, realizó una estancia en el extranjero en Calgary Canadá, cuenta con el grado de maestría en Educación en Ciencias. Actualmente es colaboradora en el Centro de actualización docente de la Facultad de Química y profesora de Carrera Titular C de tiempo completo definitiva en el plantel Naucalpan del CCH en la asignatura Química I a IV.
maritza.lopez@cch.unam.mx

Introducción

Ante la situación de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, fue necesario adecuar las estrategias de enseñanza-aprendizaje considerando las nuevas condiciones de trabajo y la incorporación de herramientas tecnológicas como un apoyo para mejorar las prácticas pedagógicas durante la contingencia.

Las TIC se convirtieron en la solución al problema de la enseñanza en línea, fomentando el desarrollo de nuevas habilidades en los alumnos en la adquisición de nuevos conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y tienen una participación fundamental en el cambio de paradigma.

Los alumnos ahora conocen otras modalidades de estudio, organizan su tiempo y se responsabilizan ante el trabajo asincrónico, además de interesarse en estos temas al conocer aplicaciones que los ayudan a desarrollar diferentes habilidades cognitivas como el desarrollo del pensamiento científico, que fue todo un reto en el uso de simuladores de laboratorios virtuales.

Es importante tener presente que el Colegio de Ciencias y Humanidades es un bachillerato de cultura básica con sentido propedéutico que tiene como objetivo, en su modelo educativo, formar al alumno en conocimientos, en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que propicien un desempeño más creativo, responsable y comprometido con la sociedad y, a la vez, que lo habilite para continuar sus estudios superiores. Por otro lado, también es prioridad mejorar la calidad de los aprendizajes mediante sus principios básicos; *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser* (CCH, 2016). Considerando tales principios, la evaluación en ambientes virtuales no supone perder la esencia del modelo educativo.

El cambio de la práctica docente

El cambio al que se enfrentan los profesores con la llegada de la pandemia por COVID-19 provocó

que muchos académicos se encontrarán ante una situación desconocida que exigía una atención inmediata: modificar estrategias didácticas planeadas para su implementación en modalidad virtual.

La adecuación resultó en un trabajo demandante y agobiante debido a la falta de práctica y capacitación para integrar herramientas tecnológicas de manera eficiente y con el factor tiempo en contra, además de considerar que el CCH es un bachillerato presencial que se ha caracterizado por permanecer a la vanguardia en cuanto al modelo educativo. Sin embargo, el contexto en el cual la comunicación y la relación docente-estudiante se modificó, colocó a los docentes en un escenario que ponía en riesgo el cumplimiento exitoso de los objetivos planteados; en los planes de estudio de las diversas asignaturas en general y de las asignaturas experimentales en particular, ya que es difícil concebir una clase de este carácter sin el apoyo didáctico que brindan los recursos de los laboratorios y el instrumental necesario para modelar y comprender los fenómenos de la naturaleza.

Trasladar la práctica docente a un escenario de actividades puramente teóricas es algo que podría concebirse contrario a los principios que soportan la creación del Colegio y su modelo de enseñanza. En este contexto, los profesores modificaron estrategias, actividades, formas de trabajo, comunicación y evaluación, con la finalidad de propiciar el aprendizaje de los estudiantes durante el ciclo escolar y las herramientas digitales fueron el eje imprescindible para la transformación de este paradigma educativo.

Si bien, la apuesta de evaluación formativa en el Colegio se ha planteado como una necesidad permanente para alcanzar la profesionalización e innovación educativa en la que se incluyen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) orientadas a la enseñanza, la base principal seguía soportada en el trabajo presencial, por lo cual, las actividades con recursos digitales permanecieron en segundo plano y siempre como recursos accesorios al

proceso escolarizado, de esta forma, se tuvo que trasladar la enseñanza teórico-práctica a un sistema en línea, esto representó un cambio en el paradigma de la enseñanza de ciencias experimentales.

Los profesores tuvieron que enfrentarse al desarrollo de habilidades digitales, acceso a recursos tecnológicos, participación previa en procesos formativos y la naturaleza misma de los programas que se imparten; la incorporación masiva de los docentes y los alumnos al uso de recursos TIC. Cabe señalar, que para muchos docentes, la incorporación de recursos digitales no es una complicación menor, ya que, las implicaciones de esta problemática no se limitan al simple acceso a equipos digitales, conexiones a redes de datos y recursos tecnológicos, sino que se extiende a una necesidad de entender los factores que deben tomarse en cuenta para el diseño y aplicación de actividades digitales que permitan conducir al aprendizaje significativo y contribuir al logro del perfil de egreso del CCH (Coll, 2018).



FOTO: XAVIER MARTÍNEZ, ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

Coll señala la importancia de la introducción de las TIC en la práctica docente, la cual radica en el potencial que tienen para diseñar y plantear un ambiente de forma libre en el cual el docente pone de manifiesto sus competencias, habilidades y conocimientos sobre el contexto de sus estudiantes para cumplir los objetivos planteados. Por lo que, el desarrollo de un curso en modalidad virtual exige no sólo el dominio de los contenidos disciplinarios y una formación pedagógica, sino también la aplicación de conocimientos tecnológicos; la incorporación de las TIC para evaluar los aprendizajes en Ciencias Experimentales implicó el uso de aulas virtuales, programas, aplicaciones, videos, sitios y otras herramientas tecnológicas con propuestas muy variadas para el desarrollo de los programas.

La evaluación del aprendizaje en línea

De acuerdo con el perfil de egreso del Colegio, el estudiante que culmine su formación media superior en el CCH, *habrá desarrollado una serie de conocimientos, habilidades académicas, actitudes y valores que le servirán para continuar sus estudios profesionales y para su desarrollo como persona a lo largo de su vida* (DGCCH, 2018).

En marzo de 2020, cuando la UNAM anunció el cierre de sus instalaciones como medida de control sanitario, fue necesario modificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación de cada una de las asignaturas en el marco del modelo educativo del Colegio. Estas actividades fueron orientadas para que los alumnos conocieran y se familiarizaran con herramientas tecnológicas que les apoyen en su aprendizaje.

A continuación, se presentan algunas opciones en el uso de herramientas TIC para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación formativa en Química y Biología, sin perder de vista el enfoque, el modelo educativo y los aprendizajes:

Algunas aplicaciones útiles para apoyar los aprendizajes en ambientes virtuales, son las

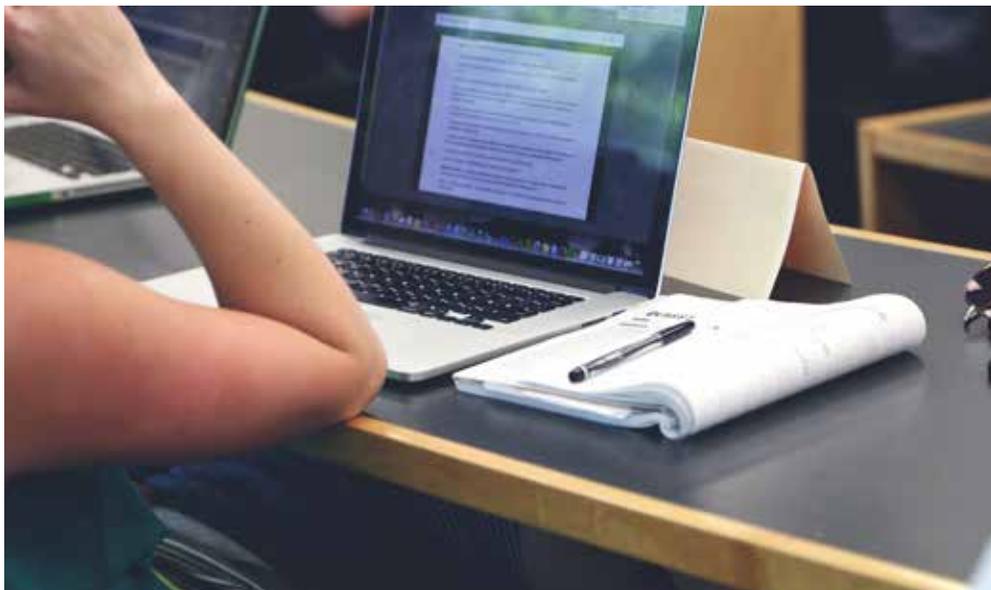


FOTO: STARTUP STOCK, PEXELS. 2022.

plataformas para la creación de páginas web de aplicación en línea gratuita, éstas permiten crear un sitio web de forma sencilla, en el que se incorporan otras herramientas digitales, libros, documentos, imágenes, videos, audios, formularios, infografías y presentaciones, que suponen una alternativa para mantener comunicación con los alumnos. Toda la información de manera asincrónica, temas de clase, formas de evaluación, tareas asignadas, etcétera. se pueden incluir en el sitio, el cual está disponible las 24 horas del día en las plataformas Google sites® y Adobe spark®, por poner algunos ejemplos.

En las asignaturas de Química y Biología, uno de los temas que presentan mayores dificultades de aprendizaje es el de *grupos funcionales*, en donde se utilizan modelos moleculares. En esta pandemia, se tuvo que recurrir al uso de aplicaciones que permitieran alcanzar los aprendizajes propuestos, como *App Best Chemistry Molecular Geometry®* y *King Draw®* la cuales son aplicaciones de acceso libre disponibles para dispositivos móviles, que permiten resolver ejercicios para identificar grupos funcionales y dibujar diferentes estructuras químicas orgánicas.

Así, ante la pandemia por COVID-19, las estrategias pedagógicas tuvieron que adaptarse a una nueva realidad, al igual que las formas de enseñanza, considerando al estudiante como actor principal.

A partir del paradigma colaborativo en el aula y el uso de nuevas tecnologías (Guevara-García, 2018), surge la necesidad de crear nuevas prácticas que incorporen herramientas en línea que formen parte de la evaluación formativa de los aprendizajes.

Conclusiones

En 2020 se dieron cambios en todos los ámbitos, en la educación, se ha puesto en evidencia la necesidad de los profesores a mantenerse actualizados, no sólo en temas disciplinares y pedagógicos, sino también en el ámbito tecnológico.

En definitiva, una de las tareas centrales que nos ha dejado como aprendizaje la pandemia, ha sido la necesidad de poner en marcha diferentes programas de actualización continua para alumnos y profesores, y es en estos escenarios donde es indispensable la incorporación de las TIC para los procesos de

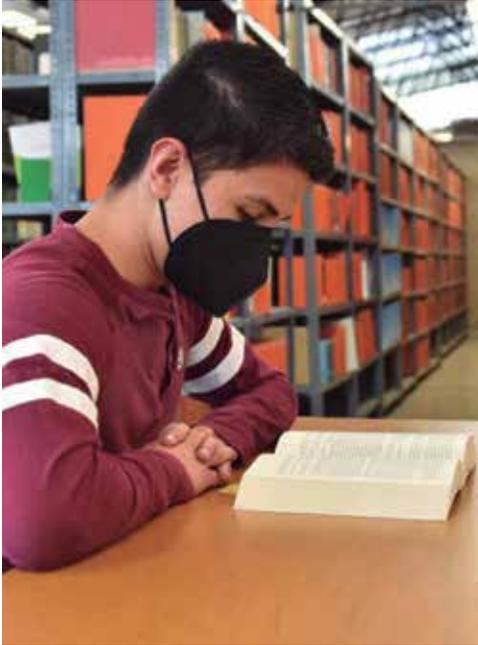


FOTO: ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

enseñanza-aprendizaje-evaluación en todos los niveles, con la finalidad de mejorar las prácticas educativas.

Para los estudiantes, supone la posibilidad de recibir programas educacionales y sistemas de aprendizaje a través de medios virtuales, accediendo a mayor información y capacitación en el uso de estos. Para los docentes, representa el uso de tecnologías de redes y comunicaciones para diseñar nuevas estrategias que permitan al alumno seguir aprendiendo en un contexto virtual.

Las TIC han permitido continuar los aprendizajes de los programas de estudios del área de Ciencias Experimentales. Aquí se mencionan algunas plataformas y aplicaciones que pueden utilizar los profesores para evaluar los aprendizajes de los alumnos.

Finalmente, es necesario reflexionar sobre el uso e incorporación de estas herramientas en la docencia cotidiana. El camino ya ha sido trazado, tenemos el andamiaje y debemos seguir trabajando en mejorar nuestra labor docente y con ello el aprendizaje y formación de nuestros alumnos. (E)

Fuentes de consulta

1. *App Best Chemistry Molecular Geometry*® 3D(2019) Aplicación móvil. Disponible en: <https://apps.apple.com/us/app/best-chemistry-app-3d-molecules-view-molecule-viewer/id946647409>
2. Barajas-Sánchez B. (2020). *Experiencias de bachillerato a distancia. Revista Mexicana de bachillerato a distancia*. Vol 24 No. 12. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/76819/67871>
3. Coll C. (2008). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Disponible en: <https://bit.ly/2LxncY1>
4. UNAM Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2018). *Perfil de egreso*. México: ENCCH. Disponible en: https://www.cch.unam.mx/padres/perfil_egreso
5. Guevara García, M. (2020). *Educación durante la pandemia: La tecnología y su rol en el aprendizaje fuera del aula*. Revista Académica Arjé, 3 (2 (julio-diciembre)). Recuperado a partir de <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/294>
6. George J. y Cowan, J. (2009). *a Handbook of Techniques for Formative Evaluation*.
7. Gronlund E, (2008). *Assessment of Student Achievement*. Allyn and Bacon.
8. Haladyna. T.M. (1997) *Writing test items to Evaluate Higher Order thinking*, Allyn and Bacon.
9. Kempa, J (2010), *Assessment in Science*. Cambridge University press.
10. Michael J. (2012). *Using General Chemistry to promote higher level thinking abilities*. J. Chem. Ed. 59, 9.
11. Paz Ramírez, (2009). *Las TIC en la docencia universitaria*. *Ánfora*, 16(26),111-130.[fecha de Consulta 11 de enero de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3578/357834258008>

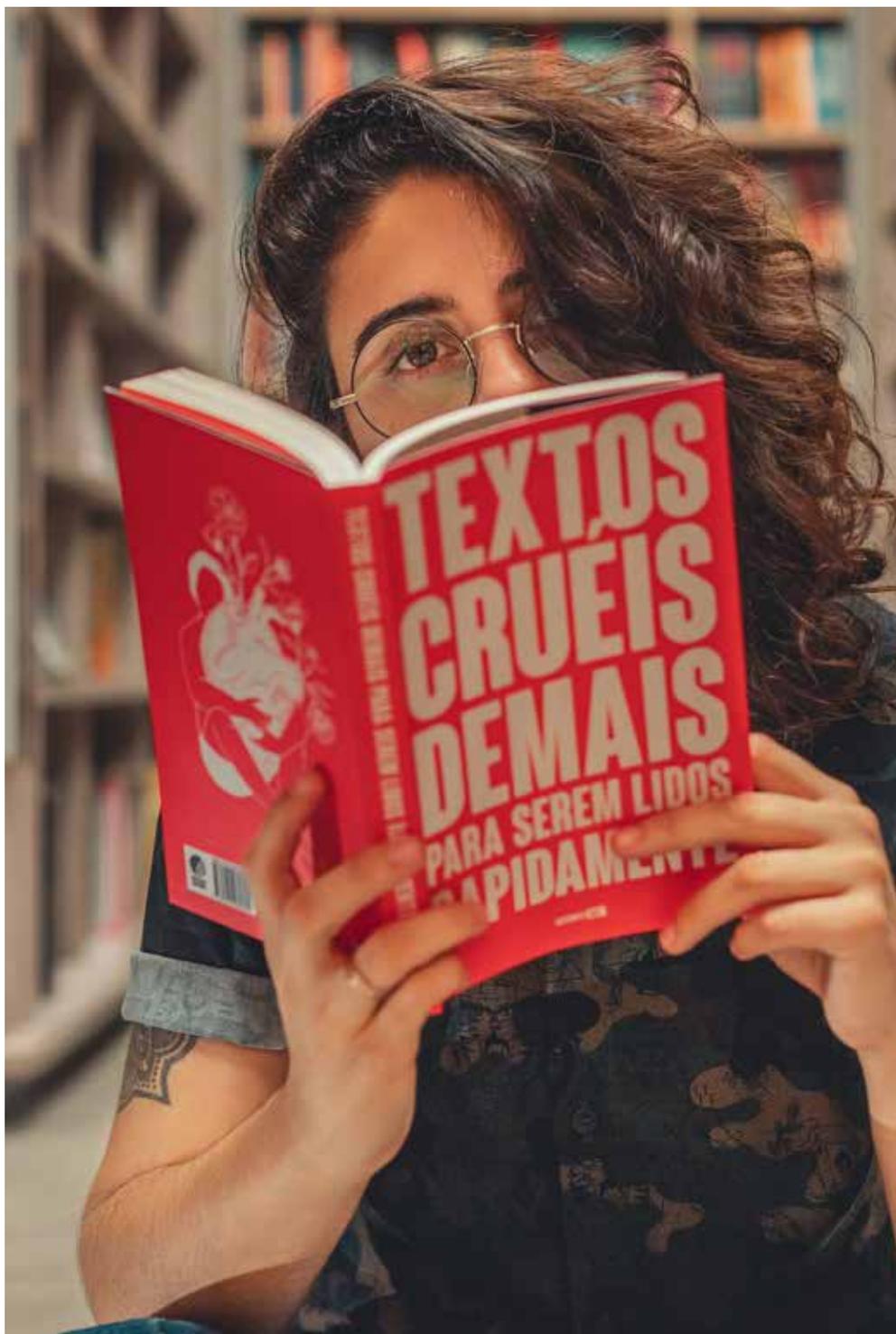


FOTO: ERIKA QUIRINO, PEXELS. 2022



El rol de los alumnos dentro de la evaluación del aprendizaje

Ana Lilia Santana Galindo

Profesor ordinario de carrera asociado "C", dictaminada para impartir Biología I a II. Cursó la especialidad en temas selectos para bachillerato, un diplomado de TIC y es doctora en educación. Entidad académica de adscripción CCH Oriente

analilia.santana@cch.unam.mx

Verónica Marcela Espinoza Islas

Profesor ordinario de carrera asociado "C", dictaminada para impartir Matemáticas I a IV. Licenciada en Física y Matemáticas del Instituto Politécnico Nacional, Maestra en Ciencias en la especialidad de Matemática Educativa. Entidad académica de adscripción CCH Vallejo.

veronicamarcela.espinoza@cch.unam.mx

Fátima Sandra Rubiales Sánchez

Profesor ordinario de carrera asociado "C", dictaminada para impartir Cálculo Diferencial e Integral I-II. Licenciada en Física y Matemáticas del Instituto Politécnico Nacional, Maestra en Ciencias en la especialidad de Matemática Educativa. Entidad académica de adscripción CCH Vallejo.

fatima.rubiales@cch.unam.mx

En la actualidad, una preocupación dentro de las instituciones es conocer cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta nueva realidad de educación emergente y, para ello, consideramos importante conocer ¿qué es el aprendizaje? y ¿cómo se concibe? Desde la perspectiva del docente y del aprendiz, en un estudio hecho por Bruce y Gerber (1995) pusieron en análisis la concepción del aprendizaje encontrando seis concepciones, cada una de ellas formulada en términos de tres componentes: qué es el aprendizaje, cómo se obtiene y cómo se demuestra el aprendizaje obtenido.

Las seis concepciones de aprendizaje que se mencionan son:

1. El aprendizaje como la adquisición de conocimiento a través del uso de habilidades de estudio en la preparación de tareas de valoración, esto implica la utilización apropiada de estrategias de estudio para el aprendizaje de textos, participación en lecturas y especialmente en la preparación para tareas o exámenes.
2. El aprendizaje como la asimilación de nuevo conocimiento y la habilidad de explicarlo y aplicarlo en disciplinas relevantes o en áreas profesionales. El aprendizaje se demuestra por la capacidad para expresar conceptos importantes o para poner en práctica el aprendizaje en contextos alternativos.
3. El aprendizaje como el desarrollo de habilidades de pensamiento. Como consecuencia, los estudiantes llevan a cabo estructuras cognitivas que indican que se ha producido aprendizaje, el cual se demuestra mediante la capacidad para argumentar o contestar y es a veces reforzado a través de la experiencia práctica.
4. El aprendizaje como el desarrollo de competencias de profesionales principiantes. Estas competencias reflejan los procedimientos mediante los cuales los profesionales aplican su conocimiento en sus actividades profesionales, explican conceptos clave y resuelven problemas. Se piensa que la habilidad para realizar aplicaciones prácticas con éxito es un aspecto importante de la experiencia de aprendizaje.
5. El aprendizaje como un cambio en las actitudes personales, en las creencias o en las conductas en respuesta a diferentes fenómenos. Las experiencias personales de los estudiantes dentro y fuera de las aulas influyen tanto su aprendizaje académico como el desarrollo de perspectivas personales acerca del mundo; diseñar la situación de aprendizaje para asegurar que los estudiantes tengan acceso a otras perspectivas se convierte en una estrategia crítica para facilitar el aprendizaje.
6. Finalmente, el aprendizaje como una experiencia pedagógica participativa en la que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender diferentes estrategias de aprendizaje, esto se reconoce en que aprenden diferencialmente a partir de distintos enfoques. El foco está en la exploración de cómo los estudiantes participan en la experiencia de aprendizaje con la intención de optimizar las oportunidades disponibles en un contexto de enseñanza/aprendizaje.

En este sentido, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) busca dentro de su modelo educativo que los alumnos obtengan un aprendizaje que contemple un cambio de actitud y pensamiento crítico que les permita el desarrollo de habilidades procedimentales en las que pongan en práctica lo aprendido en la vida cotidiana.

Es importante señalar que, el interés del docente y las instituciones no se centra en saber cuánto conocimiento ha adquirido el alumno, sino en conocer la estructura y la calidad del conocimiento, así como los procesos utilizados para aprenderlo u obtenerlo.

Partiendo de la evidencia de que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado que necesita la implicación activa del estudiante, ésta es la única manera de que se produzca un cambio real en la comprensión significativa (Beltrán, 1993).



FOTO: ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

Por otra parte, la calidad del aprendizaje y de los procesos de pensamiento asociados a dicha actividad no pueden ser descritos únicamente en términos cognitivos, ya que, debe considerarse la disposición del aprendiz (Pintrich, Marx y Boyle, 1993). Pero, para que el alumno emplee estas estrategias, es preciso que tenga una disposición para aprender. No sólo es preciso tener habilidad para aprender, sino que hace falta también voluntad para hacerlo. Algo que ya había sido puesto de manifiesto por Ausubel (1968), quien señaló la necesidad de que el alumno tuviera una disposición o actitud favorable al aprendizaje para llevar a cabo un aprendizaje significativo. Las capacidades del alumno pueden ser ineficaces si no van acompañadas de las disposiciones que hagan viable su ejercicio (Beltrán, 1995).

Además, en el medio educativo la evaluación es concebida como un elemento importante y determinante en las prácticas que se desarrolla en el aula. Sin embargo, a los docentes les ha resultado difícil construir y aplicar un sistema de evaluación que se adecue a los nuevos planteamientos pedagógicos.

Esta situación es comprensible, pues, el peso que ha tenido la evaluación tradicional hace que sea bastante difícil asimilar la nueva propuesta que privilegia la evaluación cualitativa y formativa, y que subraya su potencialidad como

un instrumento que permite al docente orientar la enseñanza y que posibilita a los alumnos a aprender y regular su propio aprendizaje (Solé, 1993; Ribas, 2001).

Dentro de la concepción constructivista, el aprendizaje escolar tiene una doble connotación; por un lado, el profesor debe tomar los resultados obtenidos de la evaluación para regular la enseñanza, orientándola en función de las necesidades que van surgiendo tanto en los alumnos como en el proceso enseñanza-aprendizaje, convirtiendo así a la evaluación en instrumento que orienta la enseñanza hacia procesos dirigidos al desarrollo de la actividad mental del alumno y hacia acciones que enseñen al alumno a aprender de forma autónoma en situaciones diversas que le permitan superar los retos que plantea la apropiación de nuevos conocimientos. Por otro lado, permite al alumno regular su aprendizaje al darle herramientas para reflexionar sobre la información que le ofrece la evaluación y tomar conciencia de lo que ha aprendido, cómo lo ha logrado y las dificultades que tiene para hacerlo. Una evaluación bien dirigida y fundamentada permitirá al alumno reflexionar sobre las acciones que debe tomar para la superación de sus limitaciones y lograr así avanzar en su proceso de aprendizaje. La evaluación dentro de una visión constructivista se convierte en un instrumento útil

para la autorregulación y el aprendizaje autónomo, objetivos que la educación actual se propone alcanzar (Coll, 1991; Solé, 2001).

Materiales y Métodos

Para poder llevar a cabo esta investigación, se realizó una encuesta *online* a través de la herramienta *Microsoft Forms*®, la cual constó de 35 preguntas aplicadas a 150 alumnos del CCH inscritos en el curso 2022-1 de los cinco planteles. El objetivo de este trabajo fue identificar el rol que tienen los alumnos en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

El instrumento seleccionado constó de una encuesta mixta, con preguntas de opción múltiple, abiertas y con criterios de respuesta de *acuerdo* y *desacuerdo*, que permitieron conocer algunas situaciones de los alumnos con respecto a si presentaron dificultades en esta situación de aprendizaje emergente y cómo conciben los mecanismos de evaluación del aprendizaje en esta modalidad.

Resultados

Con respecto a la información obtenida de las preguntas, al indagar si habían tenido dificultades en la transición de las clases presenciales a las clases en línea, el 75.9% de nuestros estudiantes mencionaron que sí tuvieron dificultades en adaptarse a esta "nueva normalidad" y sólo el 24.1% hace referencia a no haber tenido ninguna.

Uno de los aspectos que más llama la atención como docentes es conocer por qué los estudiantes no prenden la cámara, pues, una de las dificultades que mencionan es la carencia de una interacción cara a cara; al respecto, lo que encontramos fue que el 30.6% no se siente cómodo ya que es violar la privacidad de su hogar, el 16.9% no se encuentra presentable para la clase, el 18.5% no lo hace porque no es obligatorio, el 12.1% se distrae viendo a los compañeros, 10.5% menciona fallas en el internet, 6.5% por flojera y el 4.8% porque realiza otras actividades (Gráfico 1).

En contraste con las preguntas 27 y 33 que son de respuesta con criterio de *acuerdo* y *desacuerdo*, se colocaron imágenes que hacen referencia al ausentismo durante las clases en línea (están pero no prestan atención o no están en su computadora), el 70.4% y el 68.8%, respectivamente, están de acuerdo con estas afirmaciones, lo que nos permite ver que los chicos en videoconferencia no prenden la cámara porque no están del otro lado de la pantalla.

Como se mencionó anteriormente, una de las partes fundamentales de la evaluación fue acerca de la autorregulación del aprendizaje, donde los estudiantes se dan cuenta de los aspectos que deben perfeccionar para mejorar su desempeño académico. Los alumnos mencionan que dentro de los elementos que les sirven para mejorar son: participar más, realizar la entrega de sus trabajos, expresar sus dudas, participar en clase, etcétera.

¿Cuál es la razón por la que no prendes la cámara?

