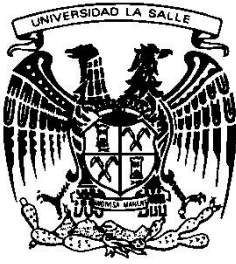


UNIVERSIDAD LA SALLE



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS
NÚMERO 2005085 DE FECHA 7 DE ABRIL DEL AÑO 2000

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL
ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO LASALLISTA
SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

PRESENTA:

Mtra. María Margarita Marx Bracho

Asesora:

Dra. Ursula del Carmen Zurita Rivera.

Ciudad de México

Diciembre, 2023.

Ciudad de México, a 05 de diciembre de 2023.

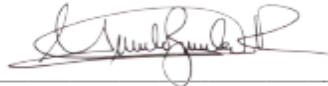
ESP. GABRIEL NUÑEZ GONZÁLEZ
DIRECTOR DE GESTIÓN ESCOLAR
UNIVERSIDAD LA SALLE
PRESENTE

Le informo que la Mtra. **María Margarita Marx Bracho** de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNIVERSIDAD LA SALLE, del Doctorado en **Educación**, con reconocimiento de validez oficial de estudios de la Secretaría de Educación Pública, según **acuerdo número 2005085 de fecha 07 de abril del año 2000** ha elaborado el trabajo titulado:

“Las representaciones sociales del estudiantado universitario lasallista sobre la evaluación del aprendizaje”

De conformidad a la modalidad de titulación aprobada para este doctorado de acuerdo a lo establecido en el Reglamento General de las Universidades La Salle integrantes del Sistema Educativo de las Universidades La Salle.

Le comunico además que el trabajo fue elaborado bajo mi conducción y tiene la calidad suficiente para ser la base de sustentación de su Examen de Grado por lo que se le autoriza presentarlo.



Dra. Ursula del Carmen Zurita Rivera
Asesora de tesis



Mtro. Francisco Alejandro Enríquez Torres
Director de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

AGRADECIMIENTOS

“Señor: Tú nos das los dones, pero nos pides a cambio la fatiga”

Leonardo Da Vinci.

Padre, gracias por permitirme llegar a esta meta.

Con profundo agradecimiento a la Universidad La Salle, por el aprendizaje y la experiencia que me ha dado la oportunidad de vivir, a lo largo de estos 23 años.

A mi amada familia por su apoyo incondicional.

Ustedes son la razón y el motivo.

Gracias a la Dra. Ursula Zurita por su experto acompañamiento, su empatía y compromiso.

A mis maestros y a mis alumnos por todo lo que me han enseñado.

Al honorable jurado

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
1.1 El estado evaluador y su condicionamiento a criterios internacionales	18
1.2 La evaluación de la educación superior, políticas públicas del estado mexicano y sus organismos asociados	23
1.3 La FIMPES y la ANUIES como agencias impulsoras de la calidad en Educación Superior	27
1.4 La presencia de la evaluación en las universidades privadas	31
1.5 La evaluación en el contexto de la Educación Superior Lasallista	33
CAPÍTULO II: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: NOCIONES Y SIGNIFICADOS DE UN OBJETO SOCIAL	
2.1 El enfoque de las representaciones sociales en la investigación educativa	43
2.2 Elementos teóricos que explican el origen de las representaciones sociales	50
2.3 Las representaciones sociales asociadas al proceso de evaluación del aprendizaje	57
CAPÍTULO III: LA EVALUACIÓN COMO PROCESO DE MEJORA DEL APRENDIZAJE	
3.1 Génesis del concepto de evaluación	68
3.2 La evaluación: enfoques y funciones	74
3.3 Alcances de la evaluación educativa	78
CAPÍTULO IV: ABORDAJE METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTADO LASALLISTA.	
4.1 Presentación del marco metodológico	85
4.2 Análisis de los componentes básicos de las representaciones sociales de la evaluación del aprendizaje del estudiantado lasallista	94
4.3 El escenario de la investigación: La Universidad La Salle	99
4.4 Instrumentos y técnicas para el acopio de la información: redes semánticas naturales y grupos focales	102
CAPÍTULO V:	
ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. EL DISCURSO DEL ESTUDIANTADO LASALLISTA	
5.1 Primer Campo semántico: Nociones de evaluación del aprendizaje	121
5.2 Segundo Campo semántico: Aspectos que se evalúan en las aulas	123
5.3 Tercer Campo Semántico: Recursos para la evaluación	125
5.4 Cuarto Campo Semántico: Periodicidad de la evaluación	131
5.5 Quinto Campo de Representación: La evaluación como medio de aprendizaje	133
5.6 Sexto campo de representación: Actitudes ligadas al proceso de la evaluación	136

CATEGORÍAS EMERGENTES DERIVADAS DEL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES LASALLISTAS	140
CONCLUSIONES	162
REFLEXIONES A PARTIR DE ESTE ESTUDIO	173
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
ANEXO 1 INSTRUMENTO REDES SEMÁNTICAS NATURALES	204
ANEXO 2 INDICACIONES PARA GRUPOS FOCALES	205
ANEXO 3 PREGUNTAS GUÍA PARA GRUPOS FOCALES	206
ANEXO 4 ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIO: INGENIERÍA MECATRÓNICA	207
ANEXO 5 ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIO: INGENIERÍA CIBERNÉTICA Y SISTEMAS COMPUTACIONALES	223
ANEXO 6 ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIO: LICENCIATURA EN DERECHO	242
ANEXO 7 ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIO: LICENCIATURA EN MÉDICO CIRUJANO	269

“Los pueblos que no escuchan los reclamos de sus estudiantes
corren el peligro de quedarse sin futuro...
Cuando el resto se acostumbra a lo que hay,
los estudiantes nos muestran el sendero luminoso del porvenir...
ellos son el corazón; la llama viva de la universidad.”

Eduardo Galeano.

INTRODUCCIÓN

La formación que se recibe en la universidad como institución de educación superior, debe tener como uno de sus principales objetivos, el desarrollo y armonización de todas las potencialidades de la persona que se reflejen en un proceso de maduración permanente. Este proceso, a veces gratificante y otras veces doloroso, por la renuncia que el ser humano hace de sus esquemas preconcebidos, debe encaminarse a su transformación personal.

La transformación personal en el ámbito de las instituciones de educación superior se logra a través del desarrollo de talentos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que el sujeto proyecta en la sociedad para analizarla, actualizarla e incluso desafiarla con el uso de la razón y de la libertad que son procesos inherentes al hombre.

La preparación de las nuevas generaciones de profesionales en diferentes ramas del saber, no es sino uno de los tantos medios para lograr este fin superior y supone que la persona que transita por las aulas universitarias y que concluye satisfactoriamente sus estudios, ha desarrollado un conjunto de disposiciones que le permitan ejercer una profesión como un medio de realización personal, “como una necesidad de realizar su propio destino reconociéndola en su intrínseca dimensión ética de promoción humana” (González Dobles, 2010, p. 3-4)

El papel de la evaluación en este proceso formativo es innegable como parte del currículo universitario y su función es proporcionar información que permita garantizar que ese profesionalista está preparado para dar un servicio de calidad con responsabilidad social. Esto conlleva el compromiso de abrirse al otro, de coadyuvar en su bienestar no desde una perspectiva asistencialista, ni del sentido utilitario de la profesión, sino que, trascendiendo esa inmediatez, contribuya al bien común.

Para lograr este propósito, la promesa formativa de las universidades debe contemplar indefectiblemente el abordaje de al menos tres componentes que son: los contenidos disciplinares que le darán al estudiantado el sustento teórico a sus tareas profesionales; el desarrollo de habilidades y destrezas técnicas y finalmente; un marco de conductas éticas y vivencia de valores que le permitan ser agentes de transformación social y generar confianza por la integridad de sus acciones personales y profesionales.

Por ello, es necesario que el trabajo docente en educación superior esté encaminado al logro de estos tres componentes y las prácticas evaluativas que se emplean valoren los tres ámbitos de manera equilibrada, guardando relación con los propósitos establecidos en las asignaturas que integran las mallas curriculares de los planes de estudio, con el perfil de egreso de las licenciaturas donde se describen las capacidades que debe desarrollar el estudiantado en el ser y el hacer, vinculadas con las finalidades del modelo educativo universitario que es el sustento del proceso formativo y a través del cual la institución de educación superior, ha comprometido su posición frente al conocimiento y al proceso didáctico.

Así de importante es el papel de la evaluación en la educación superior, sin embargo, algunas concepciones docentes sobre este proceso constituyen en muchas ocasiones el principal obstáculo para que esto ocurra, ya que las estrategias evaluativas derivadas de estos referentes, no alcanzan para lograr los objetivos de la envergadura que se propone una institución de educación superior.

Las concepciones de evaluación más comunes en el claustro docente tienen su basamento en el paradigma conductual, que ha orientado a través de mucho tiempo el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende las prácticas evaluativas en la universidad y en otros niveles educativos. El paradigma conductual proviene de un marco de referencia cuantitativo, positivista, en el que se confunde la evaluación con la medición que, si bien es un elemento importante y que forma parte del proceso, no la sustituye. La evaluación entendida desde este paradigma, se decanta hacia el efficientismo y su resultado en las aulas se refleja en un conjunto de estrategias de condicionamiento que producen en el estudiante respuestas hasta cierto punto maquinales.

El aprendizaje es considerado como una conducta externa y no como un proceso que se da al interior del individuo (Blanco, 2004, p. 114), es simplemente un almacenamiento de información sin reflexión que se enfoca a un estudiantado pasivo, con una mente en blanco (tabula rasa).

Este modelo nos remite a la educación bancaria, en donde la docencia figura como proveedora del conocimiento y cuyo destinatario es el alumnado. La tarea docente es “llenar” la mente del alumnado con los contenidos que él posee. El alumnado en cambio, es dócil y reconoce la figura docente como la poseedora del conocimiento (Freire, 2005, p. 80). Así las cosas y como consecuencia de estas concepciones, la evaluación pondrá énfasis en el producto y no en el proceso, concibiendo a la evaluación como un punto final y como la suma de los productos. El resultado de las mediciones traducidas en calificaciones son empleadas como mecanismo de poder y control por el profesorado. El grupo estudiantil es en todo momento, el sujeto de evaluación, pues el modelo está centrado en la figura docente, encargada de producir cambios de conducta en el alumnado por medio de la instrucción.

El discurso que se ha conformado en las instituciones educativas de educación superior, dada la gran cantidad de información actualizada que circula sobre pedagogía y didáctica, hace suponer que el claustro académico debería estar bien informado y sobre todo ser el mejor formado en este aspecto a través de los programas de desarrollo docente, sin embargo, la realidad es que en las aulas la postura conductual sobre el aprendizaje sigue determinando las prácticas cotidianas del profesorado. Aunado a esto conviene destacar que los catedráticos universitarios provienen de diferentes áreas del conocimiento, situación que también incide en su forma de evaluar y no necesariamente cuentan con las habilidades docentes para estar frente a un grupo estudiantil conduciendo su proceso de aprendizaje.

Estas habilidades son según Zabalza: “la planificación del programa; el diseño y desarrollo de las clases; la comunicación y relación con los estudiantes; la tutorización y la evaluación, todas ellas de capital importancia y tópicos obligados en los programas de formación docente” (p. 39).

Estas habilidades son indispensables en la preparación del profesorado, pero la evaluación es una de las tareas más difíciles, problemática e incluso, puede llegar a ser tediosa para un profesor pues demanda tiempo, planeación y seguimiento lo cual se complejiza, si su formación docente es escasa y si se concibe en la tarea de la enseñanza como un mero informador.

El profesor universitario no debe perder de vista además, otros factores asociados a la edad y nivel educativo del estudiantado, que se convierten en el deber ser de la evaluación universitaria como son; estar ineludiblemente ligada con la profesión que estudia, hacerlo partícipe y acordar con él los criterios de evaluación y sus ponderaciones, establecer una evaluación continua y formativa, detectar avances y áreas de oportunidad, retroalimentar sobre los procesos y propiciar la reflexión del alumnado por medio de la autoevaluación.

El profesorado universitario muchas veces no identifica que estos elementos forman parte de los criterios que debe observar cuando planea una evaluación. Gran parte de ellos solo reproducen prácticas que en su momento experimentaron como estudiantes, producto también de una tradición conductista, distorsionando los criterios a los que debe responder una adecuada evaluación del aprendizaje, que debería actuar como brújula que muestre al alumnado y al profesorado, el modo en que se va desarrollando su trabajo dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza.