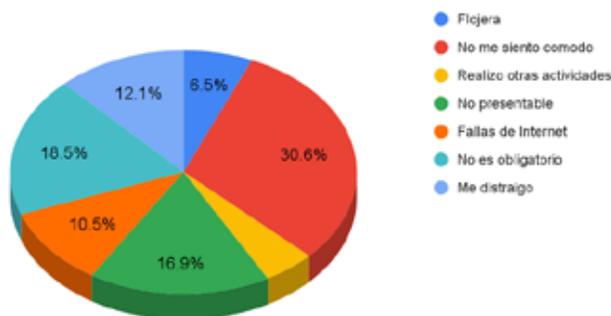


Gráfico 1. Razones por las que no prenden la cámara los estudiantes.

Lo que hemos observado como docentes es que, si en el aula a los estudiantes les da pena preguntar, nos cuestionamos si, de igual forma, ahora prefieren esconderse a través de una cámara apagada, sin exponer sus dudas e inquietudes, dejando que sean otros los que participen por miedo a ser exhibidos, igual que de forma presencial.

Por ello, preguntamos, ¿por qué razón no participan en clase? un 32.6% no participa por pena, nervios e inseguridades, ya que, en su mayoría, no les gusta como se ven a través de una pantalla, 25% menciona que sí participa en clase, 17.4% no comprenden el tema por eso no participan, 14.4% manifiesta que es por falta de interés, 5.3% señala que hay mucho ruido y distractores en casa y sólo un 5.3% no participa porque hablan muchos al mismo tiempo durante la clase y prefieren omitir su opinión (Gráfico 2). Haciendo el contraste con la pregunta 29 con criterio de respuesta *de acuerdo y desacuerdo*, en la que se muestra una referencia de “Si no entendía las clases presenciales, menos las voy a entender ahora que son virtuales” y la pregunta 30 en la que se hace mención de los ruidos externos que están fuera de nuestro alcance controlarlos, como el que pase el gas, la basura, los tamales, por mencionar algunos y, que, seguramente, en al menos una ocasión hemos experimentado, el 77.8% y 91% respectivamente se encuentra identificado con estas situaciones, esto es evidencia de que los alumnos poseen la capacidad

para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje e identificar los diversos puntos a mejorar, sin embargo, a pesar de identificarlos, no han hecho un cambio en estos hábitos para aumentar su rendimiento académico.

Esto nos lleva a preguntarnos si los estudiantes consideran que la evaluación y la relación docente-alumno es mejor en alguna de las modalidades (Gráfico 3), donde obtuvimos que el 82.3% consideran que es mejor la modalidad presencial, el 3.5% dice que es mejor en la modalidad en línea y un 14.2% se mantiene indiferente.

Conclusiones

A partir de las ideas expuestas, se concluye que los alumnos tienen claridad en la importancia que adquiere su participación en la evaluación de sus aprendizajes y son conscientes de que el conocimiento se construye a través de la interacción entre sujeto y situaciones, pues, en el aprendizaje emergente no sólo interactúan con sus compañeros y el docente, sino con los contextos socioculturalmente organizados en los que se desarrollan.

Asimismo, los alumnos son conscientes de los aspectos que perjudican su desempeño como el hecho de que se distraen, dado que, en algunas ocasiones, se encuentran realizando otras actividades o, simplemente, tienen fallas con su equipo de cómputo e, incluso, el que tengan una escasa participación



Gráfico 2. Razones por las que los estudiantes no participan en clase.

Consideras que la relación Docente - Alumno es mejor en:

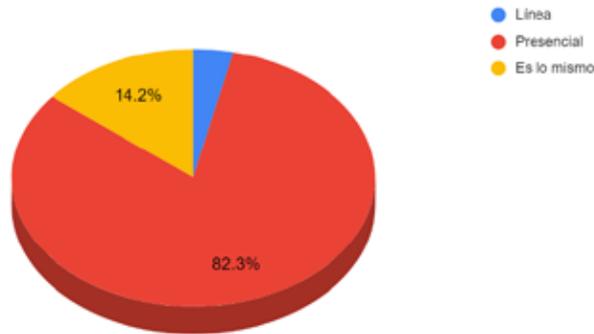


Gráfico 3. La evaluación y la relación Docente-Alumno.

durante las clases por pena o por miedo al fracaso o burlas.

Consideramos que el hecho de tener la cámara prendida o apagada no afecta en nada para que se puedan aclarar dudas, profundizar en los temas, entre otros aspectos que apoyan el aprendizaje de los estudiantes, ya que, el problema radica en que el alumno no acaba de asumir en su totalidad la importancia que tiene la toma de decisiones o acciones para mejorar su aprendizaje, como se menciona anteriormente. Sin embargo, en lo que respecta al funcionamiento cognitivo, el alumno lo concibe en términos de la posesión o no, de determinadas habilidades.

Como docentes reconocemos que el aprendizaje debe ser: a) un proceso de construcción de conocimiento, b) dependiente del conocimiento: el individuo utiliza el conocimiento actual para construir otro nuevo, c) influenciado por el contexto en que tiene lugar, los conocimientos se construyen “usándolos” en situaciones sociales, por lo anterior es necesario conocer cómo el estudiante construye conocimientos sobre el contenido o la tarea de aprendizaje, pero es indudable que esta construcción no es sólo resultado de la posesión o no, de determinadas habilidades y estrategias, sino también de cómo atribuya significado y sentido al acto de aprender en un contexto determinado (Resnick, 1989).

Por lo tanto, una herramienta que el docente debe incluir en el proceso de aprendizaje son

situaciones que se relacionen con la vida cotidiana y el contexto en el que se desenvuelve el estudiante. ☺

Fuentes de consulta

1. Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Traducción castellana: *Psicología educacional. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976).
1. Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
2. Beltrán, J. (1995). *Conocimiento, pensamiento e interacción social*. En C. Genovard, J. Beltrán y F. Rivas (Eds.), *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.
3. Bruce, Ch. y Gerber, R. (1995). *Towards university lecturers' conceptions of student learning*. Higher Education, 29, 443-458.
4. Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós
5. Pintrich, P.R., Marx, R.W. y Boyle, R.A. (1993). *Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change*. Review of Educational Research, 63, 167-199.
6. Ribas, T. (2001). *La regulación del proceso de composición escrita en grupo*. En A. Camps (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó, 51-67.
7. Resnick, L.B. (1989). Introduction. En L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
8. Solé, I. (1993) *Estrategias de Lectura*. Barcelona: ICE/GRAO.
9. Solé, I. (2001). *Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras*. Lectura y Vida, 22, 4, 6-17.



El portafolio digital de evidencias

Un recurso de evaluación durante las clases en línea que aborda aprendizajes y desarrolla creatividad

Angel Emmanuel García García

MaDEMS (Biología) por la Facultad de Ciencias, UNAM. Profesor de asignatura "B" en el Área de Ciencias Experimentales. Asesor y tutor de alumnos. Organizador, jurado, ponente y participante en diferentes Jornadas académicas. Imparte cursos especiales para alumnos. Promotor de la docencia, investigación y extensión de la cultura. Con 15 años de antigüedad.

biologo_angel@yahoo.com.mx

Introducción

La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCCH), como parte de la UNAM, tiene la responsabilidad de seguir respondiendo a las demandas educativas del país, lo que la ha llevado a mantener su liderazgo académico por medio de acciones que le permiten estar a la vanguardia. De esta manera, los académicos se han encargado de poner en práctica diferentes recursos de evaluación para que sus alumnos logren los aprendizajes requeridos por las asignaturas aun durante la impartición de las clases en línea.

Uno de esos recursos de evaluación es el *portafolio de evidencias* que, de acuerdo con Díaz-Barriga y colaboradores (2012), es un instrumento que integra los trabajos realizados por estudiantes durante un periodo de tiempo. Tradicionalmente, y antes de la contingencia sanitaria, el portafolio de evidencias consistía en un compendio de hojas de *papel bond* que, actualmente, y debido a las actuales circunstancias de trabajo en línea, ha sido necesario reemplazar por el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC).

Este documento muestra una alternativa para adaptar el formato de portafolio tradicional a uno digital, con el propósito de abordar y tener evidencias de los aprendizajes de la asignatura y desarrollar o potencializar la creatividad en los estudiantes.

El portafolio de evidencias

El también llamado *portafolio de aprendizaje* es una colección de trabajos académicos que el alumno realiza en el transcurso de un tiempo determinado. Pueden ser ensayos, estudios de caso, anteproyectos de investigación, resolución de problemas, reportes, reseñas, cuadros comparativos, esquemas sinópticos, mapas mentales, resúmenes, análisis de artículos académicos, diarios de campo, bitácoras, comentarios reflexivos, relatos,

proyectos, trabajos colectivos, notas de campo, autoevaluaciones, entre otros (Colén *et al*, 2006) y pueden presentarse en los formatos de audio y video. La intención principal de este portafolio de evidencias es abordar contenidos curriculares, evaluar el desarrollo, avance y creatividad de los estudiantes. Además, permite conocer, valorar y reflexionar sobre el crecimiento gradual de los aprendizajes que los educandos van alcanzando.

Con base en Díaz Barriga y colaboradores (2012), el portafolio de evidencias debe ser una invitación a la diversidad, donde el estudiante elija qué y cómo introducir a su portafolio y, de esta manera, fomentar su creatividad. Aun así, es necesario que el profesor establezca parámetros en su rol de guía y mediador para el logro de aprendizajes. En este sentido, Pascual y Trejo (2020) proponen tres tipos de portafolio de evidencias:

1. *Estructurado*: el profesor determina previamente las evidencias que debe presentar el portafolio.
2. *Semiestructurado*: el profesor establece algunas de las evidencias obligatorias que debe contener el portafolio y además brinda al alumno la posibilidad de agregar evidencias optativas.
3. *Libre*: el profesor brinda a sus alumnos la oportunidad de decidir las evidencias que presentarán en el portafolio.

El portafolio digital de evidencias

Debido a que el portafolio de evidencias ha demostrado ser un excelente recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje con múltiples potencialidades, se ajustó de acuerdo con las TIC y las TAC.

Dentro de estos ajustes se han desarrollado nuevos términos como el *M-Portafolio*, *Netfolio*, *B-Portafolio*, que hacen referencia al trabajo en redes o aplicaciones específicas para el desarrollo y socialización de portafolios, por ejemplo, *Behance*, *Edublogs*, *eduClipper*, *Evernote*, *Flexfolios*, *FolioBook*, *Google*

Drive, Google Sites, Minimal Folio, Office 365, Pearltrees, SeeSaw, Showoff, Three Ring, Weebly, WordPress, entre otros.

Una de las tantas ventajas de diseñar un portafolio de evidencias en formato digital es que permite la colaboración de diferentes integrantes a la distancia, ya sea sincrónica o asincrónicamente a través de la red de internet, admite el ahorro de recursos físicos, como el *papel bond*, *bolígrafos*, *marcadores*, *lápices de colores*, *recortes*, *etcétera*, *ahorra espacio físico* y *facilita la retroalimentación y socialización*. En la actualidad, al trabajar con recursos multimedia con los cuales los alumnos están más familiarizados, permite incentivar, desarrollar y potencializar su creatividad en este ámbito.

Aprendizajes para desarrollar

Los aprendizajes o contenidos que se pueden abordar con el uso del portafolio de evidencias, de acuerdo con el documento *Orientación y Sentido de las Áreas* (Cuenca, 2015) son:

BIOLOGÍA III

Unidad 1: ¿Cómo los procesos metabólicos energéticos contribuyen a la conservación de los sistemas biológicos?

Temas 2: Proceso metabólicos de obtención y transformación de materia y energía.
* Nutrición heterótrofa y autótrofa.

Aprendizaje

- Relaciona la nutrición heterótrofa y autótrofa con las formas de obtención y transformación de materia y energía.
- Explica que la fermentación y la respiración celular son procesos metabólicos para la síntesis de ATP.
- Comprende que la fotosíntesis es un proceso anabólico que convierte la energía luminosa en energía química.

Alumno: Mateo Villegas Zapf

Comentarios

1) ¿Qué es un nivel trófico? Literalmente significa "nivel de alimentación". Los organismos fotosintéticos, desde los robles en un bosque hasta las diatomeas unicelulares en el océano, forman el primer nivel trófico.

2) ¿Qué son organismos autótrofos? Son los que producen alimento para ellos mismos usando nutrientes inorgánicos y energía solar. Al hacerlo, directa o indirectamente también producen alimento para casi toda otra forma de vida. También se le llaman organismos *autótrofos*. La imagen de arriba es un claro ejemplo de lo dicho, en sí, todas las plantas y algas son modelos de organismos productores.

3) ¿Qué son organismos heterótrofos? Son los que no pueden fotosintetizar; deben adquirir energía y la mayoría de sus nutrientes preempaquetados en las moléculas que comprenden las cuerpos de otros organismos. También se le llaman organismos *heterótrofos*. Ejemplos: animales, hongos, algunas bacterias.

Ejemplo de trabajos realizados por alumnos.

conceptuales disciplinarios (principios, conceptos, teorías), procedimentales o de habilidades (prácticos, intelectuales, procesos cognitivos y de investigación y comunicación), actitudes y valores (hacia las ciencias, respeto al medio y a la salud).

Tipos de evaluación

El portafolio de evidencias puede tomar muchos sentidos y formas diferentes dependiendo de la finalidad, el análisis y los objetivos que se le otorgue (Barberá *et al*, 2009) por lo que se puede aplicar para los tres tipos de evaluación.

1. **Evaluación diagnóstica:** Al inicio de un curso o antes de abordar un aprendizaje se ocupa el portafolio de evidencias para determinar el nivel de conocimientos, habilidades o actitudes con los que cuenta el alumno, así el profesor puede hacer las adecuaciones necesarias para las estrategias didácticas programadas.
2. **Evaluación formativa:** Se realiza durante todo el proceso educativo. En este caso el portafolio de evidencias se utiliza para monitorear el progreso del aprendizaje en los estudiantes y se analiza si este es suficiente para abordar con éxito los siguientes contenidos, además de proporcionar retroalimentación sobre sus logros, deficiencias y oportunidades de mejora con miras al alcance de aprendizajes significativos.
3. **Evaluación sumativa:** Se aplica al concluir un aprendizaje o un curso. Se analizan todas las evidencias que integran al portafolio para conocer los resultados del aprendizaje y ayudar en la cuantificación de la calificación final de cada alumno.

Importancia de la creatividad en el ámbito educativo

La creatividad ayuda a resolver conflictos, crear productos o plantear cuestiones de manera novedosa (Garlander, 1990) por lo que la

dimensión creativa adquiere cada vez más relevancia en el sector educativo.

Desde este punto de vista, se puede afirmar que la creatividad no se reduce a un espacio artístico (pintura, música, poesía) sino que constituye una base sobre la que se puede apoyar la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas (Guerrero, 2009).

Los estudiantes creativos tienen imaginación, son originales, tienen una forma particular de analizar preguntas o de reaccionar frente a distintos acontecimientos y, aunque estas cualidades son innatas, pueden desarrollarse o potencializarse en un ambiente educativo flexible. Por ello, con el uso del portafolio de evidencias, se atienden funciones no verbales, espaciales, analógicas y estéticas para no limitarse únicamente a los procedimientos verbales, analíticos y abstractos.

De esta manera, ocurre una sinergia simultánea en el cerebro humano; entre el hemisferio derecho que regula lo intuitivo, lo no verbal, la expresión artística, emociones y creatividad, y el hemisferio izquierdo, que se encarga de la lógica, lo abstracto, símbolos, lectura, escritura y razonamiento formal.

Propuesta de portafolio digital de evidencias

Se sugiere el uso del portafolio digital de evidencias como un recurso durante las clases en línea para evaluar, abordar aprendizajes y desarrollar la creatividad.

Se propone la elaboración de un portafolio digital, pero no a través de alguna aplicación digital específica o alguna plataforma en línea ya preestablecida, más bien, que el profesor y el alumno sean quienes construyan juntos una compilación de trabajos durante el semestre escolar en un formato libre, portátil, universal y de fácil acceso. Por lo cual, se plantea la elaboración de un portafolio de evidencias semiestructurado en formato PDF (Portable Document Format) el cual se irá construyendo y retroalimentando de manera paulatina a lo largo del semestre.



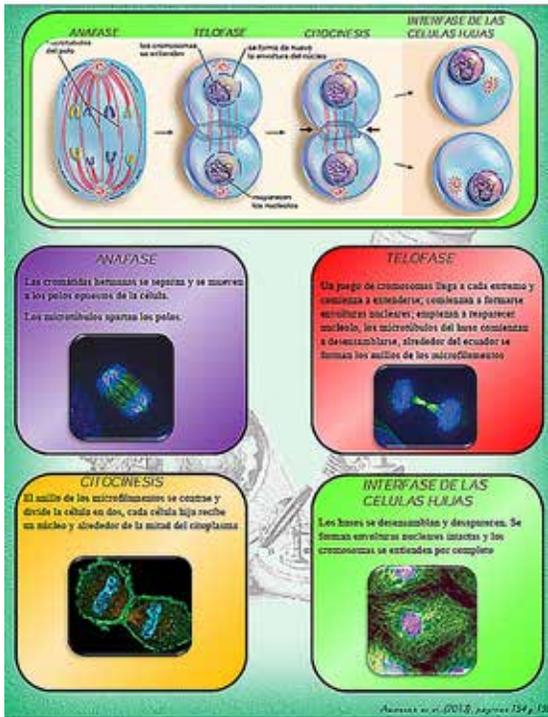
Ejemplos de trabajos realizados por alumnos.

Tomando como base a Pascual y Trejo (2020) el procedimiento general para el diseño del portafolio digital de evidencias debe contener lo siguiente:

1. Seleccionar los aprendizajes a abordar.
2. Determinar el tipo de evaluación que considerará el portafolio (diagnóstica, formativa o sumativa).
3. Especificar los apartados que formarán el portafolio.
4. Definir las evidencias obligatorias y optativas.
5. Determinar fechas de entrega y formas retroalimentación.

Recomendaciones

Para un primer acercamiento al uso del portafolio de evidencias, es necesario que el profesor tenga claro cuál será el producto esperado. Para ello puede buscar trabajos en la red de internet para mostrar a los estudiantes e, inclusive, el docente puede realizar un ejemplo que sirva de



Ejemplo de trabajos realizados por alumnos.

modelo. Una vez conformados los portafolios de evidencias, éstos servirán de ejemplo a las siguientes generaciones de estudiantes.

El portafolio de evidencias debe trabajarse en un procesador de textos para su edición (*Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Apple Pages, Apple Keynote*, por citar algunos) y al terminar de hacer las correcciones necesarias, se debe convertir a formato PDF.

Es recomendable generar un clima de confianza con los alumnos para que se sientan en la libertad de desarrollar sus propias ideas y poderlas expresar abiertamente en el portafolio. Cuando los grupos son numerosos se recomienda la organización en equipos de trabajo.

Es preciso que el profesor diseñe, comparta y explique a los alumnos una rúbrica de evaluación para el desarrollo del portafolio, la cual deberá atenderse periódicamente con el fin de la retroalimentación para la mejora. ©

Fuentes de consulta

- Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado. CCH, UNAM. (2006). Ciudad Universitaria, México, D.F. Consultado en: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Sentidoareas.pdf>
- Barberá, E., Gewerc, Barujel, Rodríguez, I. (2009). *Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias*. RED, Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VIII., 13. España. Consultado en: <https://www.um.es/ead/red/M8/intro.pdf>
- Díaz Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2012). *Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), 103-111. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-diazbarrigaetal.html>
- Colén, M. T., Giné, N. e Imbernón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro. Consultado en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143978/1/COLEN-GINE-IMBERNON_La_carpeta_de_aprendizaje_del_alumnado_universitario_p.pdf
- Cuenca, A. (2015). *Revisar, Actualizar, Modificar: Avance o retroceso*. Nuevos Cuadernos del Colegio. Número 7. Consultado en: http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/21/NCC_No7_jul-sep_2015_1445533354.pdf
- Garanderie, A. (1990). *Comprender e imaginar*. ed. Barcanova. Barcelona, España.
- Reyes, Sánchez., y Gómez, M. (2009). *Creatividad: factor indispensable en la educación y recurso para la enseñanza interdisciplinaria de la ciencia del suelo*. Terra Latinoamericana vol.27 no.3 Chapingo. Consultado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57792009000300011
- Guerrero, A. (2009). *La importancia de la creatividad en el aula*. Temas para la educación, revista digital para profesionales de la enseñanza. Andalucía. Consultado en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6414.pdf>
- Pascual, V., y Trejo, R. (2020). *Portafolio*. Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. Coordinación de desarrollo educativo e innovación curricular UNAM. Consultado en: https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf

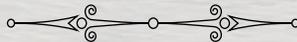
Un sastre llamado pesar

Ayer en la finísima lluvia
del camino,
la depresión vino
con sus tijeras abiertas.

Puso infelices camisas
alrededor de los cuellos
de los niños,
y cosió negras marcas
en las vidas
de los demás.

Alrededor de las caras enrojecidas
el sastre llamó al pesar
dejó una tela con seda negra
colgando
de ella,
y mezcló hilo de hilvanar blanco
en su pelo.

Betti Alver





La evaluación en tiempos de COVID

Mireya Monroy Carreño

Doctora en Ingeniería de Sistemas por el IPN. Profesora adscrita al CCH plantel Vallejo con una antigüedad de 9 años, impartiendo clases en las materias de Física I-IV. Ha participado en congresos y ha publicado en revistas indexadas referentes a temas de la enseñanza de las ciencias, ha diseñado cursos y talleres de formación docente en relación con tópicos del área de la enseñanza de las ciencias experimentales y el uso de las TIC.
mireya.monroy@cch.unam.mx

Patricia Monroy Carreño

Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el IPN. Profesora de asignatura en el CCH plantel Vallejo con una antigüedad de 9 años impartiendo clases de Física I-IV, Matemáticas I-IV y taller de cómputo. Ha participado en ponencias, cursos y talleres de formación docente. Ha publicado en revistas indexadas temas referentes al área de la enseñanza y el uso de las TIC.
patricia.monroy@cch.unam.mx

Introducción

El proceso de evaluación es una parte esencial en el proceso educativo, no obstante, durante la contingencia sanitaria se ha tenido que modificar respecto a las necesidades y características del contexto actual. De ahí que el objetivo de este texto es reportar los resultados de una investigación cuyo propósito fue identificar las características que debe poseer el proceso de evaluación en una modalidad en línea, con la finalidad de propiciar un aprendizaje significativo en los estudiantes, para ello se partió de los propósitos de la evaluación educativa encontrando que independientemente de la modalidad en la que se lleve a cabo ésta debe cumplir cuatro criterios que son la objetividad, la autenticidad, la validez y la confiabilidad, por consiguiente, es indispensable que como docentes nos formemos en aspectos relacionados con criterios, metodologías e instrumentos de evaluación que conduzcan a la adquisición de conocimientos sólidos y de calidad en los alumnos.

La contingencia sanitaria ha traído una serie de cambios y retos en el contexto educativo y el proceso de evaluación no ha sido la excepción, la cual debe ser integral, permanente y dinámica, es decir, ésta debe estar presente antes, durante y después del proceso educativo, que le permita al docente identificar los logros obtenidos por los estudiantes.

Sobre las bases anteriores se debe entender que la evaluación “es la acción de evaluar, en otras palabras, atribuir o determinar el valor de algo o alguien” (Horbath y Gracia, 2014, p. 59), en el mismo sentido se puede entender que la forma de evaluar en un modelo tradicional implica un proceso integral y continuo en donde se debe considerar aspectos como son el desempeño del estudiante, las asistencias, la participación en clase, las tareas escolares, los trabajos de investigación, los exámenes, entre otros elementos (Valdez, 2020).

En el contexto actual, sin embargo, se ha planteado cómo llevar a cabo la evaluación a la que hemos estado acostumbrados, si

en este momento la interacción se realiza en un ambiente no presencial, en la que influyen una serie de factores en donde se requiere una conexión a internet y el uso de dispositivos móviles, sin dejar de lado el costo económico y los aspectos emocionales que ha ocasionado esta situación extraordinaria. Como ya se mencionó, el objetivo es identificar las características que debe poseer el proceso de evaluación en una modalidad en línea, con la finalidad de propiciar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Propósitos de la evaluación

De acuerdo con Medina & Verdejo (2020), la evaluación del aprendizaje consiste en emitir un juicio basado en información cualitativa y cuantitativa apropiada y pertinente referente a los aprendizajes planteados y logrados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el mismo sentido, según Fernández (2018), la evaluación en el ámbito educativo permite identificar las fortalezas y debilidades de los jóvenes, es decir, ofrece un balance final dentro de un espacio establecido para alcanzar los aprendizajes propuestos en los Programas de Estudios correspondientes de la asignatura, sin embargo, se destacan dos principales funciones de la evaluación como se muestra en la figura 1.

Partiendo de lo anterior, se debe destacar que la evaluación, independientemente de la modalidad en que se efectúe el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe de cumplir con los principios de objetividad, autenticidad, validez y confiabilidad. A continuación, se explica cada uno de estos cuatro elementos:

- **Objetividad:** de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, algo es objetivo cuando es desinteresado, desapasionado y perteneciente o relativo al objeto en sí mismo, con independencia, por lo tanto, si se traslada este concepto al proceso de evaluación se puede entender, que ésta es objetiva cuando se valora los



Figura 1. Principales funciones de la evaluación
Fuente: Fernández, (2018)

conocimientos, aptitudes, habilidades y rendimientos de los estudiantes sin involucrar la forma de pensar y sentir del evaluador (Noriega, 2010).

En una modalidad a distancia el parámetro de objetividad en la evaluación de algún modo se promueve, ya que no se tiene una interacción personalizada entre el alumno y el docente; por consiguiente, se valora la calidad de las actividades de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos. No obstante, se debe cuidar que los instrumentos de evaluación implementados realmente promuevan la objetividad (Quesada, 2006).

- **Autenticidad:** se basa en la especificación de unos resultados de aprendizaje significativos y concretos según el nivel de cualificación que se desea alcanzar, que se reflejan en las tareas que los jóvenes deben efectuar para demostrar sus habilidades o destrezas (Brown, 2015, p.3). Asimismo, para que exista una evaluación auténtica debe de haber una enseñanza que sea recíproca, para que no exista una incongruencia que la invalide o la perjudique (Quesada, 2006).

Es importante resaltar que una evaluación auténtica promueve una responsabilidad en los estudiantes hacia su aprendizaje, dado que ésta debe ser significativa y relevante, para ello es necesario que se propongan tareas en las cuales impliquen situaciones reales, temas contemporáneos y vinculados al contexto vivencial de los alumnos, con el objetivo de plantear desafíos para el pensamiento de los estudiantes (Brown, 2015, p.4).

- **Validez:** la evaluación debe ser válida; en otras palabras, debe medir lo que se pretende, en consecuencia, se requiere un instrumento de evaluación que refleje lo que se conoce como “dominio” del tema, en el que se valora la representación y no el grado de destreza alcanzado (Quesada, 2006).

En este sentido el término de validez radica en lo adecuado y verosímil de las interpretaciones de las puntuaciones o la información recolectada a partir del instrumento de evaluación implementado.

- **Confiabilidad:** el nivel de confianza sobre los puntajes que entrega un instrumento se llama confiabilidad (Abarzúa & García, s.f.,



FOTO: ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

p. 4), a la par se alude que la confiabilidad o fiabilidad se refiere a la precisión o consistencia de la información conseguida con un instrumento implementado en varias ocasiones (Medina & Verdejo, 2020).

En resumen, el proceso de evaluación en una modalidad en línea tiene las mismas características y propósitos que en una enseñanza presencial, no obstante, éstas se deben ajustar a las necesidades actuales y sobre todo usar las distintas herramientas tecnológicas que existen para este propósito. Asimismo, la eficacia del proceso evaluativo dependerá de la calidad de los instrumentos de evaluación implementados por los docentes durante sus sesiones.

Conclusión

Con base en lo anterior es preciso atender la forma de evaluación que implementan los docentes, dado que no solo es indispensable identificar si los alumnos lograron el aprendizaje, sino también que valore que tan bien lo comprendió.

Adicionalmente, se requiere un proceso de evaluación holístico que engloba factores cualitativos y cuantitativos, puesto que, si el proceso de evaluación no es congruente con los objetivos, la didáctica y el desempeño del

aprendiz podrían provocar frustración entre los estudiantes, dado que no comprenden que se les está solicitando.

De ahí la importancia que, como docentes, no solo nos formemos en técnicas de aprendizaje y de conocimientos curriculares, sino también en criterios, propósitos, metodologías e instrumentos de evaluación, con la finalidad de alinear los objetivos, las actividades de aprendizaje y la evaluación; que conduzcan al logro de conocimientos sólidos y de calidad. ©

Fuentes de consulta

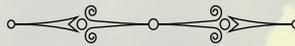
1. Abarzúa, A. & García. M.R. (Sin fecha). Confiabilidad, validez e imparcialidad en evaluación educativa. Santiago, Chile: INEE.
2. Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE*, 21 (2), art. M4. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
3. Fernández, F.A. (2018). La evaluación y su importancia en la educación. NEXOS. Distancia por tiempos, blog de educación. <https://educacion.nexos.com.mx/la-evaluacion-y-su-importancia-en-la-educacion/>
4. Horbath, J. E., & Gracia, M. A. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59-85.
5. Medina, M.R. & Verdejo, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Revista de educación Alteridad*, 15(2), 270-283.
6. Noriega, Í. (2010). Evaluación objetiva: el punto de vista de los estudiantes. *Educación Médica*, 13(Supl. 1), S79-S82.
7. Quesada, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea". RED. *Revista de Educación a Distancia*, número M6 (Número especial dedicado a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje). <http://www.um.es/ead/red/M6>
8. Valdez, A. (2020). Evaluación escolar en tiempos de emergencia epidemiológica. La gaceta del CUSur, 13(155). <http://gaceta.cusur.udg.mx/evaluacion-escolar-en-tiempos-de-emergencia-epidemiologica/>

Tres sueños

Si existo, entonces soy una huella
de una pisada en la arena
o de un río
que nunca alcanza del todo
a alcanzar la mar
o el ansia
de algo que
no se encuentra en ninguna parte
en realidad soy un camino
pero no sé quién me lleva
ni dónde me conduce
ni tengo necesidad de ello
haz de mí un pájaro

modélame con tus manos
un pico bello y alas sólidas
luego, déjame arrancar vuelo
para que pueda
una vez al menos, por semana,
venir a posarme en tu hombro
la mirada fatigada
ningún camino me conduce sino a ti
en otro mundo posible
no somos más que una sola frase.

Betti Alver





Una evaluación integral en la educación a distancia en el CCH

Rosa María Martínez Maldonado

Profesora Titular A de Tiempo Completo, con 12 años de antigüedad en el Área de inglés del CCH Oriente. Licenciada en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (FES Acatlán, UNAM). Maestra en Educación, Área de Intervención Docente (Universidad La Salle). Especialización en Enseñanza y Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera (UPN).
rosamaria.martinez@cch.unam.mx

A raíz de la pandemia de Covid-19, el sistema educativo de nuestro país y del mundo entero ha pasado por un momento nunca experimentado. Ha sido necesario adecuar, urgente e improvisadamente, la labor docente llevada a cabo hasta antes de la emergencia sanitaria de manera presencial a la modalidad a distancia, lo que constituyó todo un reto para el profesorado, debido a la escasa formación en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y a la falta de los recursos básicos para desempeñar su trabajo en la virtualidad. Ante este panorama, han surgido diversas interrogantes sobre la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje y, especialmente, sobre si el procedimiento evaluativo ha sido el adecuado.

Este trabajo tiene por objetivo reflexionar acerca de la evaluación que realicé durante el trabajo a distancia en cuatro grupos de Inglés III y IV en el ciclo escolar 2020-2021 en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Oriente, turno vespertino y sobre algunos aspectos relevantes que habría que considerar en el futuro al construir un sistema de evaluación para la modalidad a distancia o híbrida en esta institución, con el propósito de efectuar una valoración integral y confiable del desempeño del estudiantado.

Para iniciar, es importante definir algunos conceptos a fin de determinar el contexto en el que se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de ese periodo. De acuerdo con García-Peñalvo (2020 en Fardoun, et al, 2020), la enseñanza a distancia en línea es la modalidad mediante la cual la docencia se desarrolla enteramente a través de escenarios digitales, sin descartar algún encuentro cara a cara entre el alumnado y los docentes. El curso debe disponer de entornos virtuales para organizar los contenidos, las actividades de aprendizaje, los instrumentos de evaluación, así como las herramientas para la comunicación e interacción social entre el estudiantado y el profesorado (pág. 17-2). De la misma manera, la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria define la modalidad de

enseñanza a distancia como aquella en la que las actividades docentes son no presenciales y se realizan con flexibilidad por medio de una interacción en línea de manera síncrona y/o asíncrona, basándose en materiales impresos y en videollamadas, entre otros elementos (Fardoun, et al, 2020).

Con base en estas definiciones, la modalidad de los cursos en el CCH fue a distancia, pues contamos con un aula virtual en Moodle en la que los materiales impresos, grabaciones de pantalla con explicaciones, videos, ligas de sitios en internet, etcétera, estaban a disposición de los alumnos, así como los exámenes y toda la información referente a las actividades asignadas, fechas de entrega y avisos de cualquier índole. La comunicación con las y los aprendientes se dio de manera efectiva mediante el chat privado y el chat general de Teams. En cuanto a la interacción, aunque mayoritariamente fue sincrónica, a través de videollamadas en Zoom, también trabajamos en forma asincrónica periódicamente.

Una vez establecido el ambiente de trabajo, enfoquémonos en la idea de evaluación. Como docentes, sabemos que este concepto constituye un elemento medular e ineludible en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que siempre ha sido un tema controversial en nuestra labor, pues los cuestionamientos sobre ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar? y ¿cómo evaluar? nos asaltan en todo momento. En la situación permeada por el coronavirus, la acción de evaluar se hizo aún más compleja ante el reto de trasladarnos a la educación a distancia con programas que no fueron creados para esa modalidad.

De acuerdo con Oermann y Gaberson (2017), la evaluación consiste en la valoración sobre los logros de las y los estudiantes en el cumplimiento de los objetivos del curso, los conocimientos alcanzados y la calidad de la actuación. Añaden que, a través de ésta, se identifican las necesidades de aprendizaje y la instrucción adicional que hay que proveer para el desarrollo de sus competencias para la práctica (págs. 8-9). Por su parte, Rodríguez



FOTO: XAVIER MARTÍNEZ, ARCHIVO GENERAL DE LA DGCC. 2022.

(2014) concibe a la evaluación como una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la educación presencial como en la educación a distancia, pues se trata de un seguimiento del desarrollo de la enseñanza que nos permite obtener información sobre el aprendizaje, a fin de reajustar la intervención docente y mejorarla (pág. 85). La autora afirma que la evaluación debe ser vista como un medio que provee información constante durante dicho proceso y adaptarse a las y los aprendientes con el objetivo de ayudar, reforzar y reorientar la planificación. Así pues, es preciso asumir que la evaluación junto con la enseñanza y el aprendizaje constituyen una triada inseparable que permea y acontece a lo largo de todo el proceso.

En este sentido, tuvimos un sistema de evaluación muy semejante al utilizado en la modalidad presencial. Es decir, los criterios establecidos para el ciclo 2020-2021 fueron los mismos que usamos en los semestres anteriores, pero con diferentes ponderaciones y algunas modificaciones menores. Se tomaron en cuenta diversos aspectos del proceso instruccional como el desempeño en clase, participación, tareas, asistencia y disposición para el trabajo colaborativo, así como la elaboración de proyectos con su correspondiente presentación ante el grupo. También se consideró un examen

para cada unidad que abordaba las habilidades receptoras¹, comprensión oral y escrita, además del uso de la lengua. Considero que el sistema de evaluación empleado estuvo presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyéndose como una parte esencial del mismo y aportando información relevante para reorientar, ajustar y modificar ciertas prácticas.

Sin embargo, considero que durante los cursos a distancia relegué algunos aspectos sustanciales que habrían redundado en un mejor desempeño del alumnado, a través de una evaluación más integral y sistémica. Me hizo falta flexibilidad, visión y creatividad para implementar un sistema de valoración que combinara y ponderara la evaluación formativa y sumativa más adecuadamente, así como la autoevaluación y la evaluación entre pares o coevaluación, a fin de que el proceso fuera más justo, confiable y completo, mediante el uso de una mayor variedad de estrategias e instrumentos de evaluación.

Aunque cumplí con la evaluación del curso a distancia en tiempo y forma y la tasa de reprobación fue realmente baja, estoy convencida de que en futuras experiencias

¹ Las habilidades productivas y de interacción se evaluaron, en lo posible, mediante el desarrollo de proyectos y presentaciones.

será preciso tomar en cuenta la situación del estudiantado respecto a la posibilidad de acceso a algún dispositivo tecnológico en casa como computadora o teléfono móvil y/o conexión a internet, pues las condiciones de cada persona suelen ser heterogéneas y determinantes en su aprovechamiento. Se podría aplicar una encuesta corta para recabar información al respecto, utilizando diversos medios de contacto con las y los estudiantes como WhatsApp, correo electrónico, chat general en Teams (plataforma común para todos los grupos en el CCH), etcétera. También, sería muy importante tener claros los criterios de evaluación en los que se combinen tanto la evaluación formativa como la sumativa, dando mayor ponderación a la primera, ya que se trata de evaluar mayormente el proceso y, finalmente, sería pertinente apelar al Modelo Educativo del Colegio para fundamentar un sistema evaluativo que apoye la formación de individuos capaces de construir su propio proceso de aprendizaje, en el que la autoevaluación y la evaluación entre pares jueguen un rol protagónico, en tanto que ambas promueven la responsabilidad, la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje, todas ellas habilidades esenciales para que las y los estudiantes aprendan a aprender, aprendan a hacer y aprendan a ser.

Fardoun et al (2020) sostienen que ante las situaciones que obliguen a la educación a trasladarse de la modalidad presencial a la virtual para poder sostener los procesos de aprendizaje como en el caso de la pandemia de Covid 19, es imprescindible, ante todo, tener presentes las limitaciones del estudiantado para realizar actividades en entornos virtuales para no generar algún tipo de exclusión que las/los orille a perder el ciclo escolar. La experiencia del periodo 2020-2021 me confirmó que uno de los principales problemas que originó que las y los aprendientes tuvieran una asistencia irregular o desertaran fue la conexión inestable a internet o, en algunos casos, la falta total de este recurso en casa.



FOTO: ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

Los autores agregan que es fundamental una docencia que anticipe, cuente con planes alternativos y gestione las formas de trabajo con el alumnado que carezca de los recursos básicos para cumplir con las actividades y tareas en línea, con el afán de que su proceso de aprendizaje continúe y no se vea truncado por la falta de dispositivos o acceso a internet. Lo anterior requiere que profesoras y profesores, además de familiarizarse con las herramientas tecnológicas, sean personas capaces de replantear y crear nuevas estrategias evaluativas, lo que implica tener una postura flexible y abierta al cambio, la cual conduzca al diseño de un sistema de evaluación integral del proceso para dar seguimiento al aprendizaje de las/los estudiantes.

Ya habíamos mencionado que la triada enseñanza-aprendizaje-evaluación brinda, tanto a docentes como a estudiantes, información oportuna para identificar sus fortalezas y áreas susceptibles de mejora (Mollo y Medina, 2020). A este respecto, Cárdenas y Luna (2020) sugieren una evaluación continua o formativa multifactorial para la modalidad a distancia, es decir, un sistema que integre diversos elementos como el trabajo colaborativo, portafolios, foros, proyectos, participación, entre otros, y que

no esté focalizado en exámenes objetivos, pero sin descartarlos. Mollo y Medina (2020) coinciden en que este tipo de evaluación es una opción eficaz en el aprendizaje remoto, el cual requiere un proceso evaluativo integral, dinamizador y desarrollador (pág. 640). Esto supone que las y los docentes tengamos conocimiento pedagógico para diseñar diversos instrumentos de evaluación y conocimiento tecnológico relacionado tanto con cuestiones técnicas, como con herramientas apropiadas para evaluar en un contexto virtual.

Cárdenas y Luna (2020) también proponen una evaluación más cualitativa, por medio de la elaboración de rúbricas con valores numéricos, a fin de que el alumnado conozca los criterios e indicadores para el desarrollo de tareas y proyectos y esté al tanto de los objetivos y el grado de apropiación de los aprendizajes que debe lograr, lo que impactará positivamente en la seguridad y desempeño del estudiantado.

Por otro lado, no olvidemos que la retroalimentación oportuna de las y los docentes es una pieza clave en la evaluación, principalmente en la evaluación formativa, ya que devolver información a las y los aprendientes sobre su desempeño, sus logros y sus adelantos con base en los criterios previamente establecidos (Noche, et al, 2017), les brinda la oportunidad de mejorar continuamente, además de promover en ellas y en ellos el autoconocimiento y la autorregulación.

Ya se señaló que la autoevaluación y la evaluación entre pares o coevaluación son elementos ineludibles en la acción de evaluar, pues involucran directamente a las y los discentes, permitiéndoles sentirse parte del proceso, responsabilizarse y comprometerse con su aprendizaje, además de desarrollar estrategias para mejorar su desempeño. Esto coadyuva a que las y los

estudiantes puedan experimentar y concretar los postulados del CCH, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, así como a desarrollar habilidades metacognitivas para mejorar sus procesos y sus productos durante la triada enseñanza-aprendizaje-evaluación (Cárdenas y Luna 2020).

Rodríguez (2014) concibe la autoevaluación como un componente característico de la educación a distancia, que consiste en que el alumnado colabore en el proceso emitiendo juicios de valor sobre su propio aprendizaje, sus fortalezas y los aspectos susceptibles de mejora, lo que propicia la participación activa en el desarrollo de su aprendizaje autónomo. La autora agrega que las actividades de autoevaluación en la modalidad a distancia son un ejemplo evidente sobre cómo el alumnado puede “medir” su nivel de aprendizaje (pág. 81).

Por otro lado, la coevaluación se define como la valoración llevada a cabo entre pares y fundamentada en los criterios o puntos de referencia establecidos con antelación para retroalimentar y emitir un juicio de valor sobre el desempeño de las compañeras y los compañeros, la calidad de sus trabajos y su nivel de logro con relación a los objetivos de aprendizaje (Quevedo, et al, 2021). Los autores sostienen que la coevaluación fortalece el aprendizaje cooperativo y que las herramientas tecnológicas como los foros y



FOTO: ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCCH. 2022.

el chat, entre otros, son un elemento esencial en este tipo de valoración. A este respecto, es vital que el profesorado instruya a las y los discentes a retroalimentar y a expresar sus apreciaciones sobre el trabajo de sus pares objetiva, respetuosa y constructivamente, de tal manera que, esta interacción mejore su desempeño y favorezca el logro de los aprendizajes.

Estoy convencida de que la evaluación, en sus diferentes tipos, debe ser concebida como un medio que apoye el desarrollo de las potencialidades de quienes participan en ella –docentes y discentes–. Asimismo, debe ser un proceso de diálogo y de comprensión mutua, cuyo objetivo sea aprovechar las oportunidades de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje para optimizarlo (Barrón, 2020).

En resumen, la educación a distancia o híbrida en el CCH requiere de docentes flexibles, abiertos al cambio y sensibles a las barreras de acceso a dispositivos tecnológicos y/o conexión a internet que enfrentan las y los estudiantes, para quienes deberán prever formas de trabajo alternativas con la finalidad de evitar la reprobación y el abandono escolar. Este tipo de educación en nuestra institución también demanda docentes que sean capaces de cambiar estrategias establecidas e inventar nuevas herramientas e instrumentos para elaborar un sistema de evaluación integral que contemple tanto la evaluación formativa como la sumativa, priorizando la primera sobre la segunda, a fin de contar con una apreciación global del proceso y no tanto de los productos y que, además, introduzca la autoevaluación y la evaluación entre pares como parte fundamental para fomentar y promover la responsabilidad, el compromiso, la autorregulación y el desarrollo de estrategias en el alumnado, con la meta de que experimenten, apliquen y materialicen los postulados del Colegio: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, mejorando así su desempeño. ©

Fuentes de consulta

1. Barrón, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En Aguilar, J. et al. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. (66-74). Universidad Nacional Autónoma de México.
2. Cárdenas Cabello, F., & Luna Nemecio, J. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por Covid-19: retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 394-403. Recuperado el 14 de agosto de 2021 de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n6/2218-3620-rus-12-06-394.pdf>
3. Fardoun, H., González-González, C. S., Collazos, C. A., & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, 17. doi:10.14201/eks.23437. Recuperado el 2 de agosto de 2021 de: <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2091/1/23537-79772-1-5M.pdf>
4. Mollo-Flores, M., & Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651. Recuperado el 20 de agosto de 2021 de: <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>
5. Noche, B. G., Serra, V. Q., Ruiz, M. G., & Ibáñez, J. C. (2017). La evaluación y retroalimentación electrónica entre iguales para la autorregulación y el aprendizaje estratégico en la universidad: la percepción del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 127-146. Recuperado el 10 de septiembre de 2021 de: <https://www.universia.net/ar/actualidad/orientacion-academica/docentes-15-formas-dar-feedback-estudiantes-1149437.html>
6. Oermann, M. H. & Gaberson, K. B. (2017). *Evaluation and testing in nursing education*. Fifth Edition. Springer Publishing Company: New York.
7. Quevedo Arnaiz, N. V., Cañizares Galarza, F. P., & Gavilánez Villamarín, S. M. (2021). Experiencias evaluativas online en la Uniandes durante la pandemia del Covid-19. *Revista Conrado*, 17(51), 390-399. Recuperado el 30 de agosto de 2021 de: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1796>
8. Rodríguez, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo enseñanza, aprendizaje y evaluación a distancia: RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 75-93]. ISSN: 1138-2783. Recuperado el 2 de septiembre de 2021 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331431248005>



La evaluación del aprendizaje del idioma inglés en la Enseñanza Remota de Emergencia

Rosa Laura Díaz Serrano

Rosa Laura Díaz Serrano es licenciada en Sistemas Administrativos por la Universidad del Valle de México y maestra en Administración por la Universidad Central de Michigan, es profesora de Asignatura “B” en la asignatura de Taller de Cómputo y es Técnico Académico en la Mediateca (Laboratorios de Idiomas) con 12 años de antigüedad.

rosalaura.diaz@gmail.com

David Tomás Flores García

David Tomás Flores García es licenciado en Enseñanza de Inglés por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y es estudiante de la MADEMS en inglés. Es profesor de Asignatura “B” en el CCH plantel Naucalpan, donde imparte las asignaturas de Inglés I y II, cuenta con 15 años de antigüedad y es Técnico Académico en la Mediateca del plantel.

davidflores75@gmail.com

La pandemia de COVID-19 ha modificado drásticamente cada aspecto de la vida, incluida la educación. Dejó a las instituciones la tarea de garantizar la continuidad del aprendizaje para los estudiantes en todos los niveles educativos. El aprendizaje remoto implementado por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) durante este contexto reveló varios desafíos como son: el acceso a la tecnología, la equidad y la capacitación de los profesores. Durante este periodo, los técnicos académicos de la Mediateca del plantel Naucalpan buscamos formas para responder al reto que ha implicado la educación remota, por lo que estuvimos impartiendo cursos a los docentes de idiomas con el objetivo de apoyarlos en la transformación de sus clases presenciales a virtuales. Los cursos estuvieron enfocados en utilizar las aplicaciones de *Microsoft 365* y adaptarlos a la enseñanza remota de emergencia. Asimismo, se reflexionó sobre cuáles eran los aprendizajes que consideraban esenciales, la forma de evaluarlos y las actividades para medirlos.

Cabe detenernos un momento en estos dos conceptos: la medición y la evaluación. Ambos cumplen con la función de reunir la información necesaria para la toma de decisiones. Por un lado, la medición se refiere al rango completo de la información reunida y sintetizada por los docentes acerca de los alumnos. La información se puede obtener de manera informal, esto puede ser a través de la observación y el intercambio verbal. También, se obtiene por medios formales como trabajos, tareas y reportes. Por otro lado, el término de evaluación se refiere al proceso de hacer juicios o asignar un valor. Por ejemplo, una prueba es un instrumento de medición para recabar información acerca de qué tanto conoce el alumno sobre un tema. No obstante, asignar una calificación es un acto de evaluación porque el profesor está determinando un valor a la información recabada.

La evaluación, de acuerdo con sus objetivos se divide en: diagnóstica,

formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica se lleva a cabo antes de la instrucción y su propósito es informar a los profesores acerca del conocimiento y habilidades previos del alumno a fin de asistirlos en la planeación de las actividades. La evaluación formativa tiene como finalidad recabar información que permita tomar juicios sobre las estrategias instruccionales utilizadas. Las evaluaciones sumativas son esfuerzos por utilizar la información acerca de los alumnos después de que han ocurrido las actividades instruccionales. Su propósito es resumir qué tan bien se desempeñó el estudiante en un conjunto de objetivos de aprendizaje. Las evaluaciones sumativas están diseñadas de tal manera que, se pueden hacer juicios acerca de los logros. Los docentes utilizan la información obtenida de las evaluaciones sumativas para asignar calificaciones. La evaluación también puede ayudar a los alumnos a aclarar cuáles son los aprendizajes que se deben alcanzar y la retroalimentación proporcionada por medio de las evaluaciones formales o informales aumentan la motivación de los estudiantes.

En este tenor de la evaluación y para apoyar a los docentes y poder recabar información de los conocimientos previos de los alumnos, la Mediateca puso a su disposición los exámenes diagnósticos siguiendo los niveles A1, A2, B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia. Los exámenes pueden ser consultados en la página web de la Mediateca en <http://mediateca.we.bs/examenes.html>

Los docentes pueden ver el porcentaje de aciertos que obtuvieron sus alumnos y revisar sus exámenes dando clic en su número de cuenta.



Figura 1. Página web de la Mediateca Naucalpan.



Figura 2. Examen Diagnóstico A1.

La finalidad de los exámenes diagnósticos que propone la Mediateca es que los profesores cuenten con información objetiva de los conocimientos del inglés de sus alumnos y que esta información permita tomar decisiones más adecuadas con respecto a la planeación de actividades.

Para la evaluación formativa, podemos tomar como ejemplo el proceso de enseñanza de escritura en inglés. El docente utiliza *Microsoft Teams* para realizar una videollamada donde comparte su pantalla y muestra una presentación *PowerPoint* con las etapas del proceso de escritura que son: planeación, borrador, edición y versión final.

Figura 3

Después divide a los alumnos en equipos de 2 a 3 integrantes utilizando la opción de *breakout*

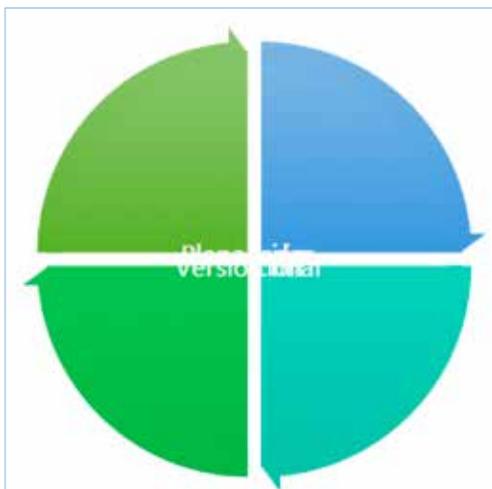


Figura 3. Process Wheel "How to teach Writing". Harmer, 2004, p. 6. Pearson Longman.

rooms para que los alumnos discutan y realicen la planeación de la información que tendrá su escrito. En esta etapa pueden utilizar la aplicación de pizarrón blanco para realizar una lluvia de ideas. En consecuencia, al planificar, los alumnos tienen que pensar en el propósito, la audiencia y la estructura del contenido. El profesor puede monitorear cada uno de los equipos y responder a sus dudas.

Figura 4

Utilizando el programa de *Microsoft Word* de manera colaborativa, los alumnos redactan el borrador mostrando su capacidad para unir palabras de manera coherente. En esta etapa, son capaces de reciclar el vocabulario y utilizar tantos recursos como necesiten para enriquecer sus párrafos, mejorando así su fluidez en la escritura. Posteriormente, lo envían como tarea por medio de *Microsoft Teams* para su revisión. Una de las ventajas para la evaluación de los escritos utilizando *Word* es que el profesor puede revisar las diferentes versiones del documento y conocer la forma de colaboración de los estudiantes en cada párrafo del documento. Asimismo, puede hacer comentarios o utilizar símbolos para corregirlos, por ejemplo: *S* para un error de ortografía, *WO* un error de orden de palabras, *G* para un error gramatical, etcétera.

En la edición, los alumnos reciben la retroalimentación del profesor. Lo anterior implica que el texto se modificará tantas veces como sea posible, con el fin de producir la versión final. En esta última etapa se trata de que los alumnos entreguen una buena producción escrita teniendo en cuenta la



Figura 4. Microsoft Whiteboard.

gramática y el vocabulario. El docente puede utilizar una rúbrica para su evaluación final.

De acuerdo con cada una de las etapas del proceso de escritura los estudiantes tienen la oportunidad de:

a) Revisar la gramática y el vocabulario, es decir, el uso de la lengua, b) corregir la puntuación y el diseño, c) Revisar la ortografía, d) analizar si existe repetición innecesaria de palabras o información, e) decidir sobre la información de cada párrafo y el orden de éstos, f) anotar varias ideas g) seleccionar las mejores para su inclusión, h) escribir una versión corregida (Harmer, 2004).

Por otra parte, el docente puede utilizar *Microsoft OneNote* para elaborar un diario donde el alumno pueda escribir sobre diferentes temas de su interés. Uno de los beneficios de esta actividad es la libertad de expresión, que les permite reflexionar sobre su aprendizaje.

Además, la aplicación le admite al docente hacer grabaciones, lo que agiliza los comentarios en la evaluación y abre la posibilidad de una nueva experiencia de interacción y comunicación.