El acercamiento a las aulas universitarias permite identificar entonces que las prácticas de evaluación orquestadas por el personal docente no siempre cumplen con esta función, muchas veces son resultado como se describió con anterioridad, de la improvisación o de viejas rutinas aprendidas, carentes de un fundamento pedagógico, pues generalmente la figura docente al frente de la educación superior no tienen esa formación. Su cátedra está relacionada con su formación inicial; profesionistas en diversas áreas como la medicina, el derecho, la ingeniería, la arquitectura, etc., son quienes están al frente de los grupos estudiantiles universitarios y quizá vinculado a este problema existan más factores, pero la falta de preparación pedagógica constituye la causa principal de que el claustro académico

conciba al proceso de la evaluación tan solo como la aplicación de exámenes en los que primordialmente se identifica el almacenamiento de contenidos.

No obstante, al incorporarse al ámbito de la docencia, el personal académico debe abonar a la formación de un nuevo profesionista; “un profesor, como evaluador, debería plantearse el por qué y para qué de su evaluación, al servicio de quién está la evaluación que practica y qué se hará con los resultados de ésta” (Moreno Olivos, 2009, p.572). La docencia universitaria debe estar interesada entonces en constatar que el alumnado ha logrado objetivos relacionados con el saber, el saber hacer y el saber convivir; no solo verificar el almacenamiento de información, sino la demostración de un conjunto de capacidades desarrolladas paulatinamente a lo largo de su trayecto de formación profesional y vinculadas al programa académico que estudia. De no ser así, el claustro académico universitario muy poco estará contribuyendo en la formación de profesionistas competentes, pues los contenidos factuales como datos y fechas que se reproducen memorísticamente son elementos de referencia, pero no lo facultan para ejercer una profesión que reclama un conjunto de capacidades de mayor importancia como lo son las “metahabilidades cognitivas, emocionales y prácticas que resultan de la combinación de múltiples y variadas competencias personales y profesionales” (Marcano, 2012, p.1). Estas metahabilidades están relacionada con el aprender a aprender, la autogestión, el emprendimiento, la administración productiva del pensamiento, la creatividad, las capacidades comunicativas, el comportamiento ético, la gestión emocional que conlleva la relación con otros y por supuesto la práctica de técnicas específicas de cada área del conocimiento. Con ello se abarcaría un desarrollo del saber, del saber ser y del saber hacer.

En este sentido, la evaluación del aprendizaje en la educación superior juega hoy un papel muy importante, tanto, que los organismos acreditadores que certifican la calidad educativa de las instituciones la consideran como una de sus categorías e indicadores relevantes, así como el impacto que tiene en la gestión académica que se realiza dentro de las aulas, revisando en específico el proceso de evaluación continua que debe ser aplicada por los profesores. En la indagación que realizan las acreditadoras se retoman aspectos tales como si las estrategias de evaluación formativa permiten verificar el cumplimiento de los propósitos de aprendizaje, si son establecidas con antelación y conocidas por los estudiantes

y si tienen congruencia con el plan de estudios es decir, si evalúan la evidencia de que el estudiante ha incorporado en su estructura cognitiva los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le acrediten como un profesional en el área.

A pesar de la importancia de este proceso, de las experiencias problemáticas más recurrentes que presenta el alumnado universitario están las relacionadas con la evaluación del aprendizaje, vinculadas con diferentes aspectos como los contenidos que se evalúan, los procedimientos e instrumentos que se aplican, los acuerdos que se establecen con los profesores a través de una planeación inicial y que muchas veces son modificados sin previo aviso, la actitud del docente ante la evaluación y el ambiente intimidatorio que genera la propia puesta en marcha de este momento del proceso de aprendizaje-enseñanza.

Esto quiere decir que la mayor parte de las dificultades a las que se enfrenta el alumnado universitario en el ámbito académico, eclosionan en el momento de la evaluación, que para muchos docentes equivale a un examen. Según Piemontesi, la presentación de un examen pasa por cuatro fases; “la de advertencia o anticipatoria, en la que el alumno espera la fecha marcada por el profesor, la de confrontación que es propiamente la presentación del examen, la etapa de espera posterior al examen y finalmente la fase de los resultados” (p. 104-105) Sin duda, estos momentos de la examinación significan para el estudiante la vivencia de estados de ansiedad, preocupación y estrés derivados principalmente del cómo se aplica, pues más que ser un catalizador o el motor que genere la reflexión, se ha convertido en un proceso que insiste en la separación de los estudiantes por niveles o categorías y por grados de competencia, siguiendo un modelo selectivo que avala la discriminación, el sentimiento de fracaso, la desmotivación y la frustración.

La evaluación del aprendizaje no debe considerarse un evento que se aplica porque hay períodos marcados en un calendario escolar, la evaluación debe ser el indicador o dispositivo con que cuentan la docencia y el estudiantado para conocer los avances y dificultades en el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

Precisamente una de las funciones de los gestores educativos con responsabilidades de coordinación de carreras universitarias, así como de los equipos directivos de las instituciones de educación superior; trabajo que realiza la investigadora como secretaria

académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle; es mantener, apoyar y reforzar todos aquellos lineamientos y actividades que hacen funcionar bien la escuela, pero también observar cuáles son los elementos que deben transformarse a fin de incrementar la calidad académica (Murillo, 2006, p. 15) y el bienestar de las personas a su cargo; personal docente y estudiantado.

Si hablamos de evaluación, esta transformación debe ir a la raíz del problema. Alude entonces a la modificación de la cultura de la evaluación constituida por las convicciones en que una comunidad académica fundamenta este proceso. La mirada de la evaluación puede ir de un reduccionismo que establece el estudio de la evaluación en las estructuras escolares como entes separados, de ahí que se habla de evaluación del alumnado, del claustro docente, de los programas y de la propia institución; hasta una visión holística; que entiende al sistema educativo como algo más allá que la suma de las partes; como un proceso integral en donde las acciones de uno u otro actor se influyen indefectiblemente. Esta mirada es precisamente la antesala de la cultura de la evaluación.

Crear una cultura de la evaluación es un proceso que lleva tiempo y que por supuesto está atado a múltiples factores como son el temor que implica para los diferentes actores el procedimiento de escrutinio al que se ven sometidos, el cúmulo de experiencias pasadas que pueden ser o no favorables, el empleo de técnicas e instrumentos de evaluación con diseños poco eficientes; la falta de claridad de los criterios a partir de los cuales se emiten juicios de valor y las aptitudes propias del evaluador, por mencionar algunos.

Por ello la cultura de la evaluación no es trabajo de una persona, es trabajo de un colectivo que permita la homogeneidad en la comprensión y aplicación de conceptos y procesos alineados y no la ejecución de prácticas incongruentes cuya atención está puesta más en el procedimiento que en la clara interpretación de lo que se pretende sea consensuado institucionalmente. Influye también la forma en que la comunidad educativa se apropia de conceptos y prácticas evaluativas, que más que ser indicativas, debieran asumirse a través de un proceso de formación fundamentado en los valores institucionales y que claramente involucre también aspectos conceptuales, éticos, procedimentales y del empleo de la información a la que remite la propia evaluación.

Esta perspectiva obliga a las universidades a averiguar de manera seria y formal los factores que intervienen en este proceso y que desencadenan circunstancias poco favorables. Para el caso de esta investigación, el foco central estará puesto en la evaluación del aprendizaje del estudiantado universitario, en virtud de que pronto se convertirán en los profesionistas que presten su servicio a la sociedad y que precisamente por el compromiso social que ha asumido la Universidad La Salle, atañe a todos los elementos que constituyen la cultura evaluativa.

Evidentemente existen estudios sobre la evaluación en la educación superior y en la revisión detallada de la literatura, que se presenta más adelante, se encontraron exploraciones de tipo cuantitativo y cualitativo que han tenido como referente principal las opiniones de docentes y de gestores académicos agrupándose a partir de diferentes criterios como son la relación entre las concepciones teóricas de la evaluación y su praxis en las aulas, la variedad de instrumentos que se emplean para evaluar, el papel de la retroalimentación, los componentes emotivos vinculados a este proceso y las bases éticas que se supone deben sustentarlo.

Sin embargo, es importante mencionar que la mayoría de estudios encontrados en la literatura, parten de una visión docente-céntrica por lo que el tema de la evaluación constituye un campo que conviene seguir explorando desde la óptica del estudiantado, en el entendido de que la dinámica en las instituciones educativas está cambiando y se dirige más bien a una interacción equilibrada entre la docencia y el alumnado.

En este sentido y en concordancia con los objetivos que se proponen actualmente para la educación superior es necesario replantearse el papel del estudiantado como un agente activo, pensante, autocrítico, involucrado en el qué, el para qué y cómo se le evalúa, qué hará con los resultados de la evaluación y cómo le interpelan esos resultados en su proceso formativo.

El objetivo de esta investigación es pues trabajar con las voces del estudiantado lasallista; tomar en cuenta su mirada, su percepción del proceso, romper con la historia narrada, conocida y difundida por la figura docente sobre el proceso de la evaluación, al poner de relieve las representaciones sociales e interiorizaciones que el alumnado, ha construido en el marco intersubjetivo de la escuela. Comprender esa lógica de tránsito desde la construcción individual a la construcción social, es el propósito de la teoría de las representaciones sociales; perspectiva teórica que dará marco a este estudio.

A partir de las representaciones sociales de los grupos estudiantiles se pretende dar cuenta sobre lo que habitualmente ocurre en las aulas universitarias lasallistas, porque es precisamente el alumnado quien lo vive, manifestando las experiencias, creencias e ideas que surgen de su actividad y de su interacción cotidiana con otros, es decir, de su sentido común. Al respecto Piña y Cuevas (2004, p. 2) destacan la importancia del sentido común expresando que “no sólo el pensamiento científico es el que domina en las instituciones educativas sino que éste coexiste con numerosas expresiones de sentido común... y agregan que “el conocimiento de sentido común en sus diversas expresiones debe ser reconocido y aprehendido en sus respectivas dimensiones por el estudioso de las ciencias sociales, porque de acuerdo con él se puede comprender el sentido que adquieren las prácticas educativas específicas. Entre las diferentes expresiones del conocimiento de sentido común están las representaciones sociales”.

Las representaciones sociales permiten una aproximación a la postura que asume el estudiantado frente a la evaluación; sus verdades, sus opiniones, sus actitudes, sus experiencias y creencias compartidas en el espacio íntimo del aula y en la esfera de lo cotidiano, son un acercamiento a los significados construidos por los actores. Al respecto Salinas (2006, p. 207) menciona que las representaciones sociales, posibilitan la organización y permanencia de los grupos a partir de cuatro funciones: *saber-conocimiento*, que permite comprender y explicar la realidad; *identidad-ideología*, que ayuda a salvaguardar la especificidad de los grupos; *orientación -actuación*, que guía los comportamientos y las prácticas y de *justificación - diferenciación*, referida a la toma de posiciones para asumir o justificar un comportamiento que suele tener continuidad.

Precisamente en cuanto a la continuidad y estabilidad de las representaciones sociales, es bien sabido que éstas transitan en los pasillos de una escuela, son compartidas por los estudiantes y se transmiten de una generación a otra, incluso reelaboradas y modificadas. Al respecto Alasino (2011, p.2) menciona que “en la dimensión temporal, las representaciones sociales refieren tanto al presente de las relaciones sociales, como al pasado. Contienen las elaboraciones de sujetos que ya no se encuentran físicamente en el espacio observado, así como las reelaboraciones efectuadas sobre la base de las primeras en las interacciones sociales presentes”, situación que se pretende develar en esta indagación.

El objetivo de esta investigación es, entonces, identificar algunas de las representaciones sociales del estudiantado Lasallista de las licenciaturas en Médico Cirujano, Derecho, Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería Cibernética y Sistemas Computacionales, estudios relacionados con las ciencias químico-biológicas, las ciencias sociales y humanas y ciencias exactas respectivamente, en torno a la evaluación del aprendizaje que realiza el claustro académico. La pregunta esencial que orienta esta investigación es *¿Qué tipo de representaciones sociales sobre la evaluación del aprendizaje ha elaborado el estudiantado universitario lasallista?* De la cual derivan los siguientes cuestionamientos: *¿Qué entiende el estudiantado por evaluación de los aprendizajes? ¿Qué características tiene el proceso de evaluación del aprendizaje en el contexto de su área de conocimiento? ¿Qué aspectos se les evalúan principalmente? ¿Qué tipo de aprendizajes les permite construir la evaluación? ¿Qué actitudes se desprenden del proceso de evaluación del aprendizaje?*

Para responder a estas cuestiones se realizó una investigación tomando como referente empírico a estudiantado de licenciatura de 9°. y 10°. semestres como los sujetos que construyen la representación y el ámbito como se mencionó con anterioridad, se ha acotado a cuatro carreras universitarias alojadas en tres diferentes Facultades de la Universidad La Salle México a saber; ingeniería, medicina y derecho.