Por lo que se refiere a motivar a los alumnos a mejorar sus habilidades en la lectura en inglés se puede utilizar la aplicación de *Reading Progress*. El profesor adjunta un texto en *Word* o en *Teams* y lo envía como tarea. Al

recibirlo el alumno puede grabarse leyéndolo en voz alta (tanto en audio como en video). El docente tiene acceso al material y lo revisa a su conveniencia. Tradicionalmente esta actividad consume mucho tiempo de la clase, por lo que es una ventaja que la aplicación automáticamente examine la pronunciación y la fluidez del alumno. Asimismo, la aplicación da un reporte detallado en donde señala cuáles fueron las palabras que se pronunciaron incorrectamente, si se omitieron, se agregaron palabras o si se autocorrigió el alumno. De esta manera, la evaluación de la fluidez en la lectura se realiza de manera eficiente y permite una retroalimentación adecuada.

Figura 5

Con relación a la evaluación sumativa se puede utilizar *Microsoft Forms* para hacer exámenes.

Figura 5. Microsoft Progress Reading.



FOTO: ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

El programa de cómputo permite reactivos de respuesta seleccionada y los reactivos de respuesta construida. Los reactivos de respuesta seleccionada son los de opción múltiple, Likert y Net Promoter Score, que permiten que el estudiante elija su respuesta entre las alternativas que se le proporcionan. Por el contrario, los reactivos de respuesta construida como ensayos y respuestas breves requieren que el estudiante proporcione su propia respuesta en recuadros de texto corto o largo, o en la opción de subir archivos. La ventaja de utilizar los reactivos de respuesta seleccionada permite una inclusión más fácil de los temas y se pueden calificar de manera objetiva automáticamente. Además, la aplicación admite dividir al examen en diferentes secciones y se pueden incluir imágenes y video.

Como se observó, en la Mediateca se buscaron programas y aplicaciones para que a los profesores les permitieran evaluar a sus alumnos tanto de forma diagnóstica como de forma sumativa y formativa. Consideramos que

los exámenes diagnósticos elaborados por el equipo de la Mediateca son una propuesta que les permite a los docentes acceder a los conocimientos previos del inglés de los alumnos. Además, la propuesta de trabajar con las aplicaciones de *Microsoft 365* y, sobre todo, con el aula virtual de *Teams* ofrece al docente posibilidades de realizar tanto la evaluación formativa como la evaluación sumativa. De tal manera que, creemos que los docentes cuentan con algunas herramientas y programas que les posibilitan llevar a cabo el proceso de evaluación en este periodo de educación remota o a distancia. ☺

Fuentes de consulta

1. Campero, E., Mendoza, L., & Villanueva, L. (2020). *Evaluación para la Educación a distancia. Estrategias en situación de emergencia*. Universidad Nacional Autónoma de México.
2. Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Inglaterra: Pearson Longman.

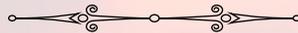
Muros

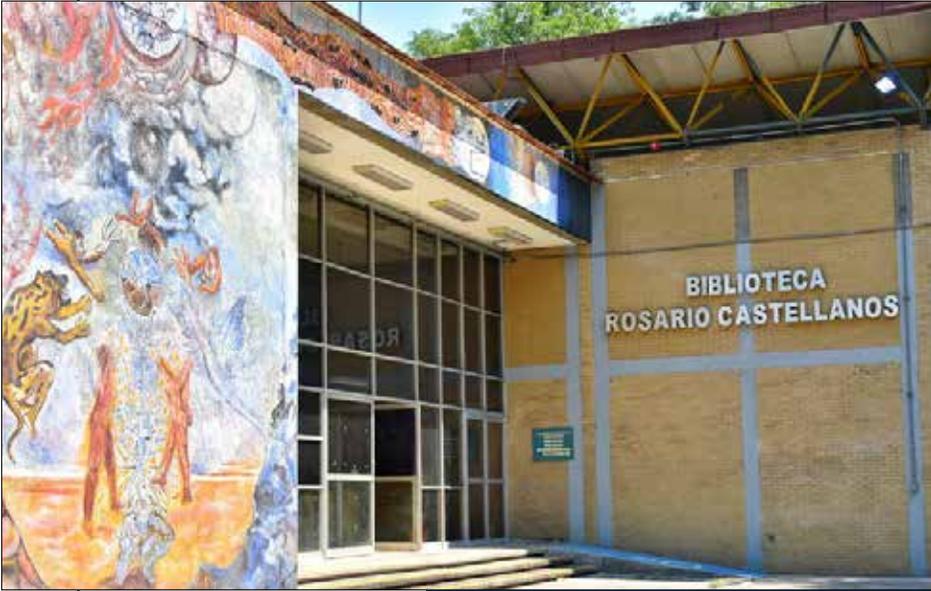
Y si un muro largo y grueso
un alto muro
se elevara frente a ti...
qué harías?

Yo cerraría los ojos, me agacharía
hasta descansar la mejilla en el muro,
encontraría la paz en su helada serenidad.

Y si ese muro fuera la muerte...

Lindita Arapi





Evaluación alternativa como herramienta para mejorar el aprendizaje del estudiante

Hassibi Yesenia Romero Pazos

Maestra en Consejería Psicológica y Acompañamiento Integral y licenciada en Psicología, con mención honorífica. Actualmente, es profesora de Carrera Asociado "C" Tiempo Completo del Área de Ciencias Experimentales con antigüedad de 9 años en el CCH Azcapotzalco.
hassibiyesenia07@hotmail.com

Rosaura Rocha Escamilla

Licenciatura en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, con mención honorífica. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en psicología por la misma facultad, con mención honorífica. Profesora de carrera asociado "C" de M.T., adscrita al C. C. H. Azcapotzalco.
rosaurarocha@yahoo.com.mx

La evaluación es un problema que enfrentamos las personas y aquellas organizaciones encargadas de la educación, debido a que en estos procesos se encuentran inmersos nuestra concepción de lo que es aprender, enseñar, el cómo hacerlo y los fines educativos. De esto podemos ver que la evaluación es un tema complejo que permite hacer mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir tiene un impacto muy fuerte en el sistema educativo, impregnado por aspectos culturales, procedimientos y técnicas inmersas en las diversas modalidades de la evaluación (López, 2016).

El diccionario de la Lengua Española, define el término evaluación como señalar, estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa. En referencia al ámbito educativo lo refiere como el comprobar el rendimiento escolar de un alumno mediante una reunión a la que asisten todos los profesores del mismo. Hacer referencia a esta fuente es interesante, porque de alguna manera cuando no entendemos determinados términos, lo primero que se nos viene a la mente es precisamente buscar en el diccionario o cualquier página no confiable en las redes sociales para encontrar algún referente y facilitar nuestro entendimiento.

En este sentido, y regresando a la definición, vemos como el término “señalar”, “calcular”, y “comprobar” han direccionado la visualización del término “evaluación”, como una forma de señalar si sabes o no sabes, de manera tal, que cuando escuchamos este término, muchas veces causa “miedo” sobre todo en el ámbito educativo. Es precisamente en este contexto que la percepción de dicho término ha cambiado, de tal forma que en tiempos actuales podemos hacer uso de él de manera que no sea percibido como algo amenazante, sino propio del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, lo podemos referir como una herramienta cuyas bondades invitan a la reflexión para mejorar la construcción de los conocimientos, dimensionando aquellas predisposiciones positivas para aprender.



FOTO: XAVIER MARTÍNEZ, ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

Con base en lo anterior, en ocasiones se tiende a confundir lo que es medir, calificar y evaluar. Por lo que las personas usan estos conceptos de igual forma, lo que provoca una repercusión bastante negativa en el ámbito educativo. Pérez (2014) refiere una diferenciación en cuanto a estos términos. En cuanto a la medición, refiere que surge de la comparación entre patrones y de lo que se desea medir, se debe obtener un resultado que sea factible de ser representado mediante cifras. En este proceso se establecen relaciones entre una serie de objetos, fenómenos, personas o bien entre criterios o normas establecidas y cantidades o series numéricas que representan la frecuencia de variables que se puedan presentar. Por otra parte, el término calificar es una actividad muchos más restringida que evaluar, es la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (7, 8, 9, etc.) del juicio de valor que el profesor emite sobre la actividad, logro y resultado del alumno en cuanto a conocimientos, habilidades y destrezas.

La evaluación educativa es todo un proceso metodológico y sistemático que determina el grado y las formas en que los medios y procedimientos han permitido el logro de los aprendizajes que se expresan en los programas de estudio de los diferentes cursos y disciplinas. Esta evaluación según López

(2016) tiene diferentes propósitos, tales como obtener información para tomar decisiones administrativas, información para el alumno sobre su progreso, información para el profesor sobre la enseñanza, pronóstico del desarrollo de estudiantes, motivar hacia el estudio, entre otros. Como sabemos existen muchos aspectos que se manifiestan durante el proceso de evaluación, de los cuales deben extraerse datos que nos permitan realizar interpretaciones y tomar juicios de valor hacia el aprendizaje de los estudiantes.

Citando un poco de historia, Alcaraz (2015) hace referencia a una serie de perspectivas representativas de la evaluación educativa concentradas en dos modelos: los modelos clásicos o tradicionales y modelos alternativos.

En el primer rubro, se ubican todas aquellos enfoques que se guían por los objetivos de carácter conductual, es decir, observables y de orden empirista. Entre otros, Tyler, quien es de los primeros y de los más importantes en abanderar la definición de objetivos en términos de conducta operativa como elemento central de la evaluación; M. de Adams quien refiere que la evaluación debe estar fundamentada en mediciones como es el caso de los TEST; Hilda Taba considera a la educación como un proceso cuyo principal objetivo es intentar modificar el comportamiento de los alumnos, en donde la evaluación consiste en la determinación de

los cambios producidos en relación con los objetivos preestablecidos; M. Carreño quien menciona que la actividad de evaluación permite mejorar los procesos de planeación, ejecución y evaluación; Stufflebeam y Guba orientan a la evaluación de contextos, procesos y productos, de manera continua y cíclica.

En lo referente a algunos de los modelos alternativos, se encuentran la de crítica artística propuesta por Eisner en 1979; el modelo libre de metas y de modos operando de Michel Scriven en 1973; el comunicativo, propuesto por Jesús R. Gargallo en 1994; el iluminativo, que es de los más representativos, propuesto por Parlett y Hamiton en 1972. Responden a una metodología cualitativa, de observación flexible tomando en cuenta el momento de investigar y el contexto; además ponen énfasis en ciertos aspectos a evaluar. Todos ellos desarrollan su modelo evaluativo siguiendo cierta secuencia o fases de acuerdo al objetivo de cada autor.

Las prácticas de evaluación se encuentran matizadas por un referente teórico y por tanto influyen en los procedimientos, técnicas, instrumentos y criterios que se implementen. Así por ejemplo, en una evaluación de corte tradicional se conceptualiza al aprendizaje como asociacionista, los productos de éste son meramente observables y medibles, responden más a funciones sociales, los ejercicios muchas veces no corresponden a lo enseñado, se remarca el aprendizaje memorístico, se acredita para dar gusto a otros actores inmersos en el proceso evaluativo.

Desde otra perspectiva, Pasek de Pinto y Briceño (2015) refieren a la evaluación que “debe acompañar permanentemente el proceso educativo como un instrumento de mejora de la enseñanza y el aprendizaje que facilite a los docentes y a estudiantes al descubrimiento de su fallas y aciertos con el propósito de optimizar la educación” (p.8).

Por su parte Díaz Barriga y Hernández (2002) desde la perspectiva constructivista consideran a la evaluación como las actividades encaminadas a reflexionar, interpretar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto



FOTO: ALEXIS BROWN, UNSPLASH. 2022.

implica además de una reflexión constante un diálogo como parte integral del proceso, al considerar de manera clara los siguientes factores: **objetivos**, es decir qué evaluar, en el caso del Bachillerato de la UNAM se habla de aprendizajes; **uso determinado de criterios**, esto es para qué y cuándo evaluar y cómo se utilizarán los resultados; **sistematización** es decir, con qué medios; **representación** más fidedigna del objeto de evaluación; la **emisión de juicios a nivel cualitativo**, y la toma de **decisiones**, ya sea de carácter pedagógico para ajustes y mejoras o de carácter social que se refiere a la acreditación, promoción, etc.

Esta visión de evaluar para mejorar, parte de la función auto formadora en donde el beneficio de los resultados del proceso evaluador no se centra únicamente en el objeto evaluado, en este caso los estudiantes, sino también en el evaluador, es decir el profesor en todas sus dimensiones: desde su planeación, estrategias de enseñanza, formas de actuar, actitudes, entre otras.

Con base en estos mismos autores, en el proceso evaluativo se visualizan en términos generales dos funciones que no son opuestas, más bien son inherentes y responden a momentos diferentes en el proceso educativo. Por un lado, está la función psicopedagógica en cuyas bondades la evaluación nos hace reflexionar acerca de qué pasó con las estrategias empleadas, determinar cómo es que ocurren los aprendizajes y así poder plantear mejoras en las situaciones de la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, y más allá de las aulas encontramos la función social, que se refieren a las cuestiones de selección, promoción, acreditación, asignar un número para llenar actas de calificaciones, etc., cabe mencionar que precisamente esta dimensión es por la que más se guían principalmente los estudiantes, cuando se inicia un curso, semestre o tema nuevo lo primero a cuestionar es precisamente ¿cómo va a evaluar el profesor?, así pues los referentes sociales mal entendidos muchas de las veces condicionan en la forma en que los chicos perciben el aprendizaje. Por lo

que el papel del profesor en este sentido es de suma importancia ya que tiene que sensibilizar a su población estudiantil para la eliminación de estos malos constructos y promover la evaluación para el aprendizaje o mejor dicho la motivación hacia la evaluación.

Tomando en cuenta lo anterior, Mora (2004) refiere cuatro condiciones a considerar en el proceso evaluativo, en primera instancia ser útil en términos de mejorar, ser factible que se refiere a que los procedimientos no sean muy problemáticos, ser ética en cuanto a los derechos de los implicados y honradez de los resultados, y por último ser exacta en el sentido de estar libre de influencias.

Se debe apelar siempre a una evaluación de aprendizajes contextualizados, es decir, a la relación entre saberes y contextos, a tareas auténticas para que el alumno las utilice de manera flexible en otras situaciones; a la autoevaluación y autorregulación de los alumnos, esto es que aprendan a aprender; de forma primordial también se debe apelar a la evaluación diferencial de los contenidos de aprendizaje, o sea, de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales con procedimientos y técnicas diferentes.

En primer término, están las técnicas informales que en la práctica no son presentadas como instrumentos de evaluación a los alumnos;



FOTO: SIGMUND, UNSPLASH. 2022.

en éstas podemos incluir la observación en diferentes modalidades, con base en instrumentos como registros anecdóticos y listas de control; los diarios de clase que pueden ser desde descripciones hasta reflexivos e interpretativos.

En segunda instancia, se cuenta también con la exploración por medio de preguntas del profesor durante la clase, esta parte es de suma importancia porque es un error en el que tendemos a caer algunos profesores, por ejemplo preguntamos ¿estamos de acuerdo?, ¿sí comprenden?, con este tipo de preguntas no le damos al alumno posibilidades a que reflexione y elabore de manera argumentada sus respuestas, solo se limita a decir sí o no cuando bien nos va, a veces solo hacen movimientos o gesticulaciones con referencia a la respuesta negativa o positiva. Se recomienda que el profesor elabore de forma adecuada sus preguntas para que el alumno reflexione y argumente sus respuestas, pero lo más importante, es crear el ambiente para que sea el mismo chico que formule preguntas, les brinde una respuesta y comparta con sus compañeros.

En seguida también están las técnicas seminformales que requieren más tiempo para su aplicación, revisión y evaluación, aquí se incluyen ejercicios y trabajos fuera de clase y durante la clase, evaluación de portafolios y carpetas.

Por último, están las técnicas formales las cuales tienen un mayor grado de control, se incluye en este rubro las pruebas o exámenes, mapas conceptuales, pruebas de desempeño, rúbrica, listas de control y escalas.

En el ejercicio de la docencia, en el marco del Modelo Educativo de nuestro bachillerato, es necesario contemplar los tipos de evaluación que existen que son indispensables y complementarios entre ellos, ante lo cual, lo importante es considerar cómo son utilizados, es decir, qué estrategias evaluativas utilizamos para que los alumnos se involucren en ello y así desarrollen y/o fortalezcan procesos metacognitivos y autorreguladores de su propio

aprendizaje, evitando a toda costa influencias negativas generando ambientes socio-afectivos desagradables.

Buscar con lo anterior una evaluación integral que permita articular un proceso evaluativo que logre realizar mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se realice en diferentes momentos, que integre diferentes técnicas e instrumentos, que permita la participación de todos los actores, pero sobre todo que tenga un impacto en el logro de aprendizajes de nuestros estudiantes y una mejora en el ejercicio de la docencia. ☺

Fuentes de consulta

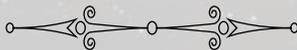
1. Alcaraz, S.N. (2015). Aproximación Histórica de la Evaluación Educativa. De la Generación a la Medición Eléctrica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 8 (1). P 11-25. Recuperado en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art1.pdf>
2. Díaz Barriga y Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. McGraw-Hill Interamericana.
3. Díaz, B. A. (2006). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México. McGraw Hill.
4. *Diccionario Ilustrado Océano de la Lengua Española*. (edición del milenio). México. Océano.
5. López, B. (2016). *Evaluación, conceptos y sus determinantes. Evaluación para el aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*. Trillas.
6. Mora, V., S. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica. 4 (2).
7. Pasek, de P., y Briceño, B. (2015). Juicios valorativos: elementos y procesos de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en la Educación*. Universidad de Costa Rica. 15 (2). Recuperado de: revistas.vcr.ac.cr/index.php/iae/article/view/18958
8. Pérez, G., B. (2014). *Metodología de la evaluación educativa*. México. Instituto Politécnico Nacional.

Tú sabes

Tú sabes que te amo tanto
que si llegara la hora
de separarme de ti,
no me separaría:
¿Cómo se podría olvidar el fuego?
¿Cómo se podría olvidar
que la felicidad quiere ser
y que el dolor quiere no ser?

Tú sabes que te amo tanto
que en esto no hay diferencia:
El soplo del viento, el crujido de las ramas, la vida
de la lluvia,
el camino como una vela,
los murmullos de la oscuridad,
el pensamiento que arde como un incendio,
e inclusive una mariposa que estalla
tristemente en seco contra el cristal.

Olga Sedakova





La evaluación en la educación artística

Plumas invitadas
internacionales

Omar Castillo Moreno

Profesor de carrera tiempo completo asociado C definitivo (17 años). Escuela Nacional Preparatoria. Colegio de Educación Estética y Artística-Danza española. Licenciado en Comunicación Social, licenciado en Docencia de las Artes, especialista en Política y Gestión Cultural, maestro en Desarrollo Educativo, máster en Análisis e investigación del Flamenco.

omar.castillo@enp.unam.mx

Introducción

La evaluación es un proceso que suele confundirse con conceptos como la calificación o la acreditación. Además, la evaluación de los aprendizajes suele vincularse con las teorías de medición y con el control que ejercen docentes sobre los estudiantes, lo cual desencadena asimetrías y relaciones desiguales de poder en las instituciones educativas. El presente escrito tiene como objetivo reflexionar sobre las características que tiene la evaluación en el campo de las artes con base en cinco principios propuestos por Elliot Eisner.

El presente texto se centrará en los procesos de evaluación del aprendizaje en la educación artística, lo cual conduce a establecer límites claros sobre el concepto de evaluación, ya que, se confunde con la acreditación, medición o calificación.

La acreditación es un proceso que encabeza el sistema de administración escolar, el cual se enfoca en la extensión de diplomas o títulos para los estudiantes, con la finalidad de que puedan inscribirse a ciclos escolares posteriores, o bien, realizar estudios superiores o posgrados. Díaz (2012) menciona al respecto:

La acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; está referida a ciertos resultados de aprendizaje que a veces están contemplados en los criterios de acreditación de un curso, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona (p.165).

Además, puntualiza sobre las características de la evaluación y la acreditación:

La diferenciación entre acreditación y evaluación nos ayuda a no mezclar elementos formativos con elementos de aprendizaje en el acto de acreditación. Algunos aspectos formativos como limpieza, puntualidad, orden y

dedicación, necesitan ser fomentados en procedimientos de evaluación del trabajo escolar, pero no deben formar parte de la acreditación de un curso. Esto significa reconocer que es posible que un alumno puede estar muy bien acreditado pero muy mal evaluado, porque de hecho puede cumplir con los requisitos para acreditar un curso, referidos a las precisiones establecidas en los criterios de acreditación y mostrar algunos de los vicios o carencias en su proceso de aprendizaje (p. 168).

La calificación es una actividad realizada por los docentes que consiste en hacer una traducción de la apropiación de los conocimientos habilidades y valores de un estudiante en un número o nota. Pino-Juste (2011) menciona al respecto: “la calificación se refiere a la interpretación de la información de acuerdo con un criterio o escala arbitraria que se interpreta en juicios de valor” (p. 250).

La calificación ha originado debates acalorados, pues, en muchas ocasiones, sólo se hace el análisis cuantitativo de la misma y es necesario saber que detrás de ese número existe un proceso que es poco valorado. En el caso de las artes: ¿cómo saber si la interpretación de una coreografía o una escena merece un nueve o un diez?, ¿qué criterios se toman en cuenta para otorgar un diez o un siete a la ejecución de un baile o pieza coral?, ¿cómo poner un número a la apreciación que realiza un estudiante de una pintura o una fotografía?

La función de la evaluación no se limita a emitir juicios o valoraciones, o bien, a extender notas o acreditaciones del desempeño de los estudiantes. Por el contrario, la evaluación tiene como objetivo detectar las zonas de oportunidad que permitan mejorar el desempeño de los alumnos.

El recorrido del presente texto comenzará poniendo de relieve algunas consideraciones de la evaluación del aprendizaje y, posteriormente, aterrizará en cinco reflexiones sobre la evaluación de las artes propuestas por Elliot Eisner.

Consideraciones alrededor de la evaluación de los aprendizajes

Partiré de tres grandes consideraciones que recaen en la evaluación de los aprendizajes: la evaluación es una actividad social, la evaluación se fundamenta en la medición y la evaluación se asocia a formas de control, así como de represión.

La evaluación como actividad social es una tesis propuesta por Díaz (2012) y pone de relieve la complejidad que existe en los procesos de evaluación de los aprendizajes, ya que, no sólo deben limitarse a la simple aplicación de técnicas que definan si existió un cambio de conducta en el alumno. El análisis del contexto educativo es fundamental para determinar que la evaluación está socialmente determinada.

De alguna manera se puede hablar de que la evaluación está condicionada socialmente y, a la vez, por sus resultados, condiciona a la sociedad, ya que éstos reflejan las posibilidades económicas que tienen los individuos, sus certificados de estudio, problemas de calificaciones bajas, la reprobación, etc.; también se puede explicar por factores socioeconómicos y culturales que rodean a los estudiantes, y no sólo como un problema de falta de capacidades (p. 153).

La sociedad se ha encargado de validar y sedimentar prácticas vinculadas con los procesos de evaluación, por ejemplo, generar competencia entre los alumnos con la finalidad de distinguirse y tener una mejor aceptación, o bien, poner mucho énfasis en las notas finales de una asignatura.

Una segunda reflexión nos invita a pensar sobre la evaluación y su relación con la teoría de la medición (Díaz, 2012). ¿Cómo saber si un alumno tiene competencias en el campo de la lectura o las ciencias?, ¿cómo saber si un país cuenta con niveles óptimos en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas? Para intentar dar respuesta a estas preguntas,

se han ocupado pruebas estandarizadas de carácter internacional o nacional que se focalizan en valorar el desempeño de tres campos de conocimiento: las matemáticas, la lengua y las ciencias.

Es menester destacar que el campo de las artes no se somete a este tipo de valoraciones, pues siempre está en constante tensión para justificar su importancia dentro del currículo escolar, ya que, en reiteradas ocasiones, las artes son circunscritas a la elaboración de ofrendas, celebraciones cívicas o confecciones de exposiciones; es decir, parece que las artes se reducen a las manualidades.

Las pruebas estandarizadas se realizan al concluir un nivel educativo, por ejemplo, al cierre de la primaria o de la educación secundaria. Cabe destacar que estas exámenes son elaboradas por organismos internacionales, un claro ejemplo es PISA. No obstante, también existen pruebas en el interior de las escuelas que se traducen en la aplicación de exámenes con diferentes tipos de reactivos como pueden ser los de opción múltiple, verdadero y falso, relacionar columnas o respuestas breves. Por lo tanto, se promueve el incremento de los estudiantes enciclopedistas. En ocasiones a este tipo de actividad se le ha llamado la educación bulímica, pues el alumno se limita a arrojar los saberes que ha memorizado a corto plazo, pero que no lo conducen a apropiarse de un aprendizaje significativo.

En ambos casos lo que se privilegia es medir el rendimiento de un estudiante, una institución o un sistema educativo nacional. Díaz (2012) abona al respecto:

...la inclusión de la medición implica la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje, por lo cual se recorta la misma noción de aprendizaje para conseguirlo únicamente como los cambios de conducta más o menos permanentes en el alumno (p. 157).

Si no existe un cuestionamiento de las prácticas docentes, es decir, transitar por



FOTO: XAVIER MARTÍNEZ, ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

ejercicios reflexivos, se corre el riesgo de circunscribir a la evaluación del aprendizaje a actividades como: la elaboración de exámenes con reactivos múltiples, la traducción de los resultados de los exámenes en números y el cumplimiento de la entrega oportuna de calificaciones. Evaluar es un proceso mucho más amplio que medir. Cabe agregar un par de preguntas: ¿es posible medir la interpretación o la apreciación de la danza mexicana?, en caso de ser posible, ¿qué instrumentos o herramientas debe diseñar el profesor para entregar una retroalimentación al estudiante sin caer en apreciaciones de sentido común?

Finalmente, una tercera estación nos permite hacer una pausa para pensar que la evaluación ha estado cubierta por un manto de control y represión en el aula. El sistema educativo pone de manifiesto diversas asimetrías entre profesores y alumnos, las cuales pueden cristalizarse en relaciones de poder desiguales. Las calificaciones en el interior de las aulas se han ocupado como un método represor y de castigo que utiliza el docente para controlar a los estudiantes, mantenerlos quietos y callados. Pino-Juste (2011) agrega: “el uso de calificaciones como premio o como castigo puede socavar la motivación intrínseca de aprender” (p. 253).

La evaluación en la educación artística

La evaluación de los aprendizajes artísticos no puede transitar por los mismos tipos, técnicas o herramientas de evaluación que utilizan otros campos de conocimiento, como las matemáticas o las ciencias; ya que existe un componente subjetivo en los procesos de creación, apreciación e interpretación de la obra de arte. Es necesario concebir al aprendizaje como:

...una manera de reconocer que toda persona necesita combinar una etapa de recepción de nueva información con otra etapa (lenta e imperceptible) de elaborarla con el fin de construir una síntesis propia. Es la diferencia entre repetir sin entender y producir un discurso propio, el cual a fin de cuentas se basa en las ideas que cada sujeto ha ido estructurando (Díaz, 2012: 165).

Es fundamental centrar el aprendizaje en los estudiantes de artes y concebir su evaluación desde un enfoque personalizado. Recordar que el docente acompaña vidas e itinerarios formativos, a diferencia de un obrero que se enfoca en valorar que los productos sean iguales y cumplan con estándares preestablecidos. Díaz (2012) menciona que es importante:

Un método que considere al alumno como una totalidad, que tenga en cuenta el proceso de aprendizaje y que, sobre todo, parta de la aceptación y reconocimiento de las dificultades para estudiar fenómenos complejos por las sobredeterminaciones que tienen en sí mismos, como el hombre, el aprendizaje y el proceso grupal (p. 152).

Díaz (2012), Eisner (2004) y Acaso (2009) comparten puntos de vista sobre la especificidad que guarda la evaluación de los aprendizajes artísticos. Para el desarrollo del análisis tomaré como base cinco principios propuestos por Eisner (2004).

El primero de ellos establece que “la evaluación se basa en juicios sobre la calidad del trabajo de los estudiantes, unos juicios que se suelen considerar obstáculos para la liberación del potencial creativo” (Eisner, 2004: 219). Con base en mi experiencia como profesor de educación artística y de baile flamenco, me he percatado del impacto que tienen los comentarios de los docentes

sobre el desempeño de los estudiantes, su forma de bailar o la proyección que tienen en el escenario. Me tomo el atrevimiento de decir que en reiteradas ocasiones dichos comentarios estaban basados en argumentos de sentido común que encuentran su origen en la simpatía que el profesor tiene por un estudiante, por lo tanto, queda de lado una valoración objetiva que permita al alumno identificar las zonas que deben fortalecer en su proceso formativo. Pero, lo más grave de emitir comentarios con ligereza se centra en los fenómenos de distinción que se generan en el interior de los grupos, ya que se polariza a la población estudiantil en pequeños segmentos que son etiquetados como los buenos bailarines, las bailarinas malas o los bailarines grises. Las etiquetas con las que se clasifican a los estudiantes son tatuajes indelebles que se sedimentan en sus cuerpos y, pareciera, que están condenados a las apreciaciones ajenas. Es muy común escuchar comentarios como “yo no sirvo para el flamenco”, “me cuesta mucho trabajo zapatear”, “soy mala girando”, “no soy un bailarín expresivo”.

El segundo principio señala que “la evaluación implica para muchas personas algún tipo de medida de actuación. Pero, para muchos educadores de arte, medir es incompatible con las artes: las artes valoran formas de experiencia que no se pueden cuantificar” (Eisner, 2004: 219). Desafortunadamente, algunos de los modelos artísticos en contextos formales o no formales intentan llevar los principios de la producción en serie a la formación de artistas. Incluso, los exámenes de ingreso en escuelas profesionales de danza toman en cuenta aspectos que privilegian los cuerpos delgados y esbeltos, o bien, segmentos corporales alargados como es el caso del cuello. El tránsito por la experiencia que brindan las artes es una situación única que cada estudiante vive de manera diferente, por lo que es imposible intentar cuantificar o medir con base en instrumentos de evaluación en el mejor de los casos, ya que, en muchas ocasiones, los criterios de evaluación son opacos y turbios. Sin duda, uno de los retos que tiene el docente de



FOTO: STEFANY ANDRADE, UNSPLASH. 2022.

educación artística es el diseño de estrategias que promuevan la autoevaluación desde un lugar donde la autoestima de los estudiantes esté fortalecida.

El tercer principio marca que “la evaluación está relacionada con los resultados o productos del trabajo de los estudiantes y muchos educadores de arte consideran que lo importante es el proceso que siguen los estudiantes, no el producto mismo” (Eisner, 2004: 219). Algunos educadores artísticos suelen poner énfasis en las muestras, obras o representaciones que son visibles, por ejemplo: el montaje de fin de cursos o las exposiciones en vestíbulos y galerías. Es necesario destacar que en reiteradas ocasiones este tipo de prácticas se refuerzan por las políticas de difusión cultural que existen en el interior de las instituciones educativas, pues se le demanda al educador artístico que cree montajes u obras para que se visibilice el trabajo artístico. Sin embargo, no es la única vía, también se puede optar por la realización de clases abiertas o trabajos en progreso.

Sin duda, es necesario que se valore el proceso del alumno, pues se respeta el ritmo de aprendizaje del educando. Es decir, cómo llega el estudiante a clase y cómo va evolucionando a lo largo del curso, sin la necesidad de que el principal criterio de evaluación sea la interpretación de una obra o la realización de una pintura.

El cuarto principio enuncia que la evaluación de las artes “está relacionada con exámenes y pruebas, sobre todo con pruebas normalizadas, unas pruebas que para muchos educadores de arte tienen muy poca o ninguna razón de ser en un campo donde los resultados deseados no tienen nada de normalizados” (Eisner, 2004: 219 y 220). Sin duda, las pruebas cerradas no son los instrumentos ideales para valorar el desempeño artístico. Es necesario que el docente se vincule con otros instrumentos como los portafolios de evidencias y que cada uno esté acompañado de una rúbrica donde sean claros los criterios de evaluación.

Finalmente, el quinto principio establece que “la evaluación está estrechamente asociada a

notas y calificaciones, algo que en la educación artística y, sobre todo, en el caso de los niños pequeños, se considera inútil e incluso perjudicial” (Eisner, 2004: 220). Las artes pueden ser valoradas con criterios cualitativos, sin necesidad de tener notas numéricas. Además, es necesario que los estudiantes sean partícipes de su propio proceso, por lo cual, ellos deberían desarrollar la cultura de la autoevaluación.

Conclusiones

La evaluación de las artes es un proceso que implica un tejido sólido entre los siguientes aspectos: docentes reflexivos y autocríticos que sean capaces de detectar los ritmos personalizados de aprendizaje de sus estudiantes, instrumentos y herramientas que permitan valorar los procesos en mayor medida, la implementación de portafolios de evidencia que ayuden a desterrar a las pruebas cerradas en el campo de las artes y, finalmente, la promoción de la autoevaluación como un mecanismo donde el estudiante se responsabilice de su itinerario formativo. ©

Fuentes de consulta

1. Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
2. Díaz, B. A. (2012). *Didáctica y currículum*. México: Paidós Educación.
3. Eisner, W. E. (2004). *El arte y la creación de la meta. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. España: Paidós Arte y educación.
4. Pino-Juste, M (2011). “La evaluación de los aprendizajes”. En: Cantón, M. I., Pino-Juste, M. (coordinadoras). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza Editorial.



Poder y autoridad: evaluación de aprendizajes esenciales

Plumas invitadas
internacionales

Melchor López Hernández

Sociólogo con maestría en educación por la UNAM y 27 años de Docencia. Docente en Educación Media Superior por la SEP y en licenciatura y maestría en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS/UNAM). Medalla Alfonso Caso, en la MADEMS-CS/FCPYS/UNAM. Coordinador de la edición de libros *Rostros en la Oscuridad*. Pertenece al Centro de Estudios de Ciencias de la Comunicación FCPYS/ UNAM.
melchorlopezmx@yahoo.com.mx

Todo comprender es interpretar.

H. G. Gadamer

El tema del presente trabajo es la aplicación de la estrategia de enseñanza, por medio del debate, para el aprendizaje significativo de los conceptos de poder y autoridad. La premisa es una relación de autoridad docente entre profesor y alumno, para lograr una forma de evaluación del aprendizaje en el salón de clase. En este sentido, respondemos al planteamiento: ¿Cómo se están evaluando los aprendizajes esenciales y los esperados?

Diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje

La estrategia didáctica denominada Debate que pretende el análisis conceptual, se desarrolla como aprendizaje grupal. Éste es “una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (estudiantes), a través de la participación del grupo”. (Silberman, 2006: 8).

El aprendizaje significativo es para que se “enseñe información técnica o no, conceptos y aptitudes. Se sabe que se aprende mejor mediante experiencias. Para aprender algo bien conviene escucharlo, verlo, formular preguntas al respecto y conversarlo con otros. Fundamentalmente, los estudiantes necesitan ‘hacerlo’, descubrir las cosas por su propia cuenta, encontrar ejemplos, probar sus aptitudes y realizar tareas que dependan de los conocimientos que ya posee o deseen adquirir”. (Silberman, 2006: 8).

Para el aprendizaje significativo la experiencia es fundamental. En este sentido, todo estudiante ha vivido el poder y la autoridad. Los han vivido en casa, con la familia, primos, hermanos, tíos; en la escuela, con compañeros, profesores, directores; en la calle, con amigos o desconocidos; en la relación de pareja: controlando o controlado.

En este tipo de aprendizaje, al momento de la aplicación del debate como estrategias de enseñanza y evaluación de lo adquirido, el protagonista es el alumno. El profesor coordina, es el eje de la actividad; el ejecutante es el educando porque afirma, debate, propone, escucha. El estudiante conduce o crea una relación analítica entre los conocimientos y saberes que posee y los que puede adquirir.

Los estudiantes asimilan mejor cuando hacen porque las hace, vive y siente. En el caso del concepto de poder y de autoridad, el objetivo es que lo recuerden a partir de sus vivencias. El objetivo es que lo reflexionen. Los alumnos “aprenden mejor mediante experiencias concretas basadas en actividades.” (Silberman, 2006: 8).

Se hace referencia a esta etapa de la comprensión cuando se pregunta: ¿cuál es la relevancia y el valor del aprendizaje significativo? Y, da varias respuestas. Una de ellas: “El alumno comprende lo que aprende, y eso puede contribuir a mejorar sensiblemente sus sentimientos de autoestima y auto concepto académico”. (Hernández, 2005: 56).

Con el debate se promueve la reflexión, en especial si se induce a los alumnos a adoptar una posición contraria a la esperada. Y con ella se logra la participación activa de todos los estudiantes de la clase. A continuación presentamos una adaptación de la propuesta de Silberman.



FOTO: ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

El debate en el salón de clase (procedimiento):

Previo al debate, designar la lectura y los autores para trabajar el concepto poder y autoridad. Todo el grupo tiene la oportunidad de leer. Y se solicita un control de lectura. La propuesta bibliográfica es determinada por el profesor. Uno de los textos propuestos es Economía y sociedad, de Max Weber, en su apartado de la dominación. Otro, el ensayo titulado “Poder y autoridad”, en Historia del análisis sociológico, de Tom Bottomore.

Un equipo de estudiantes, previamente programado, presenta el tema con la modalidad de la exposición. En ésta presenta las ideas y conceptos principales. El material es un mapa conceptual. Al concluir el equipo, el docente da continuidad a la explicación. Se ejemplifica con hechos cercanos a los jóvenes los conceptos de poder y de autoridad.

Se dan características, tipología y ejemplos para motivar participación. Y se interroga con la finalidad de que recuerden sucesos que hayan vivido desde su experiencia: vivencias escolares, dentro y fuera del salón de clase; de sus relaciones de amistad, así como de las rupturas amorosas; de la interacción con familiares o de hechos sociales en los que hayan sido protagonistas.

El docente reitera en la explicación para provocar atención en el alumno y que éste retome o recuerde experiencias de su vida cotidiana. El objetivo es transferir a su realidad los conceptos de poder y de autoridad. Durante la exposición, o en el mismo debate, se sugiere presentar en el pizarrón un cuadro comparativo de los conceptos de poder y de autoridad. Con dicho cuadro puede anotarse las características de cada uno de los conceptos, así como medios y tipos de poder y autoridad.

En el debate, se afirma en torno a un tema controvertido relacionado con la asignatura. Aquí un ejemplo: “El poder en la pareja de novios provoca sufrimiento”.

El inicio del debate se presenta al concluir la exposición. Sin embargo, también podemos

considerar una continuidad de la clase. La idea es que haya participación de los alumnos y diálogo con sus compañeros.

El desarrollo de la estrategia se suscita cuando el profesor formula interrogantes al participante que narra experiencias. Para el debate, se propone que con la afirmación: “El poder en la pareja de novios provoca sufrimiento”, haya quienes estén a favor y otros en contra.

A medida que continúe el debate, estimular al resto de los alumnos a sugerir argumentos o refutaciones.

Finaliza el debate cuando el docente considere que ya es factible elaborar conclusiones.

La mediación docente y la instrumentación de la estrategia

Para estos elementos de interacción académica es importante la mediación docente en el logro del objetivo de aprendizaje. Una mediación implica una relación de autoridad académica en el salón de clase para la aplicación de la estrategia.

Entendemos por mediación el “proceso por el cual una persona, de manera consciente selecciona, organiza y planifica los estímulos antes de recibirlos y analiza sus respuestas para hacer de ellas nuevas fuentes de aprendizaje (...) la carencia de experiencias mediadas es la causa principal de una ejecución retardada (...) esta interacción debe estar marcada por 1) la estructura de las tareas, 2) el tipo de preguntas que formula el profesor, 3) los mensajes verbales y no verbales que se emiten, y 4) por la valoración que se realiza sobre la actuación del sujeto” (Sanz, 2007: 35). Para generar las condiciones del debate es necesario re-conocimiento del compañero.

A continuación, una plantilla de las etapas de la programación adaptada a la práctica docente:

Puede ver en qué medida las “evaluaciones propuestas suministrarán evidencias válidas y confiables del aprendizaje deseado”, (Tomlinson, 2007: 52) se continúa con la evidencia de

evaluación; en particular la actividad en la que el estudiante aplica, analiza y explica el concepto de poder a una situación nueva. Para ello, vamos a hablar de transferencia.

Lo que se puede transferir es, por ejemplo, un concepto. Los conceptos están en el rubro de lo que se conoce como los conocimientos declarativos. Aquí se encuentran, además de los conceptos, principios y hechos. El tipo de conocimientos no los aplica el estudiante porque “no aplican la información aprendida en determinadas materias debido a que la almacenan implícitamente y no la sitúan dentro de su repertorio habitual” (Sanz, 2007: 69).

Se requiere el registro para comparar. El alumno compara la relación entre el poder y la autoridad. Hay que recordar que es básico el registro de lo expresado por el estudiante de forma individual. Aunque se puede hacer por parejas o en equipos. En esta faceta se considera elemental a la escritura para el aprendizaje debido a que se pretende rebasar la transmisión de información por la construcción de la misma.

Interrogantes del docente para activar los conocimientos previos

¿Cómo se vive el poder en los siguientes ámbitos?: 1) la pareja, 2) la escuela, 3) el salón de clase, 4) la familia, 5) los partidos políticos. (Indicación al estudiante: Anota las respuestas).

1)
2)
3)
4)
5)

Es elemental la construcción de los conceptos de poder y de autoridad en el aprendizaje significativo. Cuando docentes y estudiantes comprendan y conceptúen el aprendizaje, la escritura afecta el modo en que usen la escritura para aprender. Asimismo, “si los estudiantes se representan la escritura como proceso transformativo es probable que conciba el aprendizaje como construcción del conocimiento en lugar de considerarlo como simple recepción, que conduce a adoptar la estrategia más simple de duplicar la información de las fuentes consultadas” (Vázquez, 2006: 71).

Ejemplo de evidencia de evaluación de los resultados deseados

El alumno describe la relación de poder y autoridad en el salón de clase

Respuestas de estudiante

Estudiante 1: “Se manejan distintos conceptos. Hay poder y autoridad en la escuela y en el salón de clases. En la escuela se puede acatar como autoridad a la jerarquía en rangos como profesor-director. Ellos pueden ejercer su poder para mantener controlados a los estudiantes y modificar su comportamiento para convivir en sociedad”.

Introducción a los contenidos y a las capacidades

Tema:	• Los conceptos de poder y de autoridad
Objetivo	• El estudiante aprende significativamente los conceptos de poder y autoridad.
Contenido	• Diferencias entre los conceptos de poder y de autoridad.
Capacidad	• Examina la tipología del poder (macropoder y micropoder); usa los conocimientos previos sobre estos conceptos en el salón, en la escuela y en otras instituciones sociales.
Capacidad	• Aprender que los instrumentos utilizados no son los mismos para el poder y la autoridad. Comprende que los conceptos de poder y de autoridad se aplican en diferentes espacios y tiempos.
Material	• Se utiliza bibliografía, pizarrón y mapas conceptuales en la exposición de los conceptos.

Con las interrogantes el docente activa los conocimientos previos

Actividad	• El profesor presenta el tema; y activa los conocimientos previos, por medio de preguntas para establecer asociaciones entre ellos para que se destaque la importancia en el aprendizaje.
Contenido	• Diferencias y semejanzas de los conceptos de poder y de autoridad.
Ejemplo de actividad docente	• El docente explica: "El concepto es una palabra en la que se sintetizan las características de un hecho social. Sirve para describir o analizar una situación. Si nosotros tenemos un conjunto de conceptos, estamos hablando de una teoría, la cual explica la realidad. Ejemplo de conceptos: poder y autoridad".

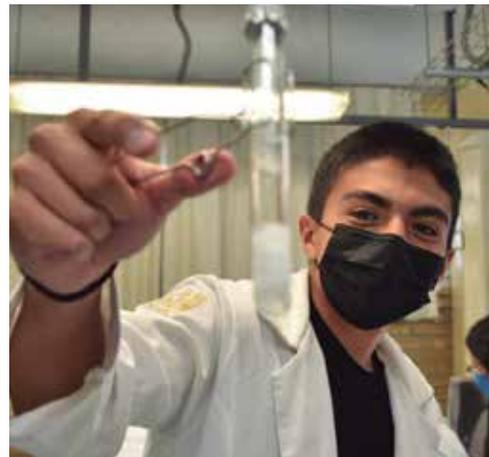
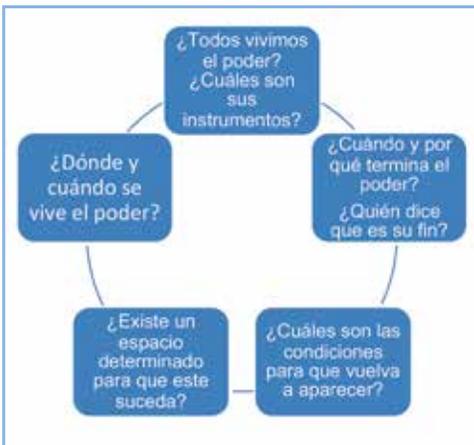
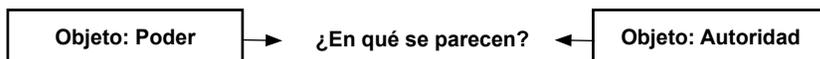


FOTO: ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

Formato para evidencia de evaluación de los resultados deseados



Indicación al alumno: Escribe sobre las líneas tú respuesta a la interrogante formulada.



Poder	Respecto de:	Autoridad
	← Tipos →	
	← Ejemplos →	
	← Instrumentos →	
	← Concepto →	

Semejanzas y diferencias significativas:

Conclusiones:

Fuente: Adaptación de la plantilla para la estrategia del Debate. Tomado de María Luisa Sanz de Acedo Lizarraga. *Cognición en el aula. Teoría y práctica*. Ed. Universidad Pública de Navarra. p. 89.



FOTO: ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

Evaluación del profesor al escrito del estudiante

El alumno identifica al portador del control dentro del salón de clase aun y cuando no tenga una injerencia directa para marcar las pautas u ordenar en la actividad de enseñanza aprendizaje. Del profesor reconoce tanto el poder y la autoridad, aunque no está diferenciando los dos conceptos, da por hecho que en el profesor se dan ambos fenómenos. Tal vez la pregunta pudo ser diferenciada; primero: poder en el salón de clase. Y en otra interrogante: autoridad en el salón de clase.

Asimismo, la delimitación del espacio no se trabajó porque pudo ser o interrogar sobre el momento del ejercicio del poder y la autoridad. No es lo mismo el momento de que se realiza, por ejemplo, la exposición del profesor con una sesión planeada y con material didáctico para la exposición, así como la habilidad para llevarla a cabo y de su conocimiento del tema.

Ese es momento en el que se ve en el alumno un patrón de atención hacia la clase y particularmente al discurso del profesor. Hay un foco de atención hacia el sujeto con poder: el profesor. En qué momento el alumno puede percatarse que el poder en realidad se ha transformado en autoridad.

En el desarrollo de la aplicación de la estrategia de Debate, con el diario de campo, se realizan anotaciones en la que se narra lo acontecido. A continuación, un ejemplo de redacción de lo observado durante el debate.

Evidencias de la evaluación de los aprendizajes deseados

En cuanto a la realidad escolar hay que mencionar que se dio entre el grupo un debate a partir de la narrativa de un estudiante que platicó que una profesora le prohibió que fumara fuera del salón de clase.

— ¿Eso es autoridad o poder? —, se le interrogó al compañero que narró el suceso.

Hubo silencio en lo que pensaba su respuesta. Pasamos a otro compañero, que opinó:

—Eso es poder porque se quería imponer y además ya no era profesor porque estaba fuera del salón de clase.

Pero hubo quien dijo que sí era válido que se le prohibiera el fumar. Una interrogante que se le formuló fue:

— ¿Está reglamentado el no fumar en el CCH?

—No.— Fue la respuesta de la profesora titular. Si no está reglamentado, el alumno puede fumar.

El debate fue que los espacios del ejercicio del poder son fundamentales. Que en el caso del profesor tendrá más poder en el salón de clase para hacer sentir su jerarquía. Pero, además, se dijo por parte de los alumnos, a pregunta expresa:

— ¿Qué sucede con el poder del profesor al salir del salón de clase?

—Se le termina—, dijeron algunos.

—No. Continúa con el poder porque él es el profesor—, comentaron otros.

Y lanzamos otra interrogante:

— ¿Qué sucede con la autoridad?

—Mmm...— Silencio en lo que reflexionaban su respuesta.

Aquí lo importante para la clase es que se creó un ambiente de participación analítica. Sobre todo, de formulación de interrogantes, lo que se denomina la generación de conocimientos a partir de la duda y el conflicto cognoscitivo.

Comentarios finales

La evaluación es una faceta significativa para el aprendizaje. Para evaluar al estudiante es necesario realizarla en el desarrollo del curso. La evaluación permanente es trabajo docente de revisión de análisis conceptual escrito por los estudiantes. Que el profesor evalúe las notas, controles de lectura y actividades programadas. La evaluación continua es aprender a aprender, pero implica, entre otras cuestiones, vocación en la enseñanza docente y el aprendizaje estudiantil.

Sin vocación y sin emoción, cualitativamente la evaluación pierde significado. Y, por tanto, no se suscita la transferencia ni el uso de conceptos para explicar la realidad cotidiana. ☺

Fuentes de consulta

1. Hernández Rojas, G. (2005). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
2. Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2007). *Cognición en el aula. Teoría y práctica*. España: Universidad Pública de Navarra.
3. Silberman, M. (2006) *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. Buenos Aires: Troquel.
4. Tomlinson, C. A. y J. Mc Tighe, (2007). *Integrando. Comprensión por diseño. Enseñanza basada en la diferenciación*. Buenos Aires: Paidós.
5. Vázquez, A. e I. Jacob. (2006). "Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoques de los estudiantes". En: María Zulma Lanz (Comp.). (2006). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Argentina: Noveduc.



Retos de una evaluación significativa del aprendizaje ante la nueva normalidad en ambientes virtuales en el nivel de educación superior

Alberto Rojas Juárez

Docente de idiomas en la UTBIS Puebla y la BUAP, cuenta con la Licenciatura en Lenguas Modernas y con la Maestría en Ciencias de la Educación. Por trece años ha incursionado en la enseñanza de idiomas en diferentes niveles educativos y asignaturas afines a las habilidades gerenciales.

alberto.rjz.87@gmail.com

Hacer mención del proceso de aprendizaje, hace menester la necesidad de apelar a los conceptos esenciales que le sustentan como el medio a través del cual el ser humano proporciona sentido a su realidad o bien la enriquece para su cúmulo de experiencias. El sentido y enriquecimiento de esta realidad implica proporcionarle un significado ante los retos de la situación actual en el contexto mundial; el aprendizaje significativo por tanto “es muy importante en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo de conocimiento” (Ausubel, 1976: 78; en Salazar Ascencio, 2018)

Para contribuir al aspecto significativo del proceso de aprendizaje, la realización de un proceso de evaluación se vuelve medular no sólo para la proyección de resultados, sino también para contribuir a las experiencias que constituirán para las y los discentes la canalización de éstas hacia su vida diaria y el engranaje social, mismo que demanda de profesionistas competitivos que canalicen el cúmulo de conocimientos y experiencias para la resolución de problemas. A este respecto, el contexto de educación superior representa un reto para el proceso de evaluación, ya que, si bien, en la modalidad presencial se solían presentar lagunas para la asignación de un resultado o la proporción de retroalimentación, la evaluación a través de la virtualidad trajo consigo nuevos retos tanto para docentes como para discentes en tanto un tratamiento adecuado para cada aprendizaje que tuviera coherencia con la evaluación de éste (Salazar Ascencio, 2018) pudiera tener lugar muy a pesar de las barreras virtuales y las limitaciones que éstas implican.

En el contexto específico de la educación superior, particularmente en el escenario de las Universidades Tecnológicas del sistema Bilingüe a nivel nacional, se hizo imprescindible adaptar su modelo ante la nueva normalidad y la nueva realidad que la virtualidad, el distanciamiento y el manejo de nuevas tecnologías requiere. En conjunto con esas adaptaciones, el proceso

evaluativo no podía quedar atrás, en tanto se trata de un modelo por competencias que promueve la ejecución exitosa de actividades pensadas en el mundo laboral, no sólo asociadas al éxito sino también a los resultados de éste (Manual para la difusión del Modelo de Educación Basada en Competencias del Subsistema de Universidades Tecnológicas, 2008). ¿Cómo evaluar entonces dichos aprendizajes en medio de los ambientes de la virtualidad?

Disolver la pantalla, el primer reto

En términos de aprendizaje, el término de Disolver la Pantalla (*Dissolve the screen en inglés*) se resalta por Rugani & Grijalva (2020) al enfatizar el hecho de intensificar y fortalecer la importancia de un intercambio constante de experiencias entre educadores y educandos; se busca, con ello, estos últimos se consideren como participantes activos y tomados en cuenta en su proceso de aprendizaje. A este respecto, dichos enlaces inevitablemente implicarán al proceso de evaluación, mismo que ahora se presenta a través de las reuniones virtuales, las plataformas de enseñanza-aprendizaje y los diferentes sistemas de gestión de aprendizaje. No obstante, esa adaptación a la virtualidad



FOTO: XAVIER MARTÍNEZ, ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.



FOTO: ALEXANDRE VAN THUAN, UNSPLASH. 2022

demanda un trabajo conjunto entre las tecnologías de la información y comunicación y los canales adecuados para la proporción y asignación de resultados. La ejecución de un proceso de evaluación pleno a través de la pantalla trae consigo la importancia de fomentar, entonces, una relación estrecha entre educadores y educandos para la transmisión de información concerniente a los avances y las áreas de oportunidad a detectarse.

El hecho de disolver la pantalla arroja interrogantes de cómo las y los educadores deben por una parte afrontar los retos de la enseñanza en la nueva normalidad y, por el otro, cómo mantener una relación plena entre docentes y discentes para un proceso de evaluación pleno y por tanto significativo. Una vez disuelta la pantalla, será necesario proceder a un proceso evaluativo más allá de la misma, este término (*beyond the screen* en inglés) trae consigo la importancia de mantener dicho vínculo con las y los discentes a través de diferentes medios tales como las llamadas de telefónicas, envío y recepción de mensajes, visitas distantes, como fue el caso de las visitas de docentes a domicilios particulares con las medidas de distancia pertinentes, la herramienta de un chat e incluso encuestas elaboradas por los docentes para monitorear la percepción de las y los discentes sobre sus procesos de evaluación (Rugani & Grijalva, 2020).