Para dar cuenta de esto, el presente trabajo de investigación se encuentra estructurado en cinco capítulos; el primero de ellos tiene el propósito de describir el desarrollo histórico de las políticas públicas que han dado orientación al tema de la evaluación en la educación superior en México y los cambios e implicaciones que éstas tienen en las universidades privadas, especialmente en el caso de la Universidad La Salle.

En el segundo capítulo se abordarán los aportes de la teoría de las representaciones sociales introducida por Serge Moscovici al campo de la Psicología Social, ya que es a través de este paradigma que se analizarán las representaciones sociales construidas por el estudiantado lasallista de las Licenciaturas en Médico Cirujano, Derecho e Ingeniería Cibernética y Sistemas Computacionales y Mecatrónica, sobre la evaluación del aprendizaje, explicando la estructura interna de la representación y los procesos que están implicados en su configuración.

En el tercer capítulo se profundiza en la comprensión de la evaluación del aprendizaje como un proceso sistemático y continuo incluyendo en la discusión la clarificación de los términos que generalmente se asocian a este proceso como certificación, verificación, medición, calificación, control y juicio de valor.

El cuarto capítulo expone el desarrollo metodológico que se siguió para analizar y comprender el contenido de las representaciones sociales del alumnado universitario lasallista sobre la evaluación del aprendizaje a través de la aplicación de redes semánticas naturales y de la técnica de grupos focales. Ello permitió develar la carga simbólica que tiene el proceso de la evaluación y que los grupos han construido dentro del ámbito escolar.

El quinto capítulo se ha dedicado a la discusión de los resultados, que pretende realizar una argumentación a la luz de los elementos teóricos, políticas públicas y lineamientos normativos planteados a lo largo de este trabajo, sobre las similitudes de las representaciones sociales de los estudiantes lasallistas de las Licenciaturas en Médico Cirujano, Derecho e Ingeniería Cibernética y Sistemas Computacionales y Mecatrónica, sobre la evaluación del aprendizaje, así como las particularidades que tienen su origen en la naturaleza disciplinar de los programas académicos que estudian.

Así mismo, en este capítulo se abordarán las categorías emergentes que resultaron del proceso de interacción con los estudiantes a través de los grupos focales, todas ellas dignas de tomarse en cuenta pues incorporan discursos de los grupos estudiantiles que reflejan situaciones relacionadas con prácticas docentes que trascienden los límites de la evaluación y otras vinculadas con procesos institucionales habituales que repercuten en el trayecto académico del estudiante. Finalmente, se presentan las conclusiones, que son una invitación a reflexionar sobre los hallazgos de la investigación, así como otras variables que surgieron durante el proceso y que podrían constituir sin duda el objeto de estudio de indagaciones futuras.

Poner a disposición de la Universidad La Salle información generada por el estudiantado al respecto del proceso de evaluación del aprendizaje que se lleva a cabo en las aulas y que realiza el claustro docente, tiene el propósito de analizar cuáles podrían ser las necesidades y oportunidades de formación y actualización docente en este rubro, teniendo en cuenta

incluso las diferencias propias de cada territorio académico (Becher, 2001) y contribuyendo formalmente a la concientización de que se requiere un reforzamiento en la cultura de la evaluación del aprendizaje que se aplica en la institución a fin de cumplir cabalmente con lo expresado en el Modelo Educativo Lasallista cuando define a la evaluación como

“una acción integral y no como evento final... como la posibilidad que tiene el educador de conocer mejor a los estudiantes en su dimensión personal y social. (2013, p. 28).

CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1 El estado evaluador y su condicionamiento a criterios internacionales.

Uno de los objetivos principales de los gobiernos de nuestro siglo, es garantizar educación de calidad para todas las personas que conforman la sociedad y que se integran en los diferentes niveles educativos que constituyen el Sistema Educativo Nacional (SEN). Esto deriva sin duda, en un mejor desarrollo social, económico y político del país. En este capítulo se pretende presentar un marco contextual de la política educativa en torno a la evaluación de la educación superior, que permite identificar cómo la evaluación del aprendizaje es uno de los ámbitos de la evaluación institucional que se ha impulsado y desarrollado desde hace varias décadas, como mecanismo de rendición de cuentas y de mejora de la “calidad” educativa.

Situar a la evaluación en el contexto universitario, supone la revisión y reflexión de las tendencias de la educación superior a nivel internacional derivadas del fenómeno de la globalización y cómo han impactado el desarrollo de las reformas y políticas educativas de nuestro país. Al respecto Luengo (2003) dice que las reformas no suceden en el vacío histórico, sino que son resultado de complejos contextos donde interactúan múltiples factores y diversos actores (p. 3).

La mundialización es un fenómeno económico y cultural que se distingue por la recíproca dependencia entre las naciones y por la rapidez con el que circulan tanto las personas como la información, rompiendo las barreras del tiempo y del espacio principalmente por la presencia de las nuevas tecnologías.

A merced de esta realidad cambiante en períodos relativamente cortos y definitivamente impuesta por el sistema-mundo (Wallerstein, 2014, p. 17) ¹, las instituciones de educación superior han tenido que ajustarse a los desafíos que impone un entorno globalizado atendiendo desde sus políticas educativas, a los principios básicos de esta manifestación económico-cultural.

Cheng (citado por García 2016, p. 1) señala que la globalización se caracteriza por ciertos elementos positivos y negativos que afectan las políticas educativas de los países.

Entre los positivos se encuentran; circulación mundial de los conocimientos y de las competencias, sinergia entre los estados-nación, comprensión internacional, coaboración, aceptación de la diversidad cultural y fomento de las comunicaciones.

Sin embargo, coexisten con estas situaciones elementos negativos entre los que se pueden mencionar la brecha digital entre países avanzados y países menos desarrollados, la dominación económica y política, la destrucción de las culturas locales, la desigualdad y el conflicto, el trasplante cultural de las zonas avanzadas hacia regiones menos desarrolladas.

Así pues, los Estados van cediendo su soberanía ante la globalización y aunque trabajan por conservar el poder y regulación de su territorio, no pueden marginarse de las tendencias mundiales que les permitan ser competitivos.

Todos estos componentes del fenómeno de la globalización, especialmente los relacionados con la dominación que ejercen ciertas naciones desarrolladas sobre otras, coadyuvan a la adopción de principios, características, propuestas y modelos educativos internacionales para la Educación Superior. De ahí la presencia de currículos estandarizados, la aceptación de competencias transversales, la actividad de internacionalización dirigidas al estudiantado y al grupo docente, el aseguramiento de la calidad en las instituciones, la obligatoriedad de

¹ El sistema-mundo es un modo de análisis de la realidad social que implica que las relaciones económicas mundiales forman un sistema global en el seno del cual las naciones más desarrolladas explotan tanto la mano de obra como los recursos naturales de aquellas naciones en vías de desarrollo. Este sistema mundial, o «sistema-mundo», dificulta el desarrollo de los países pobres y garantiza que los ricos sigan siendo los principales beneficiarios de las cadenas globales de materias primas y de los productos y la riqueza creados por el capitalismo industrial. Este nuevo sistema económico mundial comenzó a emerger durante el siglo XVI, cuando las potencias europeas, como España, Inglaterra y Francia, empezaron a explotar los recursos de las tierras que conquistaban y colonizaban.

lenguas extranjeras en los programas académicos, la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación como recursos infaltables.

Los retos en Educación Superior que impone el fenómeno globalizador implican una formación cada vez más sólida, actualización de conocimientos, la capacidad para aprender a aprender, el desarrollo de nuevas competencias en el grupo estudiantil que les permitan enfrentar retos inéditos y con ello elevar y preservar la calidad y la excelencia en las instituciones, pero, ¿cómo ha respondido México a estos patrones internacionales? ¿Cuáles son las vías de acción que ha tomado para enfrentar los desafíos de la globalización en la Educación Superior? ¿Cómo ha impactado esto a las universidades públicas y privadas en nuestro país?

La práctica de la evaluación formal, sistemática, con definición de criterios se consolidó a mediados del siglo XX, lo cual impactó la visión de organización que se tenía. La evaluación se convirtió entonces en un referente fundamental para la planeación y ejecución de políticas públicas que propiciaran cambios en los diversos programas de los países (salud, educación, etc.) y permitieran la reorganización de los recursos presupuestales dando origen a una nueva forma de gestión, misma que se incorporó a la agenda pública en la mayor parte de las naciones.

Es así como nace el Estado Evaluador (1988-1995) cuyo modelo de gestión se basa en la medición de resultados como forma de control no sólo de los aprendizajes, sino de todas las acciones que competen a las instituciones de educación superior y que se vinculan con temas como financiamiento, calidad, administración, resultados e internacionalización y que promueven las agencias internacionales más destacadas como lo son el Banco Mundial, el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

A partir de las décadas de los noventa, México y otros países atendieron a través de sus políticas educativas estos estándares de calidad y excelencia de la educación, de equidad y cobertura, que constituyen el eje de las principales recomendaciones emitidas por las agencias internacionales.

Los criterios establecidos a partir del advenimiento del estado evaluador, dieron origen a ciertas tendencias de la Educación Superior que la UNESCO agrupa en tres principalmente; aumento de la matrícula en las universidades que responden a los principios de equidad y cobertura, una reforma de los contenidos que exige cada vez más de la interdisciplina y la transdisciplina como estrategia de excelencia educativa y finalmente la incorporación de los sistemas de evaluación, acreditación y rendición de cuentas vinculados al aseguramiento de la calidad y también al financiamiento, para el caso de las instituciones públicas.

Esta última tendencia, la evaluación, tiene poco más de treinta años ocupando un lugar muy importante en las agendas de los organismos internacionales y del propio Sistema Educativo Nacional. Es uno de los ejes centrales de la política de modernización de la educación superior mexicana (1989-1994) preocupada por el aseguramiento de la calidad (Buendía, 2013, p. 20) y dando cabida a la evaluación no solamente de las instituciones, sino también de otros ámbitos como el de programas e individuos.

La intención de este capítulo es evidenciar cómo es que el criterio de calidad que subyace a la evaluación se ha posicionado en el campo de la Educación Superior y qué tintes va tomando en esta comunidad académica donde la diversidad de instituciones, así como los perfiles docentes y estudiantiles tienen sus particularidades.

El primer apartado pretende analizar el surgimiento y desarrollo de los dispositivos que dan marco al sistema de evaluación de la Educación Superior y que tienen su génesis en las políticas públicas que en materia educativa ha emitido el estado mexicano. El segundo dedicado a dilucidar cómo influyen las acciones en materia de evaluación de los programas de gobierno influenciados a su vez por los estándares internacionales, en la normatividad y principios de las instituciones de educación superior es decir, cómo se filtran en su misión y

funciones y en ese tenor analizar específicamente el caso de la Universidad la Salle en cuanto a su reglamento universitario y los principios de su Modelo Educativo ya que son el fundamento que guía la operación de los programas académicos y la intervención docente.

1.2 La evaluación de la Educación Superior, políticas públicas del estado mexicano y sus organismos asociados.

Las políticas públicas de educación se entienden como: "los cursos de acción que pactan los distintos actores participantes en el sistema educativo nacional y que son dirigidos e instrumentados por el gobierno en la esfera de su competencia" (Mendoza, 2002, p. 20). Los años setenta vieron nacer las primeras políticas vinculadas con evaluación en nuestro país, que se concretaron en la creación del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) como un elemento estratégico que empezara a regular el mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación Superior.

Este organismo estuvo estructurado por cuatro niveles y sus correspondientes dependencias; a nivel nacional con la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES); regional con el Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES); estatal con la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES); e institucional con la Unidad Institucional de Planeación (UIP).

No obstante, cabe señalar que la institucionalización del tema de la evaluación vio su génesis con el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), período reconocido como el del "Estado evaluador" (Tello y Pinto, 2014), orquestado en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari. El gobierno federal comenzó a implantar políticas que transformaran el modus operandi de las instituciones para que respondieran a los criterios de calidad impuestos por la globalización, mismos que se mantienen hasta nuestros días.

El concepto de evaluación externa era un tabú contrario a la autonomía (Martínez Rizo, 1998, p. 17) por ende fue hasta 1990, que se instauraron las evaluaciones institucionales y de programas académicos, creando un sistema compuesto de múltiples elementos y cuya aplicación ha evidenciado el gran sisma entre instituciones.

El Programa para la Modernización Educativa, priorizaba la evaluación permanente de las instituciones tanto interna como externa con el propósito de optimizar la calidad de sus programas educativos y de sus servicios.