Después de la disolución de la pantalla, ¿cómo evaluar plenamente a las y los discentes en ambientes virtuales?

A diferencia de un medio presencial, en el cual se evalúa a las y los discentes mediante el registro de sus resultados, o bien, observando las reacciones que presenten (Badillo, Rugany & Solomon, 2020), los ambientes virtuales arrojan consigo en primer lugar un contacto limitado con las y los discentes; como consecuencia de ello, el proceso de revisión, retroalimentación y asignación de valores para su desempeño se ve en más de una ocasión viciado por interferencias y las carencias que implica el distanciamiento físico común en un salón de clase convencional. El contacto directo y sus herramientas quedan detrás para dar paso a la visualización de las y los estudiantes a través de algún dispositivo que en más de una ocasión constituyó la prueba fehaciente de un distanciamiento obligado que traería consigo un proceso de evaluación limitado y, por tanto, con el riesgo de alejarse de su aspecto significativo y enriquecedor.

Las limitantes de una considerable población estudiantil en términos tecnológicos y de accesibilidad a las herramientas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación se agregan a las dificultades de un monitoreo pleno de las y los discentes en términos de aprendizaje y evaluación. Una vez identificadas

las limitantes, las herramientas que han demostrado constituir un acercamiento y monitoreo de evaluación ante la virtualidad pueden empezar a enlistarse de acuerdo a las perspectivas de diferentes expertos en la materia, así como de las y los participantes del proceso de evaluación.

Badillo, Rugany & Solomon (2020) enfatizan en la importancia de lo que ellos denominan como *assessment loops*, un término que podría entenderse como ciclos evaluativos en los cuales las y los discentes siguen modelos realizados por la parte docente, o bien, por las y los discentes que forman parte del grupo de trabajo. De estos ciclos evaluativos se tienen dos ventajas que los mismos autores señalan en tanto es posible recolectar información y monitorear el entendimiento de las y los estudiantes. En el caso de las y los discentes se tiene la oportunidad no sólo de fomentar la comprensión sino, también, de fomentar el desarrollo de habilidades de auto evaluación. Este tipo de ciclos pueden implementarse tanto de forma sincrónica como de forma asincrónica; sin embargo, se depende de factores como la responsabilidad compartida por parte de las y los discentes en su proceso de aprendizaje; en el contexto de la educación superior, esto constituye el reto significativo de fomentar la responsabilidad de las y los estudiantes a través de su modelo por competencias.

Para que dicha responsabilidad compartida y los ciclos puedan tener el mayor éxito posible, se puede apelar a diferentes estrategias para el fortalecimiento de la relación entre docentes y discentes; aunado a ello, pueden considerarse de utilidad para tener un proceso de evaluación significativa que permita en la mayor medida posible garantizar un seguimiento y formación de las y los discentes que impacten en su des- involucramiento tanto académico como personal. A pesar de las barreras en términos de distancia y de virtualidad, se han rescatado algunas experiencias que permiten vislumbrar con optimismo tanto los retos como los logros de un proceso evaluativo dentro de la virtualidad y la nueva normalidad.



FOTO: HEADWAY, UNSPLASH. 2022.

Badillo, Rugani & Solomon (2020) sugieren tres tipos de procesos evaluativos que pudieran resultar útiles para la nueva normalidad y la virtualidad, cuyo rol constituye un eje central en el quehacer evaluativo, estos son el implícito, el retrospectivo (*lagging assessment* en inglés), y el de tiempo real. En función de la premisa de estos autores, es menester dejar en claro que éstos presentan tanto ventajas como limitaciones, por lo que refieren un enfoque balanceado entre los mismos; en los ambientes virtuales, dicho balance se suma a los retos de un proceso de evaluación significativa en el ámbito de la educación superior.

Con respecto al proceso evaluativo implícito, Badillo, Rugani & Solomon (2020) destacan la implementación de modelos para que posteriormente las y los discentes procedan a la resolución de sus asignaciones o ejercicios. En el contexto particular de la educación superior en la modalidad de Técnico Superior Universitario Bilingüe, dichos modelos han constituido la base para la evaluación de las actividades a realizarse. Al responder a un modelo por competencias, existe una preocupación notable por un desempeño efectivo y óptimo de las y los educandos (Manual para la difusión del Modelo de Educación Basada en Competencias del

Subsistema de Universidades Tecnológicas, 2008), por lo que evaluar a través de las asignaciones por modelos pone a prueba dicho desempeño en términos de aprendizaje.

Concerniente a la virtualidad, el proceso evaluativo implícito trae consigo algunas ventajas y también limitaciones; por un lado, resulta útil para mejorar la concientización del autoaprendizaje y la autoevaluación en las y los discentes en tanto pueden realizar un proceso de monitoreo de su proceso de evaluación. Sin embargo, acarrea consigo también algunas limitaciones mientras las y los discentes pueden comprometerse a seguir de forma autónoma la retroalimentación que reciban por parte de los docentes, o bien, pueden mostrar una falta de compromiso al sentirse alejados de un contacto pleno con quienes fungen como facilitadores del aprendizaje.

En cuanto al proceso evaluativo retrospectivo (*jagging assessment*), éste toma lugar durante las sesiones tanto sincrónicas como asincrónicas una vez que se requiere que las y los discentes hagan entrega de actividades para la posterior evaluación de éstas (Badillo, Rugani & Solomon, 2020). De acuerdo a los mismos autores, se trata de un proceso que permite la proporción de retroalimentación de una forma elaborada y a profundidad; empero, el monto de trabajo puede convertirse en una carga contraproducente si se trata de grupos de trabajo numerosos, mismos que han constituido una opción ante la modalidad virtual en esta nueva normalidad. A este respecto, la retroalimentación puede carecer de plenitud y de contundencia en el caso de que el o la discente se vean en la necesidad de apresurar sus mecanismos de organización y revisión; el proceso comunicativo en el cual las y los discentes corren ciertos riesgos de viciarse en cuanto a la interpretación que éstos le den a toda información que pueda recibirse mediante los foros de discusión, los comentarios sobre el trabajo correspondiente, e incluso las rúbricas o listas de cotejo que señalen los parámetros a evaluarse. La labor del docente adquiere, por tanto, una importancia preponderante en

función de generar un canal de comunicación adecuado para las y los discentes.

En el caso del proceso evaluativo en tiempo real, las oportunidades de proporcionar retroalimentación durante las sesiones sincrónicas de forma inmediata, se presenta como una alternativa viable debido a que la mayoría de las veces ocurre en las sesiones de tipo sincrónico; lo anterior debido a que se trata de una situación que se asemeja a las sesiones que tuvieran lugar previo a la nueva normalidad que hoy se presenta en los escenarios educativos (Badillo, Rugani & Solomon, 2020). Se trata por tanto de una forma de enlace estrecha, no obstante, también arroja algunas limitaciones en tanto puede repercutir en el ritmo de las sesiones en tiempo real. Con respecto a ello, la alfabetización digital trae consigo la necesidad de adaptar el manejo de los tiempos de sesión por parte de los docentes para evitar una retroalimentación y, por consiguiente, un proceso evaluativo somero y superficial.

La proporción de una retroalimentación adecuada en todo proceso evaluativo conlleva la importancia de la constancia de éste en conjunto con la claridad requerida. Con relación a ello, la virtualidad, junto con la distancia que ésta implica, hace necesario referir a la evaluación formativa puesto que constituye un impacto



FOTO: REDD, UNSPLASH. 2022.

positivo en el proceso de aprendizaje de las y los discentes (Fisher, Frey & Hattie, 2021). Estos mismos autores enfatizan en la importancia de apelar a herramientas como el uso de las historias que puedan ser generadas en función de una actividad central previamente planeada, con ello, se recurre a la narrativa junto con las rúbricas para una evaluación del desempeño sin depender completamente de datos llanos o estadísticos. Otras prácticas como las votaciones (*polling* en inglés) y los mismos exámenes prácticos en la modalidad virtual también son sugeridos por Fisher, Frey & Hattie como una forma de prácticas formativas para monitorear el entendimiento de los contenidos abordados durante las sesiones. En este caso, no se debe dejar de lado el uso de aplicaciones que permiten la implementación de *tests* y las ilustraciones con palabras (*word clouds* en inglés) cuyo uso no sólo ha de remitirse al ámbito de la educación básica, sino también al ámbito de la educación superior.

Dentro de las prácticas consideradas como recomendadas para un proceso de evaluación adecuado a través de la virtualidad, no se deben omitir las discusiones de temas específicos, tanto en el ámbito sincrónico como en el de tipo asincrónico. Si bien, éstas pueden tomar lugar en tiempo real, las herramientas para fomentar-

las fuera de las sesiones virtuales constituyen también un ejemplo fehaciente de la necesidad de implementar mecanismos de evaluación adecuados. Por ejemplo, la evaluación de los foros de discusión o líneas de discusión requieren, además de la asignación de un porcentaje, el seguimiento de dichas opiniones o corrección de las mismas constituyen una parte esencial del proceso de evaluación correspondiente. Uno de los obstáculos al respecto es el uso de aplicaciones que impliquen algún costo, es por ello que, los comentarios a través de las plataformas de aprendizaje por parte de los docentes juegan un papel primordial en la formación de las y los discentes.

Autores como Johnson (2013) sugieren únicamente proveer comentarios a un aproximado de 20% en función del número total de estudiantes en el grupo correspondiente. Sin duda, esto constituye una forma de economización de tiempo en tanto la retroalimentación se enfoca en aquellos y aquellas discentes que requieran de un seguimiento específico para mejorar su rendimiento. Las rúbricas juegan también un papel alternativo, pero no menos importante, para determinar los parámetros correspondientes de lo que se espera de las y los discentes; sin embargo, en función de focalizar un grupo específico de estos últimos se obtiene un resultado significativo que permita canalizar el conocimiento adquirido más allá de la sola asignación de resultados con fundamento numérico o porcentual.

La economización de tiempo en función de las respuestas requeridas por las y los discentes se posiciona como un factor determinante para que el proceso evaluativo contribuya plenamente al aprendizaje significativo. Los retos de la virtualidad y su inevitable sinergia con el manejo de los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés) deja en claro que los exámenes tradicionales prevalecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, al mismo tiempo, permite vislumbrar que es posible adaptar el proceso de evaluación a otras formas de éste (Vélez-Solic, 2015). Técnicas como la proporción de



FOTO: JAVIER TRUEBA, UNSPLASH. 2022.

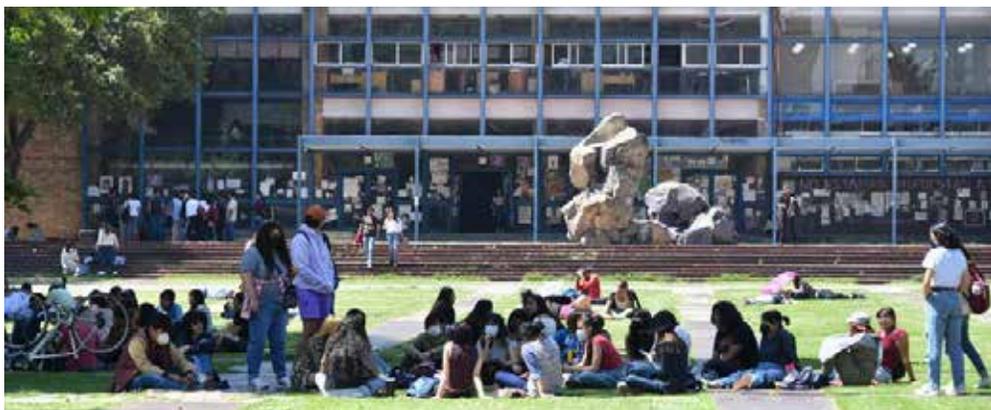


FOTO: ARCHIVO GENERAL DE LA DGCCH. 2022.

porcentajes que no impliquen un número alto permiten dar algunos pequeños pasos para promover un proceso evaluativo más auténtico, todo ello aunado a herramientas que permitan un regreso rápido de retroalimentación y resultados; si bien, las rúbricas arrojan en muchos casos resultados numéricos, también constituyen un proceso de simplificación del proceso evaluativo toda vez que, a través de sus descriptores proporcionan una panorámica mejor ilustrada de los que se espera de las y los discentes (Johnson, 2013).

En la encomienda de buscar un proceso de evaluación significativo ante la nueva normalidad y la virtualidad que ésta conlleva, es menester hacer referencia a las consideraciones de Fisher, Frey & Hattie (2021) para que un proceso evaluativo pueda presumir de autenticidad. En primer lugar, la familiarización con los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés), exámenes cortos en las sesiones síncronas, el uso de software en el cual pueda revisarse la autenticidad de los textos generados, incluso con reporte en documento portable incluido, grabaciones de las y los discentes para su posterior revisión y, por supuesto, el fomento de la ética en la toma de decisiones. Sin duda alguna, dichos autores a través de sus fundamentos en la educación a distancia proyectan la realidad de muchas docentes y discentes que vieron en esta nueva normalidad la oportunidad y el reto de implementar un proceso de evaluación significativo, auténtico y con valor para el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Ante las demandas de la nueva normalidad que se presenta aunada a una virtualidad que antaño sólo se percibía como alternativa, el reto para las y los discentes radica en la responsabilidad de adaptar su plan de enseñanza a un contexto mundial cuyas circunstancias llegaron para quedarse y poner a prueba su capacidad de adaptación en el ámbito educativo y de evaluación. 🌐

Fuentes de consulta

1. Badillo, E.; Rugani, J. & Solomon, H. (2020). Accountability Loops and checking for Understanding. En D. Lemov (Ed.), *Teaching in the Online Classroom. Surviving and thriving in the new normal*. (1.ª ed., pp. 99–122). Jossey-Bass.
2. Fisher, D.; Frey, N. & Hattie, J. (2021). *The Distance Learning. Playbook. Grades k-12. Teaching for engagement & impact in any setting*. (1.ª ed.). Corwin Press.
3. Johnson, A. (2013). *Excellent Online Teaching. Effective strategies for a successful semester online*. Excellent Online Teaching.
4. *Manual para la Difusión del Modelo de Educación Basada en Competencias del Subsistema de Universidades Tecnológicas (MEBCSUT)* (2018). México: CGUT.
5. Rugani, J. & Grijalva, K. (2021). Dissolve the screen. En D. Lemov (Ed.), *Teaching in the Online Classroom. Surviving and Thriving in the New Normal*. (1.ª ed., pp. 36–56). Jossey-Bass.
6. Salazar Ascencio, J. (2018) Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuesta y desafíos en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 31-46. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.001>
7. Velez-Solid, A. (2015). *Teaching online without losing your mind. A comprehensive overview*. AVS Academic Services.



Experiencias de la evaluación del aprendizaje en la educación a distancia en México: siglo XX vs siglo XXI

Alejandro Rojas Juárez

25 años de antigüedad docente en los niveles de Educación Inicial, Preescolar y Secundaria. Asesor Técnico Pedagógico en la Dirección Estatal de Educación Inicial. Entidad académica: Secretaría de Educación del estado de Puebla
alexrojasj2019@outlook.com

En el presente artículo, se desarrolla la temática Experiencias de la evaluación del aprendizaje en la educación a distancia en México: siglo XX vs siglo XXI, donde se aborda la Educación a Distancia (EaD) en México a partir de los años de 1924. Resaltando como medios principales para esta modalidad educativa, el uso del sistema de correos perteneciente al Servicio Postal Mexicano. Por otro lado, el uso de la radio en la educación, enfatizando la creación de la estación de radio educativa, promovida por la Secretaría de Educación Pública Federal.

Siguiendo el orden del documento, se analizan los desafíos, retos y limitantes a las que se enfrentaban los aspirantes de aquella época, por un lado, el retraso e inconsistencia de la entrega, envío y recepción de los documentos por correo, por otra parte, el costo de este servicio, así como de contar con un aparato de radio para escuchar las clases por este medio.

Posteriormente, se aborda, con fines de contrastar la educación a distancia del siglo pasado con el presente, las problemáticas y dificultades actuales con relación a la continuidad de los aprendizajes y el proceso de evaluación a través de los recursos digitales actuales. Si bien, los profesores han diseñado metodologías y estrategias didácticas contextualizadas para que los estudiantes sigan aprendiendo, la falta de dispositivos y de conectividad, así como de contar con el recurso económico para el pago de servicio de internet, son algunas de las limitantes que no permiten la concreción del proceso de evaluación.

Finalmente, se presenta una conclusión donde se resaltan concordancias y divergencias en torno a la EaD del siglo pasado y el actual.

En las últimas dos décadas, la EaD en nuestro país, ha tomado relevancia significativa, con distintas variantes y ritmos. A través de los años, se pueden observar sus aciertos y desaciertos, derivados de políticas educativas que enfatizan el uso de herramientas digitales para el logro de los aprendizajes en los estudiantes que cursan sus estudios en esta modalidad.

El uso intensivo, extensivo, accesible de las tecnologías, han facilitado los procesos de aprendizaje en estudiantes de diversos niveles educativos. De acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021: 8), la EaD, surge a mediados del siglo XIX como un mecanismo de inclusión, regulado y respaldado por la provisión de materiales educativos de estudio, dirigido a personas que tenían otras ocupaciones personales o que se encontraban ejerciendo algún trabajo y que no podían asistir a programas regulares en las escuelas. Siguiendo con la cita referida, se afirma que la EaD es un modelo de estudio individual, sin horarios definidos, en el que la persona organiza su propia experiencia de aprendizaje, apoyándose en los materiales suministrados por la institución educativa, siendo la característica fundamental la separación física entre docentes y estudiantes.

Otra característica de la EaD en México ha sido el medio de comunicación entre los participantes y la institución educativa, la cual, era



FOTO: XAVIER MARTÍNEZ, ARCHIVO GENERAL DE LA DGCC. 2022.

a través del Servicio Postal Mexicano, donde el estudiante recibía los materiales impresos para el estudio independiente. Si bien, es cierto que el servicio de correos, es un sistema de dedicado a transportar documentos escritos y otros paquetes de tamaño pequeño, con un servicio continuo y permanente, regulado y controlado por Ley del Servicio Postal Mexicano (2018), se ha enfrentado a retrasos en el reparto, pérdida o extravíos de paquetes, por mencionar algunas incidencias.

Con la llegada de los medios masivos de comunicación, la EaD se transformó y retomó mayor fuerza en México, especialmente en 1924, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) fundó su propia estación de radio, (Cabral, 2011: 33). En comparación al servicio de correos, las clases por radio, llegaban a diversas comunidades y a rincones donde el Servicio Postal tardaba en hacer llegar los materiales impresos para el estudiante. No obstante, se presentaban varias dificultades, entre ellas, coincidir con el horario de transmisión de la clase y el horario del estudiante, contar con el recurso tecnológico (radio), disponer de los materiales impresos con fines de evaluación, para remitirlos a la institución educativa y continuar con el proceso de revisión, calificación y, en su caso, registro en la boleta de calificaciones.

Un elemento determinante por parte del estudiante en esta modalidad educativa es el factor económico, considerando que, en el caso del servicio del correo, se requiere del pago por envío, además de los gastos de inscripción y materiales para el proceso del aprendizaje. Con relación a la radio, el mayor reto era contar con el aparato radiofónico, sin mencionar que, en el caso de la educación a distancia a través de la televisión, precisaba de este recurso (Zubieta, 2015: 14). Siguiendo la propuesta de la autora, asevera que, la EaD ha tenido un desarrollo desigual en los estudiantes que cursan sus estudios en esta modalidad, toda vez que, se requería contar con los recursos económicos para adquirir los aparatos mencionados.

Los antecedentes presentados hacen referencia al siglo pasado, tomando como referencia

el año de 1924 y consolidándose la radio educativa en México en 1930 (Roldán, 2009: 6). La evaluación del aprendizaje de esa época, se realizaba a través de exámenes impresos que la institución hacía llegar al estudiante, con la consigna de contestarlo de manera inmediata y contando con una fecha específica para regresar el examen contestado a través del sistema de correos (Bosco, 2008: 43). Añade el autor que, debido al uso de la correspondencia, la cual, podía llegar con retardo o, en ciertos casos, no llegar, algunos estudiantes perdían el interés en continuar sus estudios, ya que, las instituciones, permitían hasta tres intentos para superar el examen, lo que implicaba pagar el derecho a examen y el servicio de correspondencia en más de dos ocasiones.

Respecto al nivel de educación primaria en la modalidad a distancia, y de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Pública de 1940, pretendía medir el aprovechamiento del trabajo escolar a través de pruebas pedagógicas objetivas (estandarizadas), las cuales incluían un instructivo para el participante, no obstante, para 1965, la SEP anunció la cancelación de estas pruebas, debido a que no daban cuenta del rendimiento de los alumnos y sólo los profesores a cargo de ellos podían determinar sin mayores referencias (INEE, 2016, p. 41).

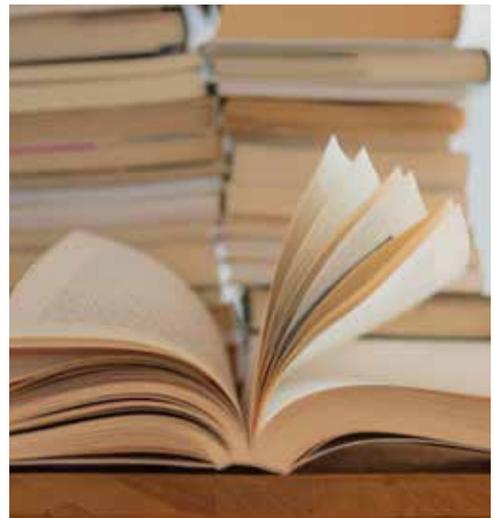


FOTO: ELISA CALVET, UNSPLASH. 2022.

Otra de las experiencias de la evaluación del aprendizaje en la educación a distancia correspondiente a 1969, hace referencia a la omisión de una evaluación diagnóstica por parte de las instituciones que ofrecían el servicio educativo a distancia, debido a que, cuando se publicaba su oferta educativa, sólo se enunciaban algunas características que debía cubrir el aspirante, siendo la de mayor relevancia, saber leer y escribir (Granja, 2010: 72). El dejar de lado a la evaluación diagnóstica, llevó a que los aspirantes iniciaran sus estudios en un inicio con mucha dedicación, empero, al momento de avanzar en los contenidos, perdían interés debido a que no contaban con los aprendizajes previos o requeridos por la asignatura, generando así, la deserción del interesado.

Hasta este momento, se han descrito experiencias relacionadas con la evaluación del aprendizaje correspondientes al siglo XX, detonando el factor económico como la principal limitante para el acceso, continuidad y en algunos casos, culminar los estudios a distancia. A continuación, se presentan las características actuales en torno a la misma temática desarrollada.

Debido a la pandemia provocada por COVID-19, la educación escolarizada ha migrado a los espacios virtuales, sorteando una serie de obstáculos no sólo para el estudiante, también para los profesores, padres de familia y las instituciones que no contaban con la infraestructura para tal fin (Aguilar, 2020: 55). Siguiendo la propuesta de la autora, considera que la población estudiantil más afectada para continuar con sus estudios está asociada a tres factores: pobreza, padres con baja escolarización y el trabajo informal.

En cuanto al proceso de evaluación en la modalidad a distancia provocada por la pandemia, el profesorado de educación básica y media superior se plantea las siguientes interrogantes: ¿cómo realizar una evaluación diagnóstica, si los estudiantes no entregan los dispositivos para conectarse? Si los padres de familia reportan que se han quedado sin trabajo, ¿cómo podemos comunicarnos con los estudiantes si no



FOTO: SCOTT GRAHAM, UNSPLASH. 2022.

cuentan con el recurso económico para pagar un servicio de internet? En el caso de que los estudiantes cuenten con los dispositivos, servicio de internet y disposición de tiempo para las actividades de aprendizaje, pero no tienen el interés por conectarse a las clases virtuales ¿cómo evaluarlos si no se cuenta con evidencias para tal fin? (Barrón, 2020: 70).

A propósito de las interrogantes planteadas, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha emitido el documento *Evaluación del y para el aprendizaje a distancia* (2020: 6), en el cual se puede leer lo siguiente: “se recomienda aprovechar los elementos y evidencias de aprendizaje obtenidas (tareas, ejercicios y demás trabajos realizados por el alumnado) para que sean incorporados en la medida de lo posible en la evaluación sumativa”. Se puntualiza en el documento que, la intención de este proceso es verificar el aprendizaje, certificar si se lograron las metas curriculares, establecer una calificación y en su caso, promover al alumno al siguiente nivel.

Lo anterior da muestra de que algunas instituciones (en el caso del nivel de educación media superior) han trazado una ruta que responda a las necesidades de los estudiantes que se forman a distancia. Otro documento que evidencia la puesta en marcha de la evaluación

en la modalidad a distancia se denomina *Evaluación para la Educación a Distancia, Estrategias en situación de Emergencia* (UNAM, 2020), en el cual, se plantean tres interrogantes para el profesorado que les permita la evaluación de los aprendizajes de forma más eficaz, a saber: ¿qué voy a evaluar? ¿Cómo lo voy a evaluar? Y, ¿qué actividades elegiré? Además, se propone considerar las necesidades educativas de los alumnos, del profesor, así como de los materiales didácticos para las estrategias de intervención educativa aplicables a la EaD.

A pesar de que, el profesorado de algunas instituciones han diseñado metodologías que permitan continuar con el proceso educativo a distancia, sigue siendo el factor económico, uno de las principales limitantes para los estudiantes, de ahí que el proceso de la evaluación no se pueda desarrollar de manera precisa, considerando que, la falta de dispositivos, acceso a internet, disposición de tiempo o, incluso, el desinterés en los alumnos para no entregar los trabajos escolares de manera que, el proceso de la evaluación no se pueda concretar.

Con relación al análisis descrito, la organización denominada *Mexicanos Primero* (2020) del Estado de Sinaloa, considera que, en el proceso de aprendizaje y evaluación, precisa de la colaboración entre actores, afirmando que “el aprendizaje se deriva de relaciones entre personas que comparten fuertes compromisos mutuos sobre qué y cómo aprender”. Siguiendo el texto, avala que, las relaciones colaborativas entre estudiantes, docentes y familias, generan oportunidades frecuentes para la interacción y la retroalimentación.

Después de haber presentado el análisis de la EaD entre el siglo XIX y XX, se puede concluir que, en cada época, las condiciones de accesibilidad son determinantes para el logro de los aprendizajes en los estudiantes. En cuanto a los profesores, si bien, es que cuentan con los elementos metodológicos, didácticos e incluso con los dispositivos para trabajar a distancia, la respuesta, participación y compromiso por parte de los alumnos son factores determinantes para el proceso y conclusión de un grado escolar.

Respecto a las experiencias relacionadas con el aprendizaje y la evaluación, es propicio reafirmar que se requiere de la participación de los estudiantes, profesores, padres de familias e instituciones que oferten la educación a distancia, principalmente en los niveles de educación básica y media superior. 📧

Fuentes de consulta

1. Aguilar, J. (2020). *Educación y Pandemia. Una visión Académica*. Disponible en: https://www.iiisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
2. Bosco, M. (2008). *La Educación a Distancia en México: Narrativa de una Historia Silenciosa*. Disponible en: http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3714/Bosco_Barron_Educacion_a_distancia_Mex_2008.pdf?jsessionid=5E91C87C4BB4F85836D13D7E77CAD37?sequence=1
3. Cabral, B. (2011). *La Educación a Distancia Vista desde la Perspectiva Bibliotecológica*. Disponible en: http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L25/1/educacion_distancia_bibliotecologica.pdf
4. Cienfuegos, D. & Guzmán, E. (2005). *El Servicio Postal Mexicano: Historia, Regulación y Perspectivas*. Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2654/6.pdf>
5. Granja, J. (2010). *Procesos de escolarización en los inicios del Siglo XX. La instrucción rudimentaria en México*. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n129/v32n129a5.pdf>
6. INEE (2007). *Trayectoria de la evaluación en México. El camino hacia el SNEE*. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/8.-Trayectoria-de-la-evaluacion%C3%B3n-en-M%C3%A9xico_camino-hacia-el-SNEE.pdf
7. Ley del Servicio Postal Mexicano (2018). Servicio Público de Correos. Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2654/6.pdf>
8. Mexicanos Primero (2020). *Experiencias del Aprendizaje a Distancia*. Disponible en: <https://mexicanosprimerosinaloa.org/wp-content/uploads/2020/09/EXPERIENCIAS-DEL-APRENDIZAJE-A-DISTANCIA.pdf>
9. UNAM (2020). Evaluación del y para el aprendizaje a distancia. Disponible en: https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Recomendaciones_Evaluacion_Educativa_a_distancia.pdf
10. UNAM (2020). Evaluación para la Educación a Distancia. Disponible en: <https://cuaieed.unam.mx/descargas/Evaluacion-para-la-Educacion-a-distancia-estrategias-en-situacion-de-emergencia.pdf>
11. UNICEF (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe*. Disponible en: https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf
12. Zubieta, J (2015). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. Disponible en: <https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2015/la-educacion-a-distancia-en-mexico.pdf>



Evaluación educativa

Juliana Virginia Navarro Lozano

Licenciada en Filosofía, Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Filosofía, UNAM. Actualmente Profesora Asignatura B Definitiva del Colegio de Filosofía en el Plantel 4 de la Escuela Nacional Preparatoria, Coordinadora del Colegio de Filosofía en el turno matutino. Con 25 años de servicio, imparte las asignaturas de Ética y Lógica. Realizó una Estancia de Formación didáctico-filosófica en Francia, Centre International d'études Pédagogiques, Paris, 1999.
juliana.navarro@enp.unam.mx

La evaluación es una disciplina que a través de los años ha tenido transformaciones conceptuales y funcionales. Se suele hablar de tres planteamientos clave para comprender su desarrollo:

- I. Mateo y otros (1993), suelen establecer seis épocas, empezando desde el siglo XIX
 - a. Época de la reforma (1800-1900)
 - b. Época de la eficiencia y del testing (1900-1930)
 - c. Época de Tyler (1930-1945)
 - d. Época de la inocencia (1946-1956)
 - e. Época de la expansión (1957-1972)
 - f. Época de la profesionalización (desde 1973-situación actual)

II. Cabrera (1986) toma como referencia central a Tyler y cita tres grandes épocas en el segundo cuarto del siglo XX, a dicha época (de Tyler) se le denomina de nacimiento, a las anteriores de precedentes o antecedentes y a la posterior de desarrollo.

Referencia central Tyler		
Época precedente	Época de nacimiento	Época de desarrollo

III. Guba y sus colaboradores, sobre todo Yuonna Lyncon, destacan distintas generaciones. Ahora estamos en la 4ta y ésta se apoya en el enfoque constructivista y en las necesidades de los "stakeholders" (demandantes e implicados en la evaluación)

- a. La 1era es la de medición, llega hasta el 1er tercio de este siglo
- b. La 2da es la de descripción
- c. La 3era la del juicio o valoración

1. Precedentes. Antes de los test y de la medición

Desde la antigüedad se ocuparon procedimientos en los que los profesores utilizaron referentes implícitos sin una teoría explícita para valorar, diferenciar y seleccionar alumnos. Dubois (1970) cita ejemplos: en la China imperial se

utilizaban procedimientos para seleccionar a los altos funcionarios. Mc Reynold (1975) afirma que el tratado más importante de evaluación en la antigüedad es el de Tetrabillos que se atribuye a Ptolomeo. También Cicerón y San Agustín introducen en sus escritos conceptos y planteamientos de evaluación.

Durante la Edad Media se introducen los exámenes en los medios universitarios. Exámenes públicos en presencia del tribunal, previo el visto bueno de los profesores.

En el Renacimiento se utilizaron procedimientos selectivos. Huarte de San Juan en su *Examen de ingenios para las ciencias*¹, defiende la observación como un procedimiento básico de la evaluación.

En el siglo XVIII en la medida que aumenta la demanda y el acceso a la educación, se acentúa la necesidad de comprobación de los méritos individuales, elaborando e introduciendo normas sobre la utilización de exámenes escritos.

Entrando al siglo XIX se establecen los sistemas nacionales de educación y aparecen los diplomas de graduación, tras la superación de exámenes (Exámenes del Estado) según Weber surge un sistema de exámenes de comprobación de una preparación específica para satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada. En Estados Unidos en 1845, Horace Mann comienza a utilizar las primeras técnicas evaluativas del tipo "test" escritos relacionados a determinadas destrezas, como la lecto-escritura.

Al final del siglo XIX en 1897 J. M. Rice publica un trabajo que suele considerarse como la primera investigación evaluativa en educación. Era un análisis comparativo en

¹ Examinación de talentos para las carreras profesionales, de 1575, tesis neuropsicológicas y psicofisiológicas sobre la relación mente-cuerpo.



FOTO: SIORA PHOTOGRAPHY, UNSPLASH. 2022.

escuelas americanas sobre el valor de la instrucción en el estudio de la ortografía.

2. Los tests psicométricos

A finales del siglo XIX hay un interés por la medición científica de las conductas humanas.

La actividad evaluativa se ve condicionada por:

1. El florecimiento de corrientes filosóficas positivistas y empíricas
2. La influencia de las teorías evolucionistas
3. El desarrollo de los métodos estadísticos
4. El desarrollo de la sociedad industrial

Entre finales del siglo XIX y principios del XX se desarrolla una intensa actividad evaluativa, conocida como *testing*, su objetivo era detectar y establecer diferencias individuales dentro de la norma grupal. Conceptos como evaluación y medición se utilizan como sinónimos, aunque se hablaba más de medición, ya que, el propósito era detectar diferencias individuales a partir de *test* de rendimiento, para determinar la posición del estudiante dentro del grupo y establecer discriminaciones individuales. Algunos instrumentos de aquella época son: Escalas de escritura de Ayres y Freeman, Escalas de redacción de Hillegay, de lectura de Thorndike y McCall, de ortografía de Buckingham, Escalas de cálculo de Wood, etcétera.

3. La reforma “tyleriana”. El nacimiento de la reforma educativa

En los años 20, antes de Ralph W. Tyler, en Francia se inicia una corriente independiente conocida como docimología, que supone un primer acercamiento a la evaluación educativa, con ella se cuestionaba la separación entre lo enseñado y las metas de la instrucción. La evaluación dependía de la interpretación del profesor (criterios aún vigentes), se proponía:

- a) Elaboración de taxonomías para formular objetivos.
- b) Variedad de fuentes de información (exámenes, técnicas de repesca, *test* y expedientes académicos).
- c) A partir del acuerdo entre los correctores de las pruebas (unificación de criterios de corrección).
- d) Mediante procedimientos como la doble corrección (revisión de los juicios de valoración).

Entre 1932 y 1940 Tyler dio una visión metódica, para la *Progressive Education Association*, en la que plantea la necesidad de una evaluación científica, que sirva para perfeccionar la calidad de la educación:

La evaluación no es una simple medición, supone un juicio de valor sobre la información recogida. Para Tyler la referencia central en la

¿En qué consiste el método sistemático de evaluación educativa?	Proceso que surgió para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos.
El “currículum” está delimitado por:	¿Qué objetivos se desean conseguir? ¿Con qué actividades se pueden alcanzar? ¿Cómo pueden organizarse eficazmente las distintas experiencias? ¿Cómo se puede comprobar si se han alcanzado efectivamente los objetivos?
¿De qué condiciones precisa la buena evaluación?	- Propuestas claras de objetivos - Determinación de las situaciones en las que se deben manifestar las conductas esperadas - Elección apropiada de instrumentos de evaluación - Interpretación de los resultados de las pruebas - Determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas.

evaluación son los objetivos preestablecidos, que deben ser cuidadosamente definidos en términos de conducta, con la finalidad de marcar el desarrollo del estudiante dentro de un proceso socializador.

La evaluación debe determinar el cambio ocurrido en el estudiante, pero también la eficacia del programa educacional y de la educación continua del profesor.

En 1956, aparece la taxonomía de los objetivos educativos (Bloom y otros), con la necesidad de analizar los propósitos de la evaluación, de guiar en los estudiantes sus aprendizajes y de rendir cuentas de la acción educativa ante sus padres. En 1958 se promulga una ley de defensa educativa que proporciona programas y medios para evaluar la educación pública americana.

En 1964 se crea el *National Study Committee on Evaluation* y se formaliza el Acta de educación primaria y secundaria, con la finalidad no sólo de evaluar a los estudiantes, sino a los programas y la práctica educativa global (Mateo y otros, 1993).

De forma paralela al desencanto con la escuela pública, la recesión económica, que caracterizó a los años 60 y 70 hizo que los contribuyentes y los mismos legisladores se preocupasen por el rendimiento de cuentas que se utilizaba en la mejora del sistema escolar. Entra en escena la “Accountability”, era de rendición de cuentas, la cual se asocia a la

responsabilidad del personal docente en el logro de los objetivos establecidos. En 1973, la legislación de muchos estados americanos formalizó la obligación de controlar el logro de los objetivos. Como resultado de las distintas y nuevas necesidades de la evaluación se inicia una época de reflexión sobre la multidimensionalidad del proceso evaluativo que da como resultado lo que hoy denominados como investigación evaluativa.

Concluyo afirmando que ante las nuevas necesidades y formas de evaluación se necesita de ensayos teórico-prácticos, en el ámbito conceptual y metodológico, para reflexionar y proponer sobre la multidimensionalidad de la investigación evaluativa. ☺

Fuentes de consulta

1. Cabrera, F. (1986) *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
2. Dubois, P.H. (1970). *A History of Psychological Testing*. Boston: Allyn Bacon.
3. Escudero Escorza, T. (2003) *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual*. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, v. 9, n. 1, p. 11-43
4. Mateo y otros (1993). *La evaluación en el aula universitaria*. Zaragoza: ICE- Universidad de Zaragoza.
5. Mc Reynold, P. (1975). *Advances in Psychological Assessment*, Vol. III. San Francisco, Jossey- Bass.

Ensayos que tuvieron una gran influencia en la comunidad evaluativa y algunas de sus aportaciones:

Cronbach (1963) *Course improvement through evaluation*, propone:

- Asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones (perfeccionamiento del programa, necesidades y méritos de los estudiantes, sobre la calidad del sistema, profesores, organización, etcétera).
- Mejorar un programa, mientras éste se esté aplicando
- Los estudios evaluativos deben ser comparativos, analíticos, bien controlados
- La evaluación debe incluir: estudios de proceso, medidas de rendimiento y actitudes
- Las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los *test*, se debe dar cabida a los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática, etcétera.

Scriven en su libro *The methodology of evaluation*. Propone la diferencia entre la evaluación como actividad metodológica (meta de la evaluación) y las funciones de la evaluación (uso que se hace de la información recogida) en un contexto específico. La evaluación tiene 2 funciones: la formativa (proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo) y la sumativa (proceso a comprobar la eficacia de un programa). La evaluación debe mostrar hasta qué punto se lograron los objetivos. Hay dos tipos de evaluación: la intrínseca y la extrínseca (se valora el efecto que determinado tema produce en los estudiantes).

Conjunción Y

Nos vimos por primera vez el domingo.
No, no fue así
ya nos habíamos visto antes pero no fue.
Tú tomabas el café usando el popote como si
fueras un ave errante que se detiene a
contemplar un caballo en un abrigo.
Y tú tomaste mi mano, me tomaste de la mano,
me tomaste a mí.
Y el árbol de los frutos rojos
y la montaña y la montaña.
Y nos reímos y escuchamos y,
¡Dios!, cada cosa se volvió basura.
Y el árbol de los frutos rojos
y la corteza y la corteza.
Y nos teníamos el uno al otro sin pausa como
animales en una madriguera.
Y si cada cosa después de estos eventos es triste,
entonces no somos estas cosas.

Y crecimos entre la basura y jugando
con la basura.

Y tú acaricias mi piel con pequeñas
perlas.

Y casi es eneroy aquí hay,
¡perdóname!,

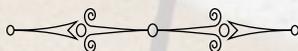
una magnolia rosa con sus pétalos de
lenguas de perro

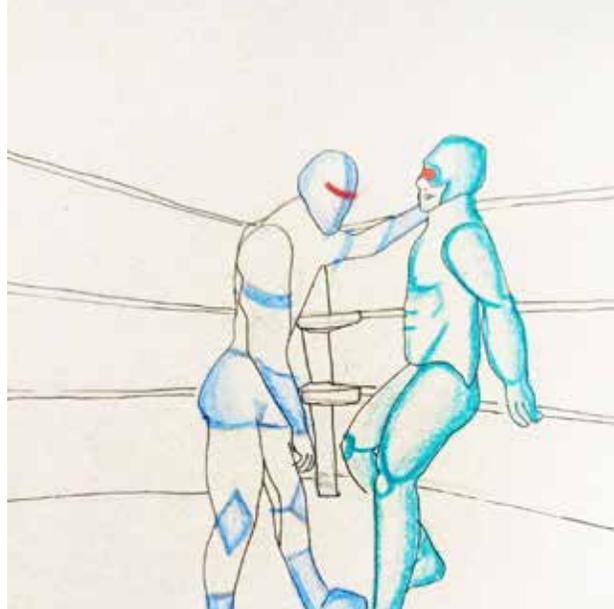
que se precipitó en un fondo gris y
cada vez que doy un paso

que atravieso estos milagros,
recuerdo el olor de tu mano

arrancada de mí, arrancada de ti.

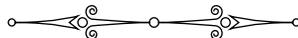
Polina Barskova





CULTURA

Cultura

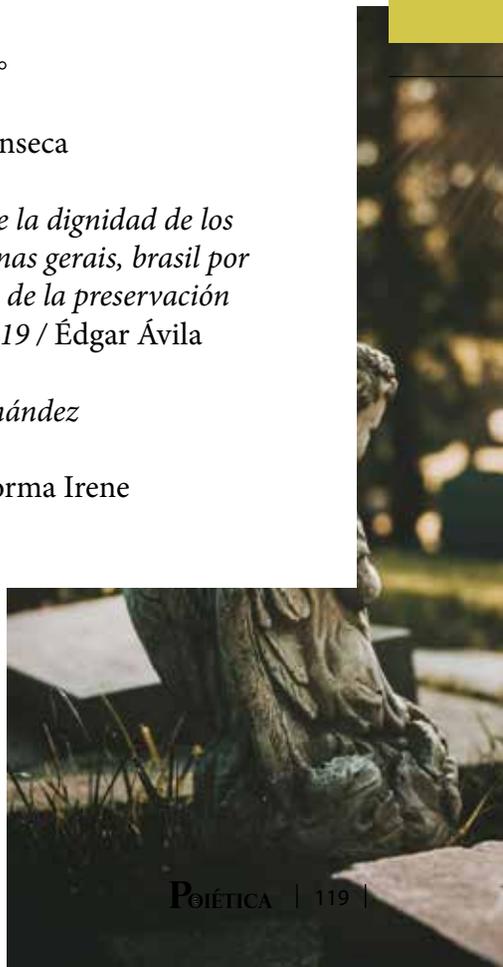


La ejecución / Rubem Fonseca

La obra visual de Sebastiao Salgado: de la dignidad de los Sujetos, el rescate de la amazonia en minas gerais, brasil por medio del instituto terra y la exigencia de la preservación del amazonas en épocas de COVID-19 / Édgar Ávila

Poemas de Xochipilli Hernández

El antígeno de Mr. Niebla / Norma Irene Aguilar Hernández



Desempeño

Rubem Fonseca representa a la literatura contemporánea brasileña. Este cuento se publicó originalmente en el libro Lúcia McCartney (1967)

Rubem Fonseca

Contacto:
Xel-ha.ramirez@outlook.com

Ilustración por
Xel-Há Ramírez Trejo

Cultura

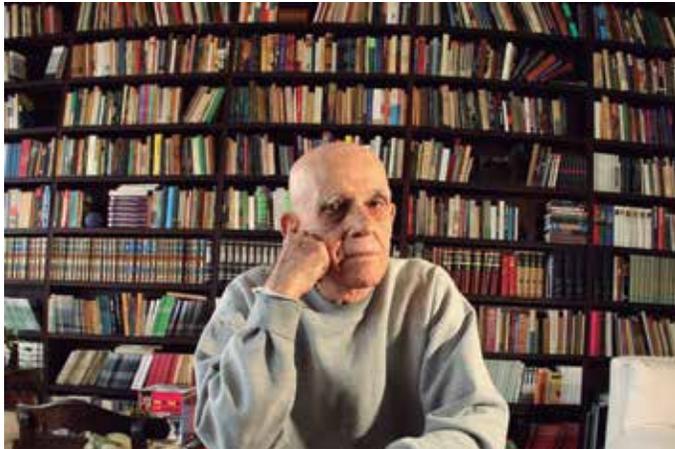


FOTO: RUBEM FONSECA

Consigno agarrar a Rubão, acorralándolo contra las cuerdas. El hijo de puta tiene fuerza, se agarra a mí, apoya su rostro en mi rostro para impedir que le dé cabezazos en la cara; estamos abrazados, como dos enamorados, casi inmóviles, fuerza contra fuerza, el público empieza a burlarse. Rubão me da un pisotón en el dedo del pie, aflojo, se suelta, me da un rodillazo en el estómago, una patada en la rodilla, un golpe en la cara. Oigo los gritos. El público está cambiando a su favor. Otro bofetón: gritos enloquecidos en el público. No puedo darle importancia a eso, no puedo darle importancia a esos hijos de puta mamones. Intento agarrarlo pero no se deja, quiere pelear de pie, es ágil, su puñetazo es como una coza.

Los cinco minutos más largos de la vida se pasan en un ring de lucha libre. Cuando el round acaba, el primero de cinco por uno de descanso, apenas y puedo llegar a mi esquina. El Príncipe me echa aire con la toalla, Pedro Vaselina me da masajes. Esos putos me están cambiando por él, ¿verdad? Olvida eso, dice Pedro Vaselina. Están con él, ¿o no?, insisto. Sí, dice Pedro Vaselina, no sé qué pasa, siempre se inclinan por la buena pinta, pero hoy no está funcionando la regla. Intento ver a las personas en las gradas, hijos de puta, cornudos, perros, prostitutas, cagones, cobardes, mamones, me dan ganas de sacarme el palo y sacudirlo en sus caras. Cuidado con él, cuando ya no aguantes, pasa a su guardia, no intentes como tonto, él tiene fuerzas y está entero, y tú, y tú, eh, ¿anduviste jodiendo ayer? Cada vez que te acierte un golpe en los cuernos no te quedes viendo al público con cara de culo de vaca, ¿qué te pasa? ¿Vino a verte tu madre? Ponle atención al sujeto, carajo, no quites la vista de él, olvídate del público, ojo con él, y no te preocupes con las cachetadas, no te va a arrancar un pedazo y no gana nada con eso. Cuando te dio el último golpe y la chusma gozó en el gallinero, hizo tanta faramalla que parecía una puta de la Cinelandia. Es en uno de esos momentos cuando tienes que pegarle. Paciencia, PACIENCIA, ¿oíste?, guarda energías, que te tienen con un pie afuera, dice Pedro Vaselina.

Suena la campana. Estamos en medio del ring. Rubão balancea el tórax frente a mí, los pies plantados, mueve las manos, izquierda enfrente y derecha atrás. Me quedo parado, mirando sus manos. ¡Vap!, la patada me da en el muslo, me le echo encima, ¡plaft!, un golpe en la cara que casi me tira al piso, miro a las gradas, el sonido que viene de ahí parece un chicotazo, soy un animal, qué mierda, si sigo ¡plaft! dando importancia a esos pendejos voy a acabar jodiéndome ¡plaft! — bloquea, bloquea, oigo a Pedro Vaselina — mi cara debe estar hinchada, siento alguna dificultad para ver con el ojo izquierdo — levanto la izquierda — ¡bloquea! — ¡blam! un zurdazo me da en el lado derecho de los cuernos — ¡bloquea! La voz de Pedro Vaselina es fina como la de una mujer — levanto las dos manos — ¡bum! la

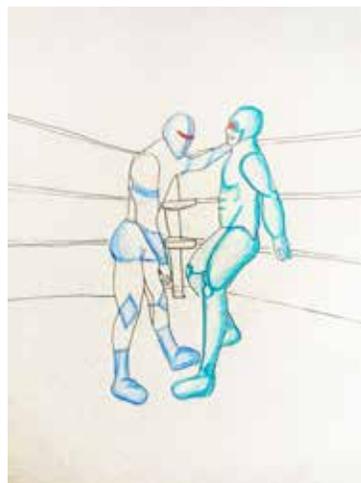


ILUSTRACIÓN: XEL-HÁ RAMÍREZ TREJO

patada me da en el culo. Rubão gira y de espaldas me atina, me pone el pie en el pescuezo — de las gradas viene el ruido de una ola de mar que rompe en la playa — con un físico como ése vas a acabar en el cine, mujeres, fresas con crema, automóvil, departamento, película en tecticolor, dinero en el banco, ¿dónde está todo eso? me echo encima de él con los brazos abiertos, ¡bum! el golpe me tira — Rubão salta sobre mí, ¡va a montarme! — intento huir arrastrándome como lombriz entre las cuerdas — el juez nos separa — me quedo tirado flotando en la burla, inyección de morfina. Gong.

Estoy en mi esquina. Nunca te he visto tan mal, en lo físico y en la técnica, ¿jodiste hoy?, ¿andas tomando? Es la primera vez que un luchador de nuestra academia huye por debajo de las cuerdas, estás mal, ¿qué pasa contigo? ¿Así es como quieres luchar con el Carlson?, ¿con Iván? Estás haciendo el ridículo. Déjalo, dice el Príncipe. Pedro Vaselina: lo van a destrozar, según vayan las cosas en este ring veré si arrojo la toalla. Jalo la cara de Pedro Vaselina hacia la mía, le digo escupiendo en sus cuernos, si arrojas la toalla, puto, te reviento, te meto un fierro en el culo, lo juro por Dios. El Príncipe me arroja un chorro de agua, para ganar tiempo. Gong.

Estamos en medio del ring. Tiempo, ¡segundos!, dice el juez — así mojado no está bien, no vuelvas a hacer eso — el Príncipe me seca fingiendo sorpresa — ¡segundos, fuera!, dice el juez. Nuevamente en medio del ring. Estoy inmóvil. Mi corazón salió de la garganta, volvió al pecho pero aún late fuerte. Rubão se balancea. Miro bien su rostro, tiene la moral alta, respira por la nariz sin apretar los dientes, no hay un solo músculo tenso en su cara, un sujeto espantado pone mirada de caballo, pero él está tranquilo, apenas y se ve lo blanco de sus ojos. Rápido hace una finta, amenaza, un bloqueo, recibo un pisotón en la rodilla, un dolor horrible, menos mal que fue de arriba abajo, si hubiera sido horizontal me rompía la pierna — ¡Zum!, el puñetazo en el oído me deja sordo de un lado, con el otro oído escucho a la chusma delirando en las gradas — ¿qué hice? Siempre me apoyaron, ¿qué les hice a estos escrotos, comemierdas ¡plaft, plaft, plaft! para que se volvieran contra mí? — con ese físico vas a acabar en el cine, Leninha, ¿dónde estás?, hija de puta — retrocedo, pego con la espalda en las cuerdas, Rubão me agarra — ¡al suelo! chilla Pedro Vaselina — aún estoy bloqueando y ya es tarde: Rubão me da un rodillazo en el estómago, se aleja; por primera vez se queda inmóvil, a unos dos metros de distancia, mirándome, debe estar pensando en arrancar para terminar con esto — estoy zonzó, pero es cauteloso, quiere estar seguro, sabe que en el piso soy mejor y por



ILUSTRACIÓN: XEL-HÁ RAMÍREZ TREJO

eso no quiere arriesgarse, quiere cansarme primero, no meterse en problemas — siento unas ganas locas de bajar los brazos, mis ojos arden por el sudor, no logro tragar la saliva blanca que envuelve mi lengua — levanto el brazo, preparo un golpe, amenaza — no se mueve — doy un paso al frente — no se mueve — doy otro paso al frente — él da un paso al frente — los dos damos un lento paso al frente y nos abrazamos — el sudor de su cuerpo me hace sentir el sudor de mi cuerpo — la dureza de sus músculos me hace sentir la dureza de mis músculos — el sople de su respiración me hace sentir el sople de mi respiración — Rubão abraza por debajo de mis brazos — intento una llave en su cuello — coloca su pierna derecha por atrás de mi pierna derecha, intenta derribarme — mis últimas fuerzas — Leninha, desgraciada — me va a derribar — intento agarrarme de las cuerdas como un escroto — el tiempo no pasa — yo quería luchar en el suelo, ahora quiero irme a casa — Leninha — caigo de espaldas, giro antes de que se monte en mí — Rubão me sujeta por la garganta, me inmoviliza — ¡tum, tum, tum! tres rodillazos seguidos en la boca y la nariz — gong — Rubão va a su esquina recibiendo los aplausos.

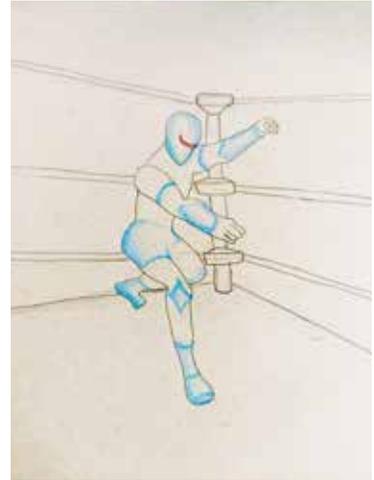


ILUSTRACIÓN: XEL-HÁ RAMÍREZ TREJO

Pedro Vaselina no dice una palabra, con el rostro triste de segundo del perdedor. Estamos perdidos, mi amigo, dice el Príncipe limpiando mi sudor. No me jodas, respondo, un diente se balancea en mi boca, apenas sujeto a la encía. Meto la mano, arranco el diente con rabia y lo arrojo en dirección a los mamones. Todos se burlan. No hagas eso, dice Pedro Vaselina dándome agua para que haga un buche. Escupo fuera del balde el agua roja de sangre, para ver si le cae encima a algún mamón. Gong. Al centro, dice el juez.