En 1989 la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior impulsa la creación de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) cuya estrategia nacional de evaluación decantó en el surgimiento el Sistema Nacional de Evaluación que propondría la constatación de la calidad en las instituciones a partir de tres vectores a saber; la autoevaluación, la evaluación del sistema y los subsistemas y la evaluación interinstitucional de funciones y programas académicos. Este organismo solo sobrevivió por tres años y se redujo a la entrega de información estadística que hasta la actualidad recaba la Subsecretaría de Educación Superior a través de la estadística 911.

En 1991 nacen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y en el año 2000 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) que, a través de pares académicos, se dedicarían a realizar la tarea de evaluación institucional. La idea de pares académicos sin la sujeción que pudiera ejercer el Estado, cobra sentido si se piensa en la autonomía que ha caracterizado a las universidades. (Espinoza y Laguna, 2023).

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior trabajan hasta la fecha llevando a cabo evaluaciones externas a los programas de licenciatura, extendiendo sus funciones a la acreditación institucional bajo el discurso de que la acreditación es un proceso para evaluar y certificar el cumplimiento del proyecto general de una Institución de Educación Superior (IES), empleando una metodología que incluye aspectos básicos que toda IES debe cumplir (módulo básico) y cinco aspectos adicionales (módulos adicionales) que se evalúan si la IES tiene entre sus responsabilidades o proyecto institucional la investigación, la innovación, la internacionalización, la vinculación y la extensión de la cultura.

Los CIEES son los organismos precursores de las evaluaciones institucionales y la gama de programas evaluables que atiende es vasta. Tienen la capacidad para evaluar programas de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado, Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado, de cualquier área disciplinar, régimen de la institución o la zona del país donde se imparte. Su proceso de evaluación está enfocado en el propósito del programa, poniendo especial atención en los resultados estudiantiles y del programa educativo. La metodología se conforma por 5 ejes, 12 categorías de evaluación y 49 indicadores o rasgos. El reconocimiento que otorgan los CIEES tiene una vigencia de cinco o tres años de acuerdo con el nivel de cumplimiento de los estándares.

El padrón de pares evaluadores está integrado por más de mil doscientos académicos de diferentes estados de la República y subsistemas de educación superior, empleando una metodología para cada modalidad de enseñanza; presencial, a distancia y mixta.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) en un principio funcionó dentro de la estructura de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Posteriormente el 26 de febrero de 2010, se separó de este organismo y creó un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior.

Su mayor órgano de gobierno es la Asamblea General, integrada por los asociados que son el gobierno federal, instituciones y asociaciones educativas, así como colegios profesionales y academias. Estos asociados tienen el derecho y la potestad de tomar decisiones en las reuniones ordinarias y extraordinarias.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior es una asociación civil que, dentro de la información que brinda en su página electrónica, explica que concibe la acreditación como *“el resultado de un proceso de evaluación y seguimiento sistemático y voluntario del cumplimiento de las funciones universitarias de una Institución de Educación Superior (IES), que permite obtener información fidedigna y objetiva sobre la calidad de los Programas Académicos (PA) que desarrolla. Da certeza a la sociedad respecto a la calidad de los*

recursos humanos formados y de los diferentes procesos que tienen lugar en una institución educativa” (<https://www.copaes.org/queesacreditacion.html>)

Existen actualmente treinta organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior divididos en diferentes áreas del conocimiento, cuya función es evaluar a partir de ciertos criterios, indicadores y estándares de pertinencia y calidad, mismos que se encuentran estipulados en su Marco General de Referencia (MGR) así como lineamientos técnico-metodológicos para realizar el proceso de acreditación, los documentos, tipo de evidencias que se requerirán y la explicación de cada una de las fases que integran este proceso.

Estos organismos bajo el auspicio del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior acreditan programas académicos a través de un reconocimiento formal y público por el cumplimiento de su misión y objetivos declarados. Su vigencia tiene una duración por 5 años.

Las categorías que revisan y valoran estas agencias acreditadoras son la pertinencia del personal académico, la función de la investigación, el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los programas curriculares, la diversificación de la oferta educativa, los proyectos para la asignación de recursos económicos, la vinculación externa, las instalaciones y en la adecuación de los servicios generales que ofrecen las universidades, transformando todo ello en indicadores de eficacia y eficiencia que se comprueban a través de los procesos de acreditación y de comparabilidad cuya aplicación ha evidenciado el gran sisma entre instituciones.

Otro dispositivo para la evaluación de la calidad para la Educación Superior es el representado por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), mecanismo del proyecto de evaluación dirigido a los individuos. La actividad principal de este organismo es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan estas pruebas.

Desde 1994 ha proporcionado información confiable y válida sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal.

Su máxima autoridad es la asamblea general, constituida por instituciones educativas, asociaciones y colegios de profesionales, organizaciones sociales y productivas, así como autoridades educativas gubernamentales. Cuenta con un consejo directivo que garantiza la adecuada marcha cotidiana del centro. Su director general es la autoridad ejecutiva del mandato emanado de la asamblea general.

Los instrumentos de medición que elabora el Centro proceden de procesos estandarizados de diseño y construcción, apegados a las normas internacionales. En su elaboración participan numerosos cuerpos colegiados, integrados por especialistas provenientes de las instituciones educativas más representativas del país y organizaciones de profesionales con reconocimiento nacional.

Los exámenes del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, se aplican en diferentes momentos de la trayectoria escolar de un estudiante; exámenes generales de ingreso para educación media superior y licenciaturas (EXANI I y II), exámenes general de egreso de la licenciatura para corroborar la calidad al término de una profesión (EGEL), exámenes para acreditar un nivel educativo, exámenes de certificación de competencias, exámenes diagnósticos y exámenes UPN, dedicados especialmente para las Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria para Medio Indígena y Licenciatura en Educación.

Para 1996, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior ya había aplicado millones de exámenes en la Ciudad de México, especialmente los elaborados para el ingreso al Bachillerato.

El Programa Sectorial de Educación (2007-2012) que se implementó en el sexenio de Felipe Calderón impulsó políticas diferenciadas quedando la educación superior universitaria y tecnológica a cargo de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y la investigación y el

posgrado bajo la conducción del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), creado por el H. Congreso de la Unión el 29 de diciembre de 1970, hoy Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT).

Dentro de sus principales objetivos se encuentran; articular las políticas públicas del gobierno federal y promover la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación a fin de impulsar la modernización tecnológica del país. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, hoy nombrado como Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT), desde los ochentas se ha dedicado a la evaluación y certificación tanto de los posgrados como de los proyectos de investigación que se desarrollan dentro de las instituciones de Educación Superior.

Para el caso de las instituciones de Educación Superior públicas tanto a nivel licenciatura como posgrado, el gobierno ha logrado articular los resultados de la evaluación, con sus planes de mejora, incidiendo en el presupuesto que se les asigna y el prestigio institucional a través de diferentes programas para mejorar la infraestructura de las instituciones públicas de educación superior (PROMEP): Fondo para la Modernización de la Educación Superior, (FOMES); Fondo de Aportaciones Múltiples; (FAM), Programa para la Normalización de la Información Administrativa; (PRONAD) y Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario; (PROADU), destacando el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) creado en el 2001 que se ha encargado de elaborar un considerable repertorio de instrumentos de evaluación, acreditación y certificación de actores, procesos y productos. Para el sector privado se ha implementado el Programa de Simplificación Administrativa y el de Instituciones de Excelencia.

1.3 La FIMPES y la ANUIES como agencias impulsoras de la calidad en Educación Superior.

La página electrónica de La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), indica que esta dependencia se fundó en 1950. <http://www.anuies.mx/>. Es una institución no gubernamental, de carácter plural que reúne a instituciones de educación superior del país y cuyo principal objetivo propiciar la complementariedad, la cooperación académica nacional e internacional, la

internacionalización y el intercambio académico entre las instituciones agremiadas a fin de contribuir en la mejora integral de las tres funciones sustantivas de la educación superior; docencia, investigación y extensión de la cultura.

Actualmente cuenta con la participación de 197 universidades públicas y particulares en todo el país.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior desarrolla un conjunto de actividades a través de diversos programas y proyectos como son la *certificación docente*, *la innovación de la educación superior*, en tres ejes temáticos; modelos educativos, innovación educativa y currículum, ambientes y modalidades, *la vinculación de las instituciones de educación superior con el entorno* con estrategias como incubadoras de empresas, parques científicos y tecnológicos, programas de emprendedores, residencias y estancias profesionales y premios de vinculación, *difusión cultural* y *divulgación científica* a través de encuentros nacionales de talento estudiantil, agenda ciudadana de ciencia, tecnología e innovación, alianza de divulgación científica entre las Instituciones de Educación Superior, reuniones nacionales de radio, TV y video, *servicio social* y *egresados*, creando espacios académicos como el Premio Nacional de Servicio Social y Comunitario, IMJUVE (Instituto Nacional de la Juventud): Aprendizajes orientados a soluciones reales, Premio UAM Xochimilco, Programa de Servicio Social Peraj México, Diplomado en innovación y gestión integral del servicio social, *Investigación Educativa* difundida a través de publicaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y expuestos en diferentes foros y finalmente el *Proyecto CID Alfa III (Conocimiento, Inclusión y Desarrollo)* financiado por la Unión Europea, cuyo principal objetivo es mejorar el acceso a la formación universitaria de personas en situación de desventaja social.

La ANUIES tiene a disposición también un Centro de Innovación y Desarrollo cuya misión es ofrecer un espacio educativo, cultural, académico y empresarial para el desarrollo de temas relevantes para la educación superior a través de capacitaciones, eventos culturales y convenciones.

Así mismo cuenta con un centro de Información y Estadística de la Educación Superior a partir de lo cual se elabora un anuario que brinda información actualizada y relevante del comportamiento de la población escolar y del personal docente, indicadores imprescindibles

para la investigación, una biblioteca fundada en 1972 que alberga libros y documentos con información especializada y un catálogo de educación continua y capacitación docente. Como puede observarse, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, es una institución que impulsa la excelencia de los procesos formativos de estudiantes, docentes e investigadores de las Instituciones de Educación Superior.

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), es una asociación civil, sin fines de lucro y de libre afiliación que se constituyó hace 38 años, en 1982 <https://www.fimpes.org.mx/> . Esta agrupación tiene como propósito favorecer la colaboración entre las instituciones miembro y realizar procesos de *evaluación-acreditación* desde 1992, en que inició sus trabajos como instancia acreditadora. Las instituciones que participan actualmente se subdividen en tres categorías (fundadores, afiliados y aspirantes), son 111 y se caracterizan por ser diversas en su estructura y filosofía.

Para poder pertenecer y permanecer en esta federación, las instituciones deben poseer un expediente sobre el estatus legal regular de su actividad y un dictamen de acreditación que emite un grupo de académicos independientes. Esto garantiza los mínimos de calidad que toda oferta académica que se diga pertinente debe ofrecer.

La acreditación para la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior consiste en que, a partir de un conjunto de estándares establecidos, se revise y compare la calidad con que la institución cumple con ellos.

Este proceso de acreditación se encuentra constituido por tres grandes etapas: la autoevaluación también llamada autoestudio; la verificación por un equipo de académicos de instituciones miembro cuya función es realizar precisamente esa comparación entre lo que se manifestó en el autoestudio y lo observado in situ y finalmente, un dictamen.

El resultado que una institución puede obtener después de un proceso de acreditación por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior es de acreditada lisa y llana, acreditada con recomendaciones y acreditada con condiciones.

El instrumento que emplea la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior para realizar procesos de acreditación está compuesto por 169 requerimientos obligatorios redactados como “debe”, los cuales fueron propuestos en octubre de 2001 y aprobados en 2002 mismos que están vigentes para las acreditaciones

institucionales. Su contenido abarca todos los elementos, unidades, programas y servicios brindados por la institución que deben demostrarse por medio de registros, documentos y/o evidencias.

Como se puede observar hay particularidades para cada organismo evaluador pero podemos decir que en general sus propósitos se vinculan a varios objetivos como son el obtener una evaluación satisfactoria que permita la asignación de financiamiento (para el caso de las instituciones de educación superior públicas), mejorar la calidad de las instituciones y de los programas de educación superior, informar a los estudiantes, padres de familia, empresarios, etc. que el programa y/o la institución ostenta calidad, efectuar comparaciones entre instituciones de educación superior y programas (rankings), facilitar la movilidad estudiantil y el reconocimiento de grados académicos de una institución a otra.

Es así que la evaluación se ha ido configurando como un eje orientador y como un concepto tangible que permite visualizar la calidad dentro de las instituciones. La calidad aun con la ambigüedad de su significado, se vincula a la noción de prestigio social y como un recurso que permite el aumento de la matrícula, la asignación de recursos económicos, así como el reconocimiento de liderazgo académico frente a otras instituciones, méritos que a la larga, se constituyen también en presiones y demandas que asumen las instituciones de educación superior al someterse al escrutinio externo de otros organismos con el propósito de responder a las exigencias de un mundo globalizado, enfocado en las megatendencias sociales, económicas, políticas y tecnológicas, que impacta a los países, a las instituciones y a sus actores y por ende redefine el destino de los seres humanos.

Sin embargo, el propósito originario de la evaluación en sus diversas esferas de adscripción (macro o micro) es el reconocimiento de la calidad y el fortalecimiento de la acción educativa ya que permite detectar la congruencia entre los objetivos, componentes, procesos y resultados y específicamente en el ámbito de los individuos, promover el compromiso de los docentes con el aprendizaje y el logro académico de los estudiantes.

Es un imperativo para las instituciones de educación superior concebir a la evaluación como un recurso cuyos resultados les permitan encaminar la operación cotidiana hacia una mejora gradual de sus funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión) y hacia la toma de

decisiones informada; permeando siempre estos procesos por las metas establecidas en su proyecto educativo institucional y por las directrices que marca su modelo educativo.

De hecho, las evaluaciones externas a las que se someten las instituciones de educación superior revisan con todo rigor la congruencia entre los objetivos declarados en el proyecto educativo con la operación habitual de la propia institución, lo que da sentido, claridad, orden, y cohesión a todos los elementos que las conforman. Así mismo verifican que la filosofía y principios pedagógicos bajo los cuales se organiza el proceso de enseñanza aprendizaje-evaluación se encuentren en su modelo educativo, que es la descripción de dos tipos de fundamentos, los teóricos como su concepción psicopedagógica, socio-filosófica y económico-política y los metodológicos que aducen a la aplicabilidad de principios didácticos.

1.4 La presencia de la evaluación en las Universidades privadas.

Hasta aquí se ha hablado de las instituciones de educación superior sin diferenciar que el servicio educativo terciario pueden prestarlo escuelas públicas o privadas y que el comportamiento de la evaluación institucional es también distinto en los dos sectores. En México durante la década de los noventas, se presentó un crecimiento exponencial en la demanda del servicio educativo privado motivado por dos grandes razones; el crecimiento de la franja poblacional en edad de estudios terciarios para lo cual el Estado no tenía cobertura y por otro lado, la necesidad de la formación de recursos humanos competentes para el desarrollo de la nación. Esta situación llevó al estado mexicano a responder una vez más a las recomendaciones de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que sugerían la incorporación del sector privado como una opción que permitiera brindar y diversificar los servicios educativos superiores.

Desde ese momento, se desarrolló y multiplicó la oferta educativa ofrecida por el sector privado con diferentes cualidades. Daniel Levy (1995, p.115), estableció desde la década de los ochentas una tipología de comprobada vigencia. La taxonomía que presenta Levy, está organizada en cinco olas, de las cuales sólo se tomarán tres en este trabajo, dado que son las

que conciernen a la educación superior privada a saber, universidades religiosas privadas, universidades privadas seculares de élite e instituciones privadas seculares, pero no de élite que si bien es cierto todas fueron creadas para ofrecer servicios educativos de nivel terciario, sus objetivos, principios filosóficos y compromiso con la sociedad son distintos.

Las universidades religiosas privadas fueron las primeras de este sector en crearse, pero sin el propósito de confrontar a las universidades públicas. Su interés fue continuar promoviendo su propuesta en valores afianzada a los postulados de la iglesia católica, en la formación de estudiantes de educación superior, pues ya contaban con escuelas a nivel básico y medio superior. En su discurso estas universidades no se propusieron como objetivo prioritario alcanzar finanzas más sólidas, sino la formación auténtica e integral de seres humanos acorde a su misión institucional.

Las universidades privadas seculares de élite fueron creadas como un instrumento para garantizar la preparación académica de ciertos sectores de la población que gozan de una posición privilegiada y a los cuales se les van a transferir posiciones de alto estatus en organizaciones industriales, empresariales o políticas de índole familiar. Cabe señalar que, para esta minoría del ámbito social, no fueron suficientes ni la educación universitaria proporcionada por el estado, ni la confesional cuyo nacimiento se dio casi simultáneamente.

Las instituciones privadas seculares, pero no de élite reciben a la población que no ha sido debidamente atendida por instituciones públicas, confesionales o de alto nivel. A ella se incorpora población juvenil en edad de formación terciaria con menores recursos económicos o adultos que no encuentran un espacio en otros subsistemas porque en su momento no pudieron acceder a educación superior. Estas instituciones han proliferado en los últimos años ya que atienden a un sector de la población que aspira a lograr un título universitario que le permita un ascenso en la escala social y que le dé mejores perspectivas en el ámbito laboral, pero a bajo costo.

Para efectos de evaluación que es el tema que nos ocupa, es necesario aclarar que existen diferencias entre las instituciones del ámbito público y del privado. Para la universidad

pública la evaluación institucional ha representado un conjunto de tensiones entre el estado y la universidad principalmente por problemas que tienen que ver con la eficiencia y la eficacia exigida en los procesos, sacrificando el pensamiento crítico y la libertad de cátedra; la aplicabilidad inmediata del conocimiento relegando la reflexión científica y académica pero garantizando el crecimiento del PIB (producto interno bruto) y finalmente el cumplimiento de criterios que permitan obtener resultados satisfactorios para el otorgamiento de financiamiento.

Las universidades privadas por su parte, asumen los procesos de evaluación-acreditación desde otra perspectiva. Por principio de cuentas, estos procesos no son legalmente obligatorios; es la voluntad de la institución la que impulsa su realización.

Los motivos que tienen algunas instituciones de educación superior privadas son legítimos pues sí están relacionados con la mejora de los procesos y el aseguramiento de la calidad. Sin embargo, para otras, es la oportunidad de obtener prestigio, matrícula y credenciales vendibles a los usuarios que les permitan obtener trabajo bien remunerado, pues el sector productivo ya lo está tomando en cuenta como criterio de contratación.

Las instituciones privadas seculares que no son de élite por lo general aplazan este proceso pues no cuentan con la infraestructura académica y física acorde a los criterios impuestos por los organismos evaluadores. Su objetivo prioritario es ganar matrícula y visibilizarse con una promesa formativa que coloque al egresado rápidamente en los puestos de trabajo. Universidades con este perfil están teniendo éxito actualmente sobre las otras dos opciones del sector privado, debido a la inestabilidad económica que está experimentando nuestro país por lo que el estudiantado y sus familias, cuentan cada vez con menores recursos para sufragar los gastos que representa la preparación académica.

1.5 La evaluación en el contexto de la Educación Superior Lasallista.

Según el catálogo de instituciones de educación superior sugeridas por Daniel Levy (1995, p. 115), la Universidad La Salle pertenece al grupo de universidades religiosas privadas que visiblemente en su historia y evolución, ha ido respondiendo a las necesidades de la sociedad y a los estándares internacionales impuestos por el influjo de la globalización, sin perder de

vista su misión y su carisma fundacional heredado por Juan Bautista De La Salle quien en 1680 funda el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Desde sus orígenes, la educación fue el elemento central que motivó la existencia de las instituciones Lasallistas cuya principal labor fue brindar educación a población infantil y juvenil desfavorecida. Hoy, en un sistema presente en más de 80 países que cuenta con 76 universidades y centros de negocios y más de mil centros educativos a nivel medio y básico. La Universidad La Salle México, fue la primera universidad lasallista de América Latina con un proyecto de formación concebido por el Hermano y Dr. Manuel de Jesús Álvarez Campos quien con ello daba respuesta a las necesidades de nuestro país que comenzaba a industrializarse y necesitaba de profesionistas que respondieran al contexto histórico, político, social y económico de México.

Fue el 15 de febrero de 1962 cuando la Universidad La Salle abre sus puertas por primera vez, con el traslado de la Preparatoria del Colegio Cristóbal Colón ubicado en la colonia San Rafael a la colonia Hipódromo Condesa. En mayo del mismo año se anuncia su transformación en un centro de Educación Superior.

A partir de esos años, la Universidad La Salle se ha constituido como un referente de educación superior con una meta muy clara que no solamente responde a un sistema social, sino que es evangelizadora y educadora a la vez, con un carisma fundacional caracterizado por un espíritu proactivo, con visión de futuro, amor profundo a cada estudiante e interés por todos ellos, atención a situaciones de injusticia en todo el mundo, respuestas creativas y decididas a las nuevas formas de pobreza y deshumanización, buscadores de Dios, capaces de acompañar en la búsqueda de su itinerario de fe (Rodríguez, 2000 citado en Modelo Educativo de la Universidad La Salle, p. 21) y de manera específica en la educación superior el reto en el carisma lasallista es mediante una educación de calidad, investigación social y transformación social (Rodríguez, 2004, citado en Modelo Educativo de la Universidad La Salle, p. 21), lo que permite la formación de profesionales en quienes el desarrollo humano y espiritual se complementan, que aprenden por la investigación de la realidad social y que aplican sus conocimientos a esa realidad para transformarla (Rodríguez, 2007, citado en Modelo Educativo de la Universidad La Salle, p. 21).

De estas metas se desprenden los desafíos actuales de la Universidad Lasallista que son integrar una comunidad universitaria que viva con pasión el compromiso de educar a la juventud con todas sus virtudes y deficiencias; ayudarlos a superar las lagunas académicas o la apatía por asumir su propio proceso educativo y promover que se involucren de manera propositiva en lo laboral, social y eclesial; favorecer en él la proactividad, que enfrente y maneje miedos y temores propios de la edad, que sea emprendedor y se solidarice con el otro, en especial con el que menos puede o tiene; educar la dimensión más profunda del ser humano como es la espiritual-religiosa; generar un humanismo cimentado en la libertad y en el respeto a los demás, tanto en sus ideas como en creencias y reorganizar las instituciones con estructuras que respondan a los enfoques pedagógicos modernos, que den mayor garantía del impacto formativo que realiza en el estudiantado. (Modelo Educativo de la Universidad La Salle, 2013, p. 23).

Para dar cabal cumplimiento a estas metas y desafíos vinculados con la filosofía institucional, la Universidad La Salle además de obedecer a las tendencias internacionales y hacer una revisión actualizada de los postulados lasallistas, se involucra en procesos de evaluación interna y externa que le permitan tener un panorama de sus fortalezas y los aspectos que requieren mejora con la finalidad de verificar la congruencia entre sus objetivos, sus procesos y sus resultados.

Para ello, se ha sometido al escrutinio de agencias acreditadoras a nivel institucional y de programas académicos. La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior ha evaluado a la Universidad La Salle desde el año 1992 obteniendo el resultado de acreditada lisa y llana después de los procesos de evaluación. Es miembro de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior desde lo que le permite participar en la Red de Universidades, que elaboran e implementan propuestas e iniciativas para las innovaciones educativas a nivel nacional. Actualmente ha concluido el proceso de acreditación por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en su dimensión institucional. Los programas académicos de licenciatura que constituyen la oferta educativa de la Universidad en este nivel, están acreditados al 100% por los CIEES y otros organismos específicos pertenecientes al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)

Los programas de posgrado que ofrece la Universidad (especialidades, maestrías y doctorados) están trabajando una doble revisión interna siguiendo los parámetros que establece el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) auspiciado por el Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) y la guía de los propios Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior quienes también han incurrido en la evaluación de programas a este nivel. El objetivo es conocer el estatus de los programas de posgrado y considerar la posibilidad de ser acreditados por estos organismos.

Los resultados y recomendaciones que emiten los organismos acreditadores a nivel institucional y de programas académicos, son articulados por la Dirección de Planeación y Evaluación Institucional a través del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) que es un ejercicio de prospectiva, en el que se definen ejes estratégicos que orientan el desarrollo institucional de manera integral y a los que se alinean los tres instrumentos de planeación: el Plan de Desarrollo Institucional, la Planeación de Dependencias (PDD); y el Plan de Desarrollo del Sistema Educativo de las Universidades La Salle. De esta forma se da respuesta a las sugerencias de mejora de los organismos evaluadores y de otros ejercicios de evaluación interna que desarrolla la propia universidad.

Para los programas académicos se elabora un plan de mejora más específico a partir de las recomendaciones de los organismos acreditadores al cual le da seguimiento el Comité de Acreditación y Seguimiento de cada Facultad, dirigido por la propia Dirección de Planeación y Evaluación Institucional, propiciando el avance y progreso de los programas y sobre todo detectando el impacto de estas mejoras en la formación profesional del estudiantado. Este plan de mejora considera y clasifica recomendaciones de atención institucional y las propias de cada programa académico, a fin de atribuir responsabilidades directas a las dependencias competentes, pero también de sumar esfuerzos dentro de la universidad. En síntesis, dentro de la Universidad La Salle se considera que las evaluaciones a nivel institucional y de programas académicos tienen como elemento común el aseguramiento de la calidad que repercute indiscutiblemente en la evaluación en el ámbito individual que está debidamente

normada por su Reglamento y esclarecida como proceso formativo dentro de su Modelo Educativo.