Rubão está enterito, yo estoy jodido. No sé ni en qué round estamos. ¿Es el último? Último o penúltimo, Rubão va a querer liquidarme ahora. Me arrojo encima de él a ver si acierto a darle un cabezazo en la cara — Rubão se desvía, me asegura entre las piernas, me arroja fuera del ring — los mamones deliran — tengo ganas de irme — si fuera valiente me iría, así en calzoncillo — ¡por dónde! — el juez está contando — irme — siempre hay un juez contando — automóvil, departamento, mujeres, dinero, — siempre un juez — pulley de ochenta kilos, rosca de cuarenta, vida dura — Rubão me está esperando, el juez lo detiene con la mano, para que no me ataque en el momento en que vuelva al ring — de veras que estoy jodido — me inclino, entro al ring — al centro, dice el juez — Rubão me agarra, me derriba — rodamos en la lona, queda preso en mi guardia — entre las piernas con la cara en mi palo — quedamos algún tiempo así, descansando — Rubão proyecta el cuerpo hacia enfrente y acierta a darme un cabezazo en la cara — la sangre llena mi boca de un sabor dulce empalagoso — golpeó con las dos manos sus oídos, Rubão encoje un poco el cuerpo — súbitamente

rebase mi pierna izquierda en una montada especial — estoy jodido, si completa la montada estaré jodido y mal pagado, jodido y deshecho, jodido y despedazado, jodido y acabado — se detiene un momento antes de iniciar la montada definitivamente — ¡jodido, jodido! — doy un giro fuerte, rodamos por la lona, paramos, ¡la puta que lo parió!, conmigo-montado-montada-completa encima de él, ¡la puta que lo parió!, mis rodillas en el suelo, su tórax inmóvil entre mis piernas — ¡lo monté!, ¡la puta que lo parió!, ¡lo monté! — alegría, alegría, viento caliente de odio de la chusma que se reía de verme con la cara destrozada — bola de mamones putos escrotos cobardes — golpeo la cara de Rubão en la mera nariz, uno, dos, tres — ahora en la boca — de nuevo en la nariz — palo, garrote, paliza — siento cómo se rompe un hueso — Rubão levanta los brazos intentando impedir los golpes, la sangre brota por toda su cara, de la boca, de la nariz, de los ojos, de los oídos, de la piel — la llave del brazo, ¡la llave del brazo!, grita Pedro Vaselina, metiendo la cabeza por debajo de las cuerdas — es fácil hacer una llave de brazo en una montada, para defenderse, quien está abajo tiene que sacar los brazos por encima, basta con caer a uno de los lados con su brazo entre las piernas, el sujeto se ve obligado a golpear la lona — un silencio de muerte en el estadio — ¡la llave del brazo!, grita el Príncipe — Rubão me ofrece el brazo para acabar con el sufrimiento, para que pueda golpear la lona rindiéndose, rendirse en la llave es digno, rendirse debajo del palo es vergonzoso — los mamones y las putas se callaron, ¡griten! — el rostro de Rubão es una pasta roja, ¡griten! — Rubão cierra los ojos, se cubre el rostro con las manos — el hombre montado no pide el orinal — Rubão debe estar rezando para desmayarse y que todo acabe, ya se dio cuenta que no le voy a aplicar la llave de la misericordia — chusma — me duelen las manos, le pego con los codos — el juez se arrodilla, Rubão se desmayó, el juez me quita de encima de él — en medio del ring el juez me levanta los brazos — las luces están encendidas, de pie, en las gradas, hombres y mujeres aplauden y gritan mi nombre — levanto los brazos bien alto — doy saltos de alegría — los aplausos aumentan — salto — aplausos cada vez más fuertes — miro conmovido las gradas llenas de admiradores y me inclino enviando besos a los cuatro costados del estadio.📍



ILUSTRACIÓN: XEL-HÁ RAMÍREZ TREJO

La obra visual de Sebastiao Salgado:

de la dignidad de los Sujetos, el rescate de la amazonia en minas gerais, brasil por medio del instituto terra y la exigencia de la preservación del amazonas en épocas de COVID-19

Sociólogo en la licenciatura por parte de la FES Acatlán y con estudios de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones por parte de la UAM Xochimilco.

Profesor de asignatura "A", definitivo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco, con 23 años de antigüedad impartiendo las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II e Historia de México I y II. Tutor del Programa Institucional de Tutorías desde 2010.

Ocupado en los asuntos indígenas ha impartido charlas de divulgación, ponencias, conferencias y talleres en distintos coloquios, foros, ferias; realizado exposiciones fotográficas y prácticas de campo; organizado ferias culturales indígenas y latinoamericanas en los planteles Azcapotzalco y Naucalpan además de la Fes Acatlán y también participado en el Programa de Jóvenes hacia la Investigación en Ciencias y Humanidades con temáticas relacionadas a la historia, la resistencia, la autonomía y la identidad de los pueblos originarios. Asimismo, ha impulsado la visibilización, el encuentro y el reconocimiento de los estudiantes de origen indígena en los planteles ya mencionados.

edgaravila2000@yahoo.com

Édgar Ávila

Cultura



FOTO: SEBASTIAO SALGADO

Juntos, (Salgado y su esposa Lélia), muchas veces nos quedamos sin aliento ante la majestuosidad de la naturaleza. Y ante toda la vida que reina en ella través de los millones de especies que la habitan. Finalmente, la Tierra nos ha dado una gran lección de humanidad. Al descubrir mi planeta, me he descubierto a mí mismo. He comprendido que todos somos parte de un mismo conjunto. Sebastiao Salgado, fotógrafo brasileño.

Sebastiao Salgado es un artista visual brasileño autoproclamado fotógrafo social. Podemos decir que ha escrito y reescrito con luces y sombras dramas humanos de gente desplazada por la guerra y el hambre, y las adversas condiciones de vida de agricultores y trabajadores de las minas de oro. Recorriendo las Américas, la hambruna en Etiopía, los yacimientos de petróleo ardiendo en la Guerra del Golfo, el genocidio en Ruanda en 1994, la fragmentación de la nación yugoslava siendo también observador de los recónditos espacios planetarios en la Antártida y la Amazonía. Para muchos especialistas de su disciplina, es considerado como un testigo tanto de la belleza como del drama histórico de nuestros tiempos.

Esto mismo ha abierto cuestionamientos a su propuesta visual y lo han calificado de “esteta de la miseria”, de alguien aprovechado del sufrimiento de los demás para hacer arte o en un coleccionista de la precariedad ajena y un retorcido recopilador de la crueldad y la injusticia para transfigurar al sujeto, morbosamente, en objeto de contemplación artística. A pesar de este debate, incluimos en su legado social el hecho de reforestar las tierras amazónicas habitadas por sus padres haciendo una denuncia a la destrucción de los bosques al comenzar el tercer milenio. Este proyecto se llama *O Instituto Terra* en portugués. En este sentido, consideramos su labor transdisciplinaria.¹

Ese encuadre en temáticas sociales también ha abarcado la explotación y la crueldad del modelo capitalista y el fenómeno, muchas veces doloroso, de los éxodos y migraciones humanas, acompañado de la violencia desalmada solventada por nuestra misma

1 Enseguida de la etapa interdisciplinaria podemos alcanzar una etapa superior o transdisciplinaria. Esta sitúa a las relaciones interdisciplinarias al interior de un sistema total, sin fronteras estables entre las disciplinas, articulando saberes más allá de todas las disciplinas. En el caso de este artículo estamos hablando de las artes visuales, las ciencias de la tierra, la ecología social, la geohistoria, la demografía de género, la geopolítica, etcétera.



FOTO: SEBASTIAO SALGADO



FOTO: SEBASTIAO SALGADO

especie. Lo que resulta innegable es que Salgado se involucra con las comunidades y personas que retrata. Además, es un hombre que ha puesto pie en sitios en que la mayoría de las personas evitarían a toda costa.

Como decíamos antes, después de los terribles episodios que atestiguó Salgado con sus fotografías sobre éxodos y migraciones, la desesperanza lo abatió. Enfrentado a una humanidad de violencia feroz, decidió regresar a la tierra. Por un lado, comenzó a trabajar, impulsado por Lélia, a reconstruir la propiedad de su padre en el *Vale do Rio Doce* que había sido erosionado y brutalmente deforestado.

El objetivo de plantar un millón de árboles de unas 300 especies diferentes fue titánico y con múltiples reveses, pero aquellos páramos desolados eran un reflejo del corazón de Salgado. Contra toda esperanza, el bosque renació y, también, el alma del fotógrafo. Aquí podemos ver los espectaculares resultados de la iniciativa de Lélia en *Vale do Rio Doce*, que hoy ya no es propiedad de los Salgado porque la familia lo donó para que se convirtiera en un parque nacional.

A pesar de todo, como artista visual, Salgado nos presenta hechos históricos que tocan nuestra sensibilidad porque, así como somos ferozmente agresivos, también somos capaces de la empatía hacia los otros y de sentir de manera positiva. Las fotos de Salgado nos hacen reflexionar sobre nuestra propia cercanía y solidaridad hacia los demás.

Para 2020 el fotógrafo brasileño no dejó de mirar y pensar América Latina. Pobreza material, carencias de recursos hídricos, pésimas condiciones de salud ante enfermedades como el dengue, la malaria o la tuberculosis, junto a la llegada de un virus desconocido debilitó más a los pueblos indígenas. El covid-19 puede propiciar el exterminio de civilizaciones enteras a pesar de que, en el caso indígena, ellos habitan, protegen y conservan territorios que brindan beneficios fundamentales tales como la producción de alimentos sanos, la captación y la purificación de agua, la captura de carbono que contribuye a mitigar el cambio climático, la preservación de los hábitats para la diversidad biológica de importancia global, por citar algunos.

Sus condiciones de vida son altamente vulnerables frente a la pandemia debido a que además de salir a trabajar fuera de sus comunidades, se enfrentan a avances acelerados de megaproyectos agroindustriales y mineros, favorecidos por las condiciones de encierro y desmantelamiento institucional lo que ha generado deforestaciones masivas y pérdidas irreversibles de los sistemas ambientales.

Dentro de este triste escenario, el matrimonio Salgado con Lélia Wanick, lanzó el lunes 4 de mayo del 2020, una petición en línea, firmada por miles de personas, entre ellas celebridades de todo el mundo, para reclamar medidas urgentes de los poderes públicos de su país para proteger a los indígenas del Amazonas del coronavirus en una de las naciones más afectadas de América Latina.

Dejaremos lo sustancial del texto a continuación “los pueblos indígenas de Brasil enfrentan una grave amenaza a su supervivencia con el surgimiento de la pandemia de Covid-19. Desde hace cinco siglos, esos grupos étnicos fueron diezmados por las enfermedades traídas por los colonizadores europeos. A lo largo del tiempo, sucesivas crisis epidemiológicas exterminaron a la mayoría de sus poblaciones. Hoy, este nuevo flagelo se ha diseminado rápidamente por todo Brasil, comunidades nativas, algunas que viven de forma aislada en la cuenca del Amazonas, pueden ser completamente eliminadas, desprovistas de cualquier defensa contra el coronavirus”.

“Su situación es doblemente crítica, porque los territorios reconocidos para uso exclusivo de poblaciones autóctonas



FOTO: SEBASTIAO SALGADO

brasileñas, responsables del resguardo de esas áreas, fueron inmovilizadas por la pandemia. Sin ninguna protección contra ese virus altamente contagioso, los indios sufren un riesgo real de genocidio, por medio de contaminaciones provocadas por invasores ilegales en sus tierras.

“Ante la urgencia y la seriedad de esta crisis, como amigos de Brasil y admiradores de su espíritu, cultura, belleza, democracia y biodiversidad, apelamos al presidente Jair Bolsonaro, a los líderes del Congreso y al Poder Judicial, a adoptar medidas inmediatas para proteger a las poblaciones indígenas del país contra este virus devastador. Estos pueblos son parte de la extraordinaria historia de nuestra especie. Su desaparición sería una tragedia enorme para Brasil y una inmensa pérdida para la humanidad. No hay tiempo que perder”.

En nuestros primeros cincuenta años de vida, el CCH también ha impulsado la fusión entre las ciencias y las humanidades por lo que intentamos ilustrar un claro ejemplo de este diálogo transdisciplinario acorde al siglo XXI. Sea la emotividad, el compromiso y la acción social de este artista brasileño arquetípico, una guía de responsabilidad y transformación siempre en el bien de la humanidad, mismas que ha procurado el Colegio desde sus inicios en 1971.®



FOTO: SEBASTIAO SALGADO

Fuentes de consulta

1. AFP y PRENSA LATINA, RÍO DE JANEIRO: “Sebastião Salgado lanza carta para exigir que protejan a los indígenas del Amazonas” en *la Jornada*, número 12850, directora general: Carmen Lira Saade, p. 4, México lunes 4 de mayo de 2020
2. Instituto Terra, “la destrucción de la Naturaleza se puede revertir”, <https://naturblanch.es/instituto-terra-la-destruccion-de-la-naturaleza-se-puede-revertir/>, (consultada el 15 de enero de 2021)
3. “La sal de la tierra”, Dirigida por Wim Wenders, producida por David Rosier, Francia, Brasil, Italia, 2014
4. La Jornada, “La Jornada Ecológica”, *Pueblos indígenas entre la defensa de sus territorios y la covid-19*, Presentación, p. 2, Número 235, noviembre-diciembre 2020
5. Nicolescu, B.: *La transdisciplinariedad-Manifiesto*. Éditions du Rocher, París, 1994.
6. Oscar Colorado Nantes, “Oscar en fotos”, <https://oscarenfotos.com/2013/02/23/sebastiao-salgado/> (consultada el 16 de enero de 2021)
7. Salgado, Sebastião: *De mi tierra a la Tierra. Memorias*. La fábrica, Madrid, 2014.
8. _____. *Las Américas*. Aperture, París, 2015.

Poemas de Xochipilli Hernández

Nació en Tamazunchale, SLP, México (1995). Estudió Lengua y Literatura Hispánicas en la FES Acatlán UNAM. Ha publicado en Revista Literaria Taller Igitur, Primera Página, Tintero blanco, Liberoamérica y en la antología “Basta, cien mujeres contra la violencia de género” editada por la UAM. Es autora del poemario “Declaración de vida” (Reverberante, 2020). Forma parte del consejo editorial de la revista De-lirio y de la Congregación Literaria de la CDMX.



FOTO: XOCHIPILLI HERNÁNDEZ

Declaración de vida

He dejado reposar mi poesía
como un epitafio de aire cementérico:
No hay redención.
La conciencia del mañana
es una paloma entre dos edificios umbrosos.
El aire, un diluvio de olvidos.
La risa, trivial acorde unísono.
Las lágrimas, fugaz misterio entre el cielo y los hombres.
De mis pasos no recuerdo ni la sombra
y la juventud apunta a no ser más
que una época de mala higuera
con el color de lo incomible.
El tiempo no hace otra cosa
que dejar hojas secas en el suelo.
Sin embargo,
soy mis dos últimos suspiros.
Me alberga el ansia de infinito
liviano como virgen a campo abierto.
Me habita una tierra de númenes y aristas
y doy fe de algunos hombres y mujeres
que creyeron en el pan de todos.
Me declaro infértil a lo etéreo,
que la vida se declara como un romance.
Mientras el retraso de la muerte sea constante eterna,
no ha de ceder lo mortal ante lo efímero;
no han de ceder mis manos
que te buscan en la avaricia del mundo;
no cederá la poesía
pecaminosa e inútil para los diestros;



FOTO: JOSHUA SUKOFF, UNSPLASH. 2022.

no cederá mi voz para llamarte
desde la más mísera tierra,
desde los tumultos más atroces
de hombres y maledicencias,
de alaridos y mohos y sofocos mundanos;
no cederán mis pasos,
los dejaré hacia ti.

He de renunciar al tiempo, pero no a la vida:
mientras un respiro sea tuyo y otro mío,
la muerte tiene los días contados.

A veces me peleo con la noche por tu culpa.
Minutos que caen cuan fortalezas
y se rinden las puertas como pétalos de abril.
Es tu recuerdo, entonces, la dulce muerte del presente.
La gran batalla entre mis sueños y tu nombre.

En el lugar en el que no estás
sucede que la nada ancló su silencio.
Ahí naufragó mi corazón sin querer.
La brújula, un poema breve.🌀

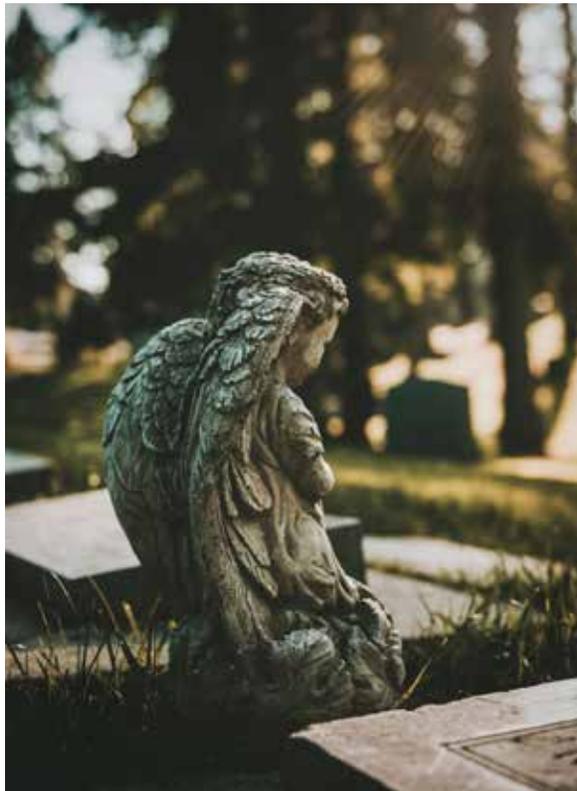


FOTO: TIM MOSSHOLDER, UNSPLASH. 2022.

Noche de silencio

La flecha más segura cuando dijiste: "yo"

Pedro Salinas

¿Y quién sabe?
Ya tú lo sabes,
el secreto del anonimato
que eras tú
acaba de soltar
su último pétalo.
De otoño a otoño,
en travesía,
los vientos
que repitieron tu Nombre
se van, ¡qué lejos!
Y poco a poco
tu nombre
se va deshojando
¡Ah, el silencio!
Ya llega con su hoz
a implantar su reino.
Declarado mendigo
asfixiado eco,
declarado silencio
por ti declarado.
Toque de queda
en madrugada.
A la deriva, sí, a la deriva,
sabiendo que omites
lo que sabes y yo sé
y tu corazón no sabe.
Falta tu nombre aquí,
aunque sé:
lo que se comprime a cenizas
debe ser lanzado al río.
Rezo por tu nombre
y aquí me faltas,
y rezo y rezo y rezo
en voz bajita,
para que tu nombre,
aunque sea él
sobreviva al invierno. ③



FOTO: JOSHUA SUKOFF, UNSPLASH. 2022.

El antígeno de Mr. Niebla

Profesora del CCH Azcapotzalco de las asignaturas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV y Taller de Comunicación I-II. Maestra en Literatura Mexicana Contemporánea por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Actualmente es coordinadora del Seminario Central de Investigación (SCI) adscrito a la Secretaría de Planeación de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (DGCCCH). Ha publicado acerca de la lucha libre en revistas como Punto de Partida, Fem, Artes de México, Etcétera y Box y Lucha, así como en el periódico cultural De Largo Aliento, dirigido por Víctor Roura.
normairene.aguilar@cch.unam.mx

**Norma Irene
Aguilar Hernández**



FOTO: NORMA IRENE AGUILAR HERNÁNDEZ

Dicen que en toda arena de lucha libre, la planta de arriba pertenece a los que escupen y avientan cerveza o pedazos de torta de jamón a los rudos gordotes pasados de lanza, pero ese sábado 4 de enero de 2020 —de una era que pronto dejará de existir— hasta los aficionados de la primera fila tienen una convicción irreversible: ir gustosamente al espectáculo que otros consideran un martirio y convertir el Deportivo Pavón en un auténtico carnaval para honrar la memoria del guerrero de la lucha libre, Mr. Niebla.

Para inmortalizar al Lord de la colonia Pensil —como se le conoció a Mr. Niebla hasta el último día en que luchó contra una rara infección en la sangre y todas sus consecuencias— al deportivo llega mucha gente que en verdad quiso y conoció al homenajeado: la porra ruda presume una enorme lona con la foto de todos los gritones abrazando al gladiador; algunos vecinos de Mr. Niebla cuentan, orgullosos, que varias veces lo vieron salir de su casa con la maleta rumbo al aeropuerto o alguna arena y también se dan cita los admiradores dispuestos a dejar hasta el último centavo en la subasta —que ya va en 7 mil pesos y a la función todavía le cuelga— con tal de llevarse una de las últimas máscaras que portó el Rey del Guaguancó.

En el universo de los enmascarados se sabe que una capucha entre más sudada, luchada y tiesa, más vale, pero aun quienes ni en sueños pueden entrarle a la subasta —y hasta los que ya claudicaron porque en menos de 20 minutos las pujas por la máscara ya llegaron a los 9 mil pesos— se unen a la fiesta en el Deportivo Pavón, así que honran a su ídolo portando las máscaras que compraron en algún puestito del tianguis o luciendo esponjosas pelucas negras, como las que usaba Mr. Niebla cuando hacía su entrada triunfal en el ring.

Gorras, playeras, tazas, muñequitos con peluca afro, un llavero, una foto o una estampita, aquí todo cuenta porque la gente vino a recordar al ídolo de muchas maneras. No paran las muestras de cariño para alabarlo en su barrio: cada que alguno de los luchadores opta por subir al ring caracterizado como Mr. Niebla, suena una cumbia del grupo argentino Pibes Chorros que dice “colate un dedo cabezona, colate un dedo cabezona...” y retumba el Deportivo Pavón con la fuerza necesaria para que la afición evoque aquellos momentos en que Mr. Niebla —tocando la campana de la basura y luciendo un pantalón bombacho y su enorme peluca que ahora es historia— aparecía bailando por el pasillo del desaffo en la Arena México, acompañado de su mascota El Perico Zacarías, un luchador enano que le hacía segunda moviendo la cadera, enfundado en un pequeño calzón negro, botitas de niño y una máscara parecida a la del tucán que viene en el envase de los jugos Paupau.

De pronto, en el Deportivo Pavón el ritmo de los Pibes Chorros resulta mucho más doloroso que Las Golondrinas y



FOTO: NORMA IRENE AGUILAR HERNÁNDEZ

para el señor Paulino Tiburcio —papá de Mr. Niebla— y otros familiares del homenajeado, el evento ha transcurrido como una lluvia de agujas en el corazón, sobre todo cuando un gladiador de los que apenas comienzan a rajarse el queso en el ring, como otra muestra de cariño a Mr. Niebla —la primera fue luchar gratis, tal como lo hicieron Rey Bucanero, Ángel de Oro, Niebla Roja, Atlantis Jr., Shocker, Hijo del Signo, Stuka Jr., Nitro, Olímpico y otras estrellas del Consejo Mundial de Lucha Libre— sube al ring acabando una lucha y trata de emular el momento que a Mr. Niebla le valía las mentadas de madre más amorosas en cada arena:

Mr. Niebla se acariciaba las axilas —bien rasuradas, eso sí—, jalaba aire para traer de vuelta todo lo que viniera de sus pulmones y al centro del cuadrilátero parecía un gato erizado, a punto de arrojar una bola de pelos. Entonces, venía la advertencia para el público: cerrar los ojos o abrirlos bien y prepararse para rabiarse como nunca...

Carrasposo, el líder de La Peste Negra abría la boca y aventaba tremendo molusco hacia el techo de la arena. Aturdidos por el espectáculo, algunos aficionados trataban de amarrarse a su silla apretando las manos como si estuvieran en el dentista, pero los más valientes seguían el trayecto de aquella masa purulenta de duros bordes, desde que aparecía hasta que, invariablemente, regresaba y pegaba como jalea en la lengua de Mr. Niebla.

El público se debatía entre el humor, el odio y la angustia, y más cuando el desinhibido gladiador de azucarada piel morena y panza chelera remataba su proeza retorciéndose con un placer infinito y abriendo la boca para que, desde sus lugares, cada aficionado comprobara —con inspección de lengua y garganta— que ahí ya no había nada porque el molusco volvió a las mucosas de donde provino.

Ante aquel momento no había de otra en cada función: con una mentada, un retortijón de estómago, pero sobre todo con las carcajadas y los aplausos más estruendosos, todo el mundo alababa la grotesca hazaña y ratificaba por qué a Mr. Niebla le llamaban El Apestoso Mayor o El Patas Agrias.

Entre aquellas noches de gloria y este momento en el Deportivo Pavón, se interpone la nostalgia. Nadie puede lograr la hazaña del escupitajo con el mismo desparpajo y precisión que Mr. Niebla. Ya van varios intentos de luchadores, niños y algunos adultos pero nada. Lo curioso es que aquí nadie aprieta los ojos como mueca de repulsión y mucho menos se indigna o abandona el lugar, porque todos entienden aquel escalofriante ritual como un supremo liberador de tensión que incontables veces terminó en lágrimas de tanto reír o en una estruendosa ovación para venerar la estrategia de Mr. Niebla.

Han pasado varios momentos de llaves, lances, patadas voladoras y en el Deportivo Pavón finaliza la subasta con una rechifla unánime



FOTO: NORMA IRENE AGUILAR HERNÁNDEZ

para el fanático que gastó 9 mil pesos en la máscara de Mr. Niebla y que ahora brinca por todo el ring con ella puesta.

Al final de la función, un niño y su papá suben a practicar en el cuadrilátero los pasos de cumbia de Pibes Chorros que inmortalizara Mr. Niebla; entonces entendí que si él viviera sabría que en el Deportivo Pavón solamente se dio cita su gente y que por eso no hicieron falta los boletos exclusivos pagados por Internet o los medios de comunicación que sólo se acuerdan de la lucha libre cuando difunden hasta el hartazgo videos como los de la muerte del Hijo del Perro Aguayo o Silver King.

Todos se están poniendo las chamarras y las bufandas; acabó la función, pero en el Deportivo Pavón seguirá la verbena por un rato. Todos son libres de carcajearse o bailar y los que quieren suben al ring para ensayar el ritual del Apestoso Mayor hasta perfeccionarlo. Nadie sabe que, en unas cuantas semanas, en todo el mundo estará prohibido abrazarse, tocarse, besarse.

Como en la era que viene toser o estornudar también quedará cancelado —como hacían las televisoras cuando censuraban el ritual de Mr. Niebla durante las transmisiones— esa noche de sábado, 4 de enero de 2020, en el Deportivo Pavón hay que seguir generando anticuerpos, se van a necesitar... ☹



FOTO: NORMA IRENE AGUILAR HERNÁNDEZ

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
Nueva época, Número 23, se terminó de
editar y digitalizar en junio de 2022.

Esta revista es un proyecto INFOCAB con
número de aprobación PB400421

$$\frac{\partial p}{\partial t} + \frac{\partial}{\partial x}(p u) = 0$$

$$\frac{\partial u}{\partial t} + u \frac{\partial u}{\partial x} = -\frac{1}{c} \frac{\partial p}{\partial x}$$

$$\frac{\partial}{\partial t} \left(\frac{p}{c} \right) + u \frac{\partial}{\partial x} \left(\frac{p}{c} \right)$$

**Esta revista es un proyecto INFOCAB
con número de aprobación PB400421**