El Modelo Educativo de la Universidad La Salle es el paradigma que articula los componentes que intervienen en el proceso educativo del estudiante y subraya la importancia de la evaluación como herramienta que aporta la información para la mejora de dicho proceso. En este documento rector la evaluación está definida como *una acción integral y no como evento final. Es la posibilidad que tiene el educador de conocer mejor a los estudiantes en su dimensión personal y social. El paradigma sociocognitivo adoptado por la Universidad La Salle, caracteriza a la evaluación como un proceso holístico porque considera a la totalidad del ser humano en su pensar y en su actuar y la aplica a través de tres momentos a los que llama evaluaciones nucleares. (Documento: Algunos elementos del paradigma sociocognitivo: un análisis sobre su implementación en la Universidad La Salle 2015, p. 61).*

Estas evaluaciones nucleares son la evaluación inicial o diagnóstica en las que se valoran conceptos previos, destrezas básicas, saberes teóricos, procedimentales y técnicos para el curso o la asignatura. Son el punto de partida del cual el claustro docente promueve la reestructuración del conocimiento por medio del conflicto cognitivo y donde el alumnado encuentra sentido a lo que aprende; la evaluación formativa o procesual cuya finalidad es apreciar en un determinado lapso, el alcance de los objetivos vinculados con las capacidades y valores que han sido desarrollados y que se pueden reconocer en las destrezas y actitudes observables. El valor de este momento de la evaluación es que permite al grupo docente valorar la eficacia de las estrategias de intervención, apreciar los resultados intermedios y a los estudiantes darse cuenta de capacidades y valores que no han desarrollados suficientemente. En ambos casos les permite reorientar el trabajo y finalmente; la evaluación sumativa que es la valoración de contenidos (formas de saber) y métodos (formas de hacer), ésta sólo es viable si las actividades se organizan adecuadamente como estrategias de aprendizaje orientadas a la consecución de las capacidades y valores previstos.

Es claro entonces que lo que se evalúa en la Universidad La Salle son las capacidades y valores que se expresan en el perfil de egreso de los diferentes programas académicos y en donde intervienen todas las instancias formativas de la propia universidad, cumpliendo dos

funciones, la función pedagógica centrada en los procesos formativos, v.gr la retroalimentación, logros alcanzados, obstáculos epistemológicos, conceptos, dilemas éticos y procedimientos, así como la función social, orientada más bien a procesos de acreditación y certificación que realizan organismos de estado, lo cual quiere decir que la evaluación en la Universidad La Salle es concebida como un proceso metodológico de orden didáctico y como rendición de cuentas.

Así mismo el Modelo Educativo es enunciativo en cuanto a las modalidades de evaluación a partir del criterio que apunta a los agentes que intervienen en ella, (autoevaluación/sujeto foco, la coevaluación/entren pares y la evaluación externa/otros que no son pares), las técnicas recomendadas que permiten tener acceso a los resultados (mapas mentales, debates, solución de problemas, preguntas abiertas, ensayos, resolución de casos, diagramas de flujo, entrevistas, listas de cotejo guías de observación, encuestas y rúbricas) y las métricas distintas para valorar *las capacidades que dan cuenta del pensamiento científico y crítico del estudiante, de la pertinencia académica y la relevancia social y por otro lado la métrica de los valores que permiten advertir el desarrollo socio-moral de las personas y de los principios a los que recurre para resolver los dilemas que se le presentan*” (Capacidades y Valores del Modelo Educativo, 2015, p. 63).

Para la Universidad La Salle, es muy importante que los resultados obtenidos a través de la evaluación, retroalimenten los procesos dentro del aula, curriculares y administrativos que sirvan al estudiantado, al cuerpo docente, a las autoridades del programa académico o formativo y a los equipos de diseño curricular para la mejora continua y no como un simple trámite burocrático, por ello *la evaluación que plantea el Modelo Educativo Lasallista: Algunos elementos del paradigma sociocognitivo: un análisis sobre su implementación en la Universidad La Salle (2015, p. 64)*, se realiza en diferentes ámbitos y con diferentes elementos y menciona que son susceptibles de evaluación *los procesos educativos en su veta ética formativa y en su veta técnica, el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes y de los colaboradores, la oferta educativa formal y no formal, las dependencias de la Universidad La Salle para la toma de decisiones desde el interior y el impacto social del quehacer institucional.*

Los elementos sustanciales del Modelo Educativo referentes a la evaluación son cimentados en el entorno práctico a través del “Reglamento de alumnos de las Universidades integrantes del sistema educativo de las Universidades La Salle”, documento que plasma las normas para el ejercicio de los derechos de los integrantes de la comunidad educativa y de la misma forma establece los métodos y procedimientos respectivos para buscar el cumplimiento de sus obligaciones frente a la Universidad.

Al respecto y en congruencia con el Modelo Educativo, el Reglamento de alumnos en el Capítulo IV. Artículo 147, menciona que las evaluaciones deberán responder al tipo de contenidos propios de cada Licenciatura empleando también las estrategias e instrumentos pertinentes que permitan al docente obtener evidencias del aprendizaje. Al respecto de la periodicidad establece relación con lo que en el Modelo educativo se llama evaluaciones nucleares, pues determina que los tipos de evaluación deberán ser parciales y transversales que verifican de manera continua el desempeño discente, finales o integradoras aplicadas al término del curso para constatar el aprendizaje de la totalidad de contenidos y de los objetivos planteados en el programa, y extraordinarias cuando el alumno no ha cumplido con las asistencias mínimas o los criterios de evaluación establecidos por el personal docente.

Para que el grupo estudiantil tenga derecho a estas evaluaciones, el reglamento establece elementos conductuales y de responsabilidad del estudiantado que tiene que ver con su formación socio-moral, pues le exige un mínimo de asistencia a las clases y el cumplimiento de los parámetros marcados por el claustro académico para la acreditación de la asignatura. Así mismo establece las obligaciones docentes para dar al proceso claridad y congruencia entre los que se le exige al alumnado y lo que se espera del profesorado.

Al equipo docente entonces se le exige, el respeto a los criterios y porcentajes establecidos al inicio del curso, hacer del conocimiento del grupo estudiantil la calificación final que permitan cerrar el curso, capturarla en el sistema y entregar a la unidad académica correspondiente las evidencias que le den soporte.

Finalmente, y para responder a otros de los criterios establecidos por organismos externos de evaluación, el Reglamento señala que el alumnado lasallista para poder obtener su título

profesional debe presentar y acreditar un examen general de egreso para licenciatura que generalmente es el EGEL elaborado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). El “Reglamento de alumnos de las Universidades integrantes del sistema educativo de las Universidades La Salle” en el capítulo XIV, artículo 252 fracción IV “Disposiciones generales sobre titulación” dice a la letra: *“Presentar y aprobar el examen general de conocimientos indicado por la Universidad La Salle o la universidad asociada que corresponde”*.

Es importante mencionar que no para todas las licenciaturas el CENEVAL tiene exámenes generales de conocimientos por ello, la Universidad La Salle a través de sus académicos, elabora los propios de esas carreras, previa capacitación obligatoria brindada por la Coordinación de Formación Docente.

Los exámenes generales del egreso, sean elaborados por el CENEVAL o por la Universidad La Salle, tienen la finalidad de obtener información sobre las capacidades, conocimientos y habilidades adquiridas por el estudiantado durante su trayecto formativo, contrastarlas con el perfil de egreso de las diferentes licenciaturas para incorporar mejoras en los programas académicos y en su gestión, elevando su calidad y haciéndolos más competitivos frente al entorno laboral.

Sin duda, la Universidad La Salle y las instituciones de educación superior en general, viven hoy un complejo contexto de grandes desafíos, para lo cual se requiere la formación de ciudadanos responsables y reflexivos que sean capaces de analizar los problemas y buscarles solución; de ahí que cada vez estén en mayor sintonía con las exigencias y recomendaciones de los organismos internacionales.

La formación profesional que brindan las Universidades se halla ligada indiscutiblemente a este objetivo y deberá evaluar sus resultados como agencia formativa, en tanto sus egresados sepan responder a situaciones inusuales, diferentes, impredecibles e innovadoras, afrontando retos futuros y operando en un ambiente de colaboración.

Este hecho redimensiona el papel de la evaluación como dispositivo del currículo universitario que permite obtener información sobre si el profesionista está preparado para dar un servicio a la sociedad. Tejeda (2011), dice al respecto que “la evaluación por sus propias características e implicaciones es una de las tareas, si no la más importante, a la hora de acometer en los procesos de formación. Baste para ello sencillamente en reparar sobre la propia utilidad y sus consecuencias socio-profesionales: certificación, reconocimiento, convalidación de experiencia, etc.” (p. 733).

La revitalización de las Universidades y sus procesos para evaluar el aprendizaje del alumnado es un asunto insoslayable, ya que tienen el compromiso de preparar y certificar a profesionistas en diferentes ramas del saber, que sepan trabajar interdisciplinariamente, que hayan desarrollado un conjunto de capacidades, habilidades y actitudes para ejercer una profesión que verdaderamente responda a las necesidades de su entorno; ahí está su principal indicador de calidad.

Sin embargo, las intencionalidades de largo alcance declaradas en los documentos institucionales de las Universidades, constituyen un discurso que aunque atañe a los actores en su esfera más personal, no necesariamente son dimensionados en el ámbito de la vida cotidiana, en el círculo microsocioal o en el microsistema, referido al entorno más pequeño e inmediato que rodea al individuo, en este caso, entre las personas que interactúan dentro de una escuela, el grupo de amistades de la clase, etc.

Las percepciones que sobre la evaluación tiene el estudiantado muchas veces distan de la declaración institucional proferida en documentos rectores como modelos pedagógicos y reglamentos o del discurso defendido por el mismo claustro docente cuyos miembros son titulares de las diversas asignaturas que se cursan en la universidad. Generalmente las reflexiones que se hacen sobre el proceso de evaluación se proyectan a partir de los conocimientos y experiencias generadas y recreadas por el equipo docente y de su repertorio de lineamientos, modelos, medios, instrumentos, criterios y métricas empleadas para este proceso en el aula universitaria que, en muchas ocasiones, también se alejan de las orientaciones institucionales. Si se parte de este supuesto, los medios de evaluación que el grupo docente elige tienen su basamento en su expertise disciplinar y en el aprendizaje que

le ha dejado su práctica cotidiana, más que en las percepciones del estudiantado que sin duda convendría explorar.

Las investigaciones han privilegiado el papel que juega el profesorado como agente principal en el proceso de la evaluación, en tanto que el papel del alumnado no ha sido suficientemente atendido. Por tanto, como se dijo en páginas precedentes, este trabajo tiene como objetivo identificar cuáles son las representaciones sociales del estudiantado universitario lasallista en torno a la evaluación del aprendizaje que realiza el equipo docente.

Las representaciones sociales analizadas desde el ámbito educativo adquieren un importante sentido porque es a través de ellas que pueden identificarse hechos que no se distinguen en una primera impresión, sino que hay que adentrarse en su análisis.

En el siguiente capítulo, se definirán a las representaciones sociales como la unidad de análisis a través de la cual se realizará la aproximación a este objeto de estudio, para rescatar la forma de pensar del alumnado con respecto a la evaluación, sus nociones, creencias y significados.

CAPÍTULO II: REPRESENTACIONES SOCIALES: NOCIONES Y SIGNIFICADOS DE UN OBJETO SOCIAL

2.1 El enfoque de las representaciones sociales en la investigación educativa.

Knapp (2003) en el estudio que realizó sobre los aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social, menciona que ésta “alude al conocimiento socialmente elaborado, utilizado y compartido, para orientar las respuestas sociales de los sujetos. El abordaje de esta categoría permite acceder al estudio científico, desde la óptica de la Psicología Social; del pensamiento social, es decir, a aquellos conocimientos, creencias y opiniones que emergen de la interacción grupal” (p. 23).

Con base en esta consideración, el presente capítulo estará dedicado al análisis y la presentación de los elementos que constituyen una representación social, a fin de comprender su concepto, sus alcances y especialmente, explicar cómo esta categoría trata de “enfocar la construcción de la realidad, producto de la interrelación y el intercambio entre las personas, considerando el aspecto sociológico compuesto por la cultura y la ideología, así como el aspecto psicológico integrado por el pensamiento y la formación de imágenes. Con ello se pretende demostrar una nueva visión del hombre como producto del conocimiento, como sujeto activo ante las inquietudes de su medio y en la búsqueda de explicaciones ante ello” (Knapp, 2003, p. 25).

La revisión de los fundamentos sobre la construcción de las representaciones sociales, constituye el soporte teórico para el acercamiento al objeto de estudio de este trabajo que es la manifestación de las nociones y el significado que el estudiantado universitario lasallista atribuye a la evaluación del aprendizaje, destacando la importancia y el valor que este enfoque metodológico tiene en la comprensión de la realidad, por lo que su empleo en la investigación educativa es cada vez más frecuente.

Por ello, antes de abordar los elementos teóricos de las representaciones sociales, conviene presentar la revisión de estudios cuantitativos y cualitativos que se han realizado al respecto

de la evaluación, incluyendo el análisis de las indagaciones basadas en la teoría de las representaciones sociales.

Existen una gran cantidad de estudios realizados sobre la evaluación del aprendizaje en el que se han aplicado distintos enfoques metodológicos tanto cuantitativos como cualitativos. Para efectos de esta investigación, se realizó una revisión que detecta que el objetivo que persiguen dichas indagaciones es distinto; unas veces buscan las relaciones existentes entre los conceptos y las prácticas de la evaluación (Pérez Rivera, 2007 p. 20) y otras pretenden analizar los modos habituales en que se concreta la evaluación, haciendo referencia a la distancia que existe entre las prescripciones que se instituyen en un currículum establecido y lo que sucede en el currículum vivido (Álvarez Méndez, 2009 p. 353); lo que está descrito en documentos institucionales y guías docentes y los procedimientos de evaluación que se aplican (Ibarra, Rodríguez, 2010 p. 393; San Martín, Jiménez, Jerónimo, 2015 p.7) sin embargo, estos análisis se encuentran enfocados siempre en la figura docente.

Existen otras investigaciones que se dieron a la tarea de indagar y comparar las concepciones de la evaluación del aprendizaje entre el claustro docente y el estudiantado egresado. En este caso se reporta que la docencia concibe la evaluación como seguimiento del aprendizaje, mientras que la información que se recoge del grupo egresado relaciona la evaluación del aprendizaje con la simple aplicación de instrumentos estandarizados como las pruebas. La relevancia de este estudio subraya la diferencia entre la percepción docente y discente (Gutiérrez-García y Pérez-Gutiérrez, 2013, p.130).

También han sido objeto de análisis el empleo de instrumentos y técnicas de evaluación del aprendizaje por parte de los profesores, catalogándolos a partir del uso de estos dispositivos en: innovadores, tradicionales y eclécticos, (López-Pastor y Palacios, 2012 p. 323). Gallego y Raposo (2014, p. 499) realizaron un estudio de percepción sobre el empleo de las rúbricas de evaluación, destacando su importancia como herramientas en la promoción del aprendizaje y facilitadoras en los procesos de autoevaluación y retroalimentación. Justamente la retroalimentación o retroinformación (Canabal, 2017, p. 160) es elemento muy destacado a considerar en la evaluación del aprendizaje. Según Quezada (2021, p. 225), se percibe la retroalimentación como un acto dialógico, mucho más importante que una evaluación sumativa que se limita a la selección y jerarquización de alumnado según los resultados

logrados (Gimeno 1995, p. 4). Esta selección, clasificación y etiquetaje del alumnado obedece principalmente a problemas relacionados con la deontología profesional del docente vinculados a su competencia, idoneidad, responsabilidad profesional y social (Ormart, 2004, p. 110) y que se concretan según la autora de este estudio en tres aspectos que son el poder, la obediencia y la objetividad en la evaluación. Atendiendo también a elementos éticos de la evaluación como la coherencia y la justicia; Casero, (2010) explica que “la manifestación de estas cualidades en el proceso evaluativo se revelan cuando el docente es capaz de deshacerse de prejuicios y de establecer criterios objetivos e instrumentos de evaluación en consonancia con el tipo de clases que imparte” (p. 236).

Otro aspecto explorado es la importancia de la evaluación diagnóstica y formativa en el proceso del aprendizaje (Gargallo y Pérez, 2009 p. 90). Lo que se confirma en esta investigación es la escasa presencia de la evaluación diagnóstica en la enseñanza universitaria y un incipiente avance en la evaluación formativa. Al respecto, otro estudio confirma que la evaluación formativa aún no alcanza la solidez necesaria en las aulas, pues generalmente las formas y los tiempos de evaluación se apegan a la comodidad docente y no buscando la forma más adecuada de comprobar los aprendizajes del estudiantado (Martínez, Castejón, 2012 p. 57).

Siguiendo con el proceso de revisión se encontraron también investigaciones que han explorado las formas, grados y estrategias con las que los estudiantes de la Universidad participan en su evaluación. Torres y Suárez (2011, p. 403) por ejemplo, sugieren tres modalidades de participación de alumnos y de docentes en la universidad: la autoevaluación, la evaluación de compañeros y la evaluación compartida. Este trabajo tiene como conclusión principal que, si bien una mayoría de los integrantes del equipo docente considera necesaria la participación del alumnado, su aplicación práctica es muy limitada, permaneciendo como protagonista de este proceso, la figura docente.

El componente emotivo de la evaluación del aprendizaje también ha sido estudiado. Al respecto la investigación realizada por Paoloni, (2013, p. 151) plantea que, en el proceso de aplicación de pruebas, el alumnado vive un conjunto de sensaciones relacionadas con la insatisfacción, decepción o desencanto como emociones negativas vinculadas al proceso, lo

cual atribuye a su propia irresponsabilidad por falta de estudio o a las dudas surgidas por la falta de claridad en los cuestionamientos que se presentan en el examen.

Finalmente, se realizaron investigaciones sobre la evaluación y su relación con los significados del aprendizaje, pues al parecer los usos inadecuados de la evaluación, las limitaciones de los instrumentos tradicionales y el desconocimiento de formas alternativas como las pruebas para valorar aprendizajes complejos, aprendizajes in situ, significativos, profundos y sobre todo generalizables, inciden en las opiniones negativas que los estudiantes tienen al respecto de este proceso (Guzmán, 2010, p. 13).

Si como se expresa con anterioridad, los estudios que se ha realizado sobre la evaluación del aprendizaje han considerado diferentes metodologías y enfoques que permiten tener un reporte más o menos extenso, la mayoría excluye al alumno como informante clave, conviene para este trabajo hacer referencia a las indagaciones que se han llevado a cabo a través del enfoque teórico de las representaciones sociales cuyo propósito es el conocimiento de las ideas, opiniones, actitudes, experiencias y creencias que tienen los actores educativos sobre el proceso de la evaluación del aprendizaje y porque será el marco explicativo en que se fundamenta esta investigación.

En realidad, se encontró que la investigación que se realiza basada en las representaciones sociales del estudiante sobre la evaluación del aprendizaje es escasa y más bien está centrada en los docentes.

En el ámbito Latinoamericano, Ana María Torres (2013, p. 300), presenta un estudio con maestros que atienden el primer año básico en escuelas municipalizadas urbanas del municipio de Quilpué en Chile sobre las creencias y representaciones sociales en las que basan sus prácticas evaluativas, las cuales se decantan en el paradigma tecnológico positivista que integra las pruebas estandarizadas, el establecimiento de criterios por parte del profesorado, convirtiendo a la evaluación en un medio de control social y por supuesto ignorando el abordaje de la diversidad y la inclusión.

Por otro lado, Torres (2016, p. 255), realiza un informe de la investigación denominada Representaciones sociales de docentes sobre evaluación formativa mediada por redes sociales, realizada en el Centro Colombo Americano de Bogotá, institución reconocida como

centro de aprendizaje de inglés e intercambio cultural en la que encontraron visiones diferentes entre el profesorado inclinadas hacia dos polos, quienes aceptan esta forma de seguimiento y evaluación formativa y quienes la descartan, detectando la necesidad de “reconfigurar una visión no instrumental del uso de las redes sociales y democratizar las tareas de la evaluación en línea”

Otro estudio también realizado en Colombia por académicos de la Universidad de Antioquía (Salinas, Isaza y Parra, 2006, p. 2011) se enfoca a las representaciones sociales que sobre la evaluación de aprendizaje tiene el claustro docente y se basa principalmente en dos representaciones, la que considera “la medición y la calificación como aquellos principios organizadores, reguladores y estabilizadores de diversas formas de interacción, que asumen la evaluación como alternativa de control en el aula por parte del grupo docente y la otra que considera a la evaluación como un elemento referido a la comprensión y a la revisión para la autorregulación” El resultado de este estudio identifica que la representación que alude a la medición es la que se ha instalado con mayor fuerza en los equipos docentes.

En México un estudio que realizaron Cuevas y Mireles (2016, p. 68) denominado: “*Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología*”, reportan que de la producción académica publicada en México en el período de 1995 al primer trimestre de 2015, se elaboraron 141 trabajos vinculados a las representaciones sociales y que solo el cuatro por ciento de esa producción, toca el tema de la evaluación en sus diferentes modalidades: institucional, docente y del aprendizaje como objeto de representación, lo que lleva a concluir que el número de trabajos relacionados con el tema no es significativo.

Al respecto Arbesú y Comas (2016, p. 124), realizaron un estudio llamado “Análisis de las Representaciones Sociales de los estudiantes de licenciatura y de posgrado, respecto al estímulo económico para obtener la beca a la docencia a partir de un cuestionario que responden los alumnos para valorar el trabajo docente”. Este estudio aunque está relacionado al proceso de la evaluación, se refiere más bien a cómo perciben el alumnado el nexo entre la beca que se otorga al cuerpo docente en una institución, con la evaluación que ellos realizan sobre el trabajo de los catedráticos en el aula universitaria.

Otra de las investigaciones basada en las representaciones sociales la llevó a cabo Bautista (2016, p. 127) y consistió en hacer una comparación entre el discurso normativo institucional y las representaciones sociales del claustro docente y del alumnado sobre la evaluación, el empleo de este proceso “como un fin en el que subyacen elementos de poder, manipulación, temor, plagio y conceptos de la evaluación diferentes a los que se predicen en la teoría y la norma”.

Heshiki-Nakandakari (2013, p. 132), se dieron a la tarea de realizar un estudio sobre las representaciones sociales de los docentes relacionado con el módulo de clínica integral de la carrera de médico cirujano y las incongruencias en el modelo de evaluación del aprendizaje, pues durante las estancias de los médicos en formación dentro de los nosocomios, se emplean recursos y formatos de evaluación que no valoran formalmente la práctica médica y carecen de instrumentos adecuados para evaluar la atención específica que se presta en los distintos servicios que se ofrecen en los hospitales. Adicionalmente existe arbitrariedad en las calificaciones asignadas y es notable la ausencia de la retroalimentación.

Tiburcio Moreno, et. al. (2017, p. 1) desarrollaron un estudio de representaciones sociales con un grupo docente en el que se ponía de manifiesto que este colectivo relaciona la evaluación con la rendición de cuentas y el control del trabajo docente, constituyéndose en el medio a través del cual el estudiantado premia o castiga al profesorado.

Sin embargo, de los estudios de representaciones sociales con estudiantes universitarios relacionados con la evaluación se encontraron el de Balduzzi, (2011, p. 211) quien explica varias de las representaciones de los estudiantes, relacionadas con la aplicación de examen como medio de evaluación. Por un lado, que el éxito o fracaso en un examen dependen de la dedicación al estudio, que dentro de este proceso no deja de existir esa confrontación con la figura docente quien ejerce una función de selección y exclusión dada la relación asimétrica que prevalece en las instituciones educativas. Que la falta de objetividad y la arbitrariedad, son cuestiones que el alumnado percibe en la evaluación y finalmente, perfilan al examen como el medio casi exclusivo para la evaluación.

Otro estudio de representaciones sociales con estudiantes es el realizado por Arenas y Pérez (2014, p. 5), quienes en sus conclusiones enfatizan que la percepción de los estudiantes es

que los docentes realizan evaluaciones solo para cumplir con las normas establecidas por la institución, la identifican como un medio para el uso inapropiado del poder y delatan la ausencia de retroalimentación. Derivado de estas posturas se observa una sobrevaloración de la calificación por parte del estudiantado, dándole a la evaluación sumativa mayor importancia que a la formativa.

Arbesú y Reyes (2015, p. 48) en un estudio de representaciones sociales que realizaron sobre eficacia docente, resaltaron la importancia que tiene para el alumnado una figura docente que sabe evaluar a la cual atribuyen características como objetividad, justicia, equidad, no muestra predilección por un sector del estudiantado, brinda retroalimentación y orientación y define previamente los criterios de evaluación, lo cual se identifica con el proceso de evaluación formativa.

El estudio de representaciones sociales elaborado por Hernández K. (2013, p.p. 99 - 139) presenta resultados vinculados a la concepción que tiene el grupo estudiantil universitario sobre la evaluación, la cual considera como un proceso para asignar calificaciones y cuantificar el conocimiento y el aprendizaje. Es un proceso relevante en tanto que es un incentivo y un factor de impulso para seguir adelante. Sin embargo, el alumnado expresa sentir temor, estrés y presión ante los exámenes lo que lleva a un aprendizaje temporal, inmediato y no permanente.

Lo que se concluye de estos estudios tanto cualitativos como cuantitativos es que la evaluación es un proceso relevante y central que debe convertirse en la lente que ayude a visibilizar los alcances del aprendizaje discente en relación con los objetivos determinados en la planeación, eligiendo para ello, estrategias pertinentes. El alumnado en educación superior se convierte en un sujeto evaluable pero también evaluador, enfatizando la importancia de reasignarles responsabilidades en la evaluación (Gil, Padilla, 2009, p. 43) o replanteando la importancia de aplicar en la educación superior la práctica de la evaluación participativa (Bretones, 2008, p. 181), profundizando en sus modalidades como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida (Álvarez, 2011, p. 401).

Como podrá identificarse en los últimos estudios basados en las representaciones sociales, los actores (personal docente, alumnado, personal directivo) vierten “formas o modalidades

de conocimiento social mediante las cuales interpretan y piensan su realidad cotidiana y despliegan una actividad mental que les permite posicionarse en relación con personas eventos, situaciones, objetos e ideas. La representación social es pues un acto creativo y no meramente reproductivo.

Esta “visión de los actores que si bien puede ser no-científica, habrá que reconocerse como formación cognoscitiva legítima que tienen una función precisa en la orientación de los comportamientos y de la comunicación entre los individuos y los grupos” (Villaroel, 2007, p. 440). Para entender mejor este fenómeno se abordarán en los apartados que a continuación se presentan, los fundamentos teóricos de las representaciones sociales desde la mirada de Serge Moscovici.

2.2 Elementos teóricos que explican el origen de las representaciones sociales.

La teoría de las representaciones sociales de quien es fundador y principal representante Serge Moscovici, es una aportación científica compuesta por un conjunto de conceptos o unidades cognitivas de significado, que permiten comprender las experiencias surgidas a partir de la interacción e intercambio con el entorno y que finalmente, se comunican (Moscovici, 2000, p, 33). Jodelet (1986, p.475) menciona que representar es sustituir, «poner en lugar de»; por ello la representación vendría a ser la sustitución cognoscitiva del objeto.

En su obra *El Psicoanálisis, su imagen y su público (1979)*, Moscovici propone como tesis central que uno de los problemas que es necesario plantearse a través de una investigación formal, es cómo el conocimiento científico se infiltra en los grupos sociales adaptándolo para dar respuesta a sus propias necesidades. Esta “adaptación” responde principalmente a dos condiciones; que el conocimiento se emplea con un propósito práctico y que se reestructura según las condiciones específicas del entorno. A este tipo de conocimiento se le llama sentido común, el cual se socializa y llega a formar parte de la vida cotidiana de las personas influyendo decisivamente en su conducta.

Los elementos descritos son el germen del concepto que Moscovici denomina representaciones sociales y que fueron el objetivo de su investigación doctoral, donde él

demuestra la forma en que se alojó la idea del Psicoanálisis en el sentido común y llegó a formar parte de la vida cotidiana de la sociedad francesa.

Según Moscovici (1979, p. 18), las representaciones sociales son “una totalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” “(...) es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberando los poderes de la imaginación”.

La teoría de las representaciones sociales tiene su origen en Francia, en los años sesenta y a Serge Moscovici se le atribuye su creación. En su obra *“El psicoanálisis, su imagen y su público” (1961)*, Moscovici revisa el término, explicando que las representaciones sociales son construcciones simbólicas que se instauran y reinstalan durante el proceso de las interacciones sociales. En la sociedad, las representaciones sociales están íntimamente relacionadas con las creencias y se constituyen como renovadas formas del sentido común, es decir, son formas o maneras particulares para entender y comunicar la realidad, son la producción de significados que guían las acciones de los sujetos. “(...) son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata” (Piña, 2004 p. 108).

Los antecedentes de las representaciones sociales se fundan en la teoría de las representaciones colectivas analizadas a principios del siglo XX por Emile Durkheim, quien argumenta que el individuo se configura como una persona, cuando integra en su interior; mitos, religión, valores, creencias y normas que conforman el pensamiento colectivo propio de su cultura; productos culturales reunidos en un todo organizado, como una fuerza unificadora. Estos elementos son un legado en la sociedad y el individuo no hace más que incorporarlos. Al respecto anota que sin participar en la vida colectiva no podríamos ser verdaderos seres humanos, ni podríamos asimilar la suma de ideas, creencias y preceptos para la conducta que integran la civilización, pues el hombre es sólo tal en la medida en que alcanza un cierto grado de ésta (2009, p. 26).

Aunque las teorías de las representaciones colectivas y sociales se encuentran vinculadas, existe una diferencia que radica principalmente en que la conciencia colectiva, trasciende a los individuos.

Las representaciones colectivas son formas del pensamiento fabricadas precisamente por un grupo social, que reflejan sus modos de vida y costumbres. Se identifica más bien con una idea gregaria que se impone al individuo, son ideas compartidas por una sociedad con dos características destacables; ser permanentes e inalterables, pues son derivadas de una tradición, de una usanza, de un acervo existente, de ciertas costumbres transmitidas de generación en generación. Emile Durkheim delimita con esta afirmación el campo de la sociología como la ciencia que estudia las relaciones entre individuos y sus leyes en las sociedades humanas. En su investigación “Las reglas del método sociológico” (1895), plantea la perspectiva de los hechos sociales como relaciones que existen previas al nacimiento de un individuo en una sociedad determinada y por lo tanto, son ajenas a él y forman parte de la sociedad como colectivo, por ello afirma que “son modos de actuar, de pensar y de sentir exteriores al individuo y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se le imponen” (1895, p.33).

Derivadas de las representaciones colectivas, se construyen las representaciones propias del sujeto como formas individualizadas del conocimiento. “Las elaboraciones individuales son particulares y dinámicas, ya que existe espacio para la creación individual” (Alasino, 2011, p. 3). Estas elaboraciones individuales son precisamente las representaciones sociales y se encuentran ancladas a la Psicología Social.

Moscovici (1981, p.181) establece claramente la diferencia entre estos conceptos mencionando que las representaciones colectivas son un mecanismo explicativo y se refieren a una clase general de ideas o creencias, en cambio las representaciones sociales son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados, fenómenos específicos que se relacionan con una manera particular de entender y de comunicar, que crean la realidad y el sentido común. Así mismo, menciona que el sentido común tiene gran valor en el estudio del comportamiento humano y que no es de ninguna forma la trivialización de la ciencia, sino una construcción individual elaborada por los sujetos insertos en un contexto sociocultural determinado, sin la exigencia externa implantada por la sociedad; característica obligada para

las representaciones colectivas. Las construcciones individuales denominadas representaciones sociales son entonces un “sistema de códigos, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que instituyen los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo, porque obtienen una lectura de la realidad y, además, toman una determinada posición en relación a ella.” (Araya, 2005, p.127). A esta posibilidad de tomar decisiones, de asumir posturas es a lo que se le llama sentido común. Moscovici (2000, p. 26-28) en su teoría ha dicho...

“Vivimos en la era de la representación. Las personas y los grupos en los que se encuentran insertas, continuamente crean representaciones que reconstruyen el sentido común, en otras palabras, las formas de conocimiento que dan lugar a los significados e imágenes con los cuales actuamos y nos comunicamos en la sociedad” en este sentido se puede afirmar, que las representaciones sociales son el pivote que orienta la conducta de los sujetos. Sirven de mapa para la interpretación del mundo, para interactuar con él (Rubira, 2018, p. 148).

Ante esta declaración todo parece indicar que en el proceso de construcción de las representaciones sociales hay tres elementos a destacar, *el sujeto* como un ente eminentemente social que interviene en la producción de ideas, valores y arquetipos que se originan en el grupo al que pertenece, es un sujeto cognoscente (knowledgeable) y capaz de ejercer una reflexión sobre su situación y su saber (Jodelet, 2008, p. 44), *el objeto* que para el caso de las representaciones sociales es todo lo que puede ser conocido por el sujeto y en su abanico de posibilidades se hace referencia a cosas, eventos, personas, organizaciones con sentido y significado para él y el grupo donde se encuentra inmerso y finalmente *el contexto*, que es el entorno personal, histórico, económico y social que rodea al sujeto y del cual se desprenden sus valores y sus convicciones.

Abric (2001, p. 2) señala al respecto que “la identificación de la «visión del mundo» que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales” y agrega que “las representaciones sociales son una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí”.

Al respecto, debe quedar claro que las representaciones sociales se constituyen como un concepto que no es sinónimo de mito, pues éste es la explicación de un hecho o fenómeno atribuido a seres prodigiosos y que para las personas es una creencia inapelable, mientras que la representación social es uno de los caminos que adopta la persona para explicarse su mundo. No es una opinión porque ésta es estrictamente particular de un hecho o persona. No es una imagen porque ella solo refleja lo que en el interior el individuo capta de la realidad preexistente y exógena. Los tres conceptos pueden ser inamovibles mientras que las representaciones sociales son dinámicas; además los tres anteriores, pueden no considerar para su conformación la interacción con otras personas; lo que sí es un elemento fundamental para la configuración de las representaciones sociales.

Es importante señalar que las representaciones sociales en tanto dinámicas, surgen de las interacciones que se establecen entre los sujetos por ello implican la intersubjetividad, entendida ésta como ese proceso recíproco a través del cual hay un reconocimiento de la alteridad es decir, la validación del otro; es un proceso que implica “entender las otras mentes” (Cely, 2014, p. 53), sus perspectivas, sus puntos de vista, sus intereses e ideología, por lo que no existe una postura unívoca y particular. Este conocimiento compartido es expresado en la vida cotidiana a partir de las relaciones interpersonales que se establecen, entrelazando una trama de percepciones de la realidad.

En este marco en que se sitúa a las representaciones sociales como producto de la relacionalidad humana, Abric (2001, p. 3-4) menciona que deben cumplir con cuatro funciones a saber: entender y explicar la realidad según un marco asequible para los actores sociales; definir la identidad del grupo en acuerdo con su estructura normativa y valoral; justificar las conductas frente a los demás y conducir la conducta y las prácticas sociales. Estas prácticas sociales son producto de tres factores: la finalidad de la acción, la anticipación o filtro de la información y la prescripción que es la aceptación de lo tolerable o inaceptable de la acción social.

La interpretación de la información derivada de los estudios de representaciones sociales, puede realizarse a través de dos perspectivas según su propósito principal, por un lado Jodelet y en su momento el propio Moscovici se inclinan hacia lo procesual que tiene que ver con las operaciones empleadas para la construcción de la representación social y otros autores

como Abric se decantan por lo estructural es decir, modalidades que adoptan la representaciones sociales como un producto y la analizan a partir del centro que las conforma y la periferia (Banchs, 2000, p. 35) En este sentido las representaciones sociales son constitutivas y constituyentes de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reorganiza la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica (Abric, 1987. p. 3).

Las investigaciones que se realizan a partir de alguna de estas vertientes y que son su fundamento, no excluyen el empleo de diferentes técnicas e instrumentos como entrevistas, encuestas y métodos asociativos, pues es bien sabido que la aprehensión de las representaciones sociales debe ser multimetodológica como apunta Abric (citado por Piña y Cuervas 2004, p. 119).

Si hablamos del enfoque estructural es obligado explicitar dos elementos fundamentales; el núcleo central y la periferia de la representación. Los orígenes explicativos de la noción de núcleo central, se deben a Fritz Heider psicólogo austriaco cuyo trabajo estuvo relacionado con la escuela de la Gestalt y a través de sus escritos (La Psicología de las relaciones interpersonales, 1958), realizó valiosas contribuciones a la teoría del equilibrio y de la atribución. Heider menciona que las personas dan sentido a los acontecimientos que se suscitan a su alrededor a través de núcleos unitarios, que proceden de atribuciones internas y personales relacionadas con su propia disposición o bien pueden ser también externas situacionales vinculadas a su acción con otros.

Los núcleos son organizaciones centralizadas o focalizadas alrededor de los cuáles giran la diversidad de estímulos inmediatos que recibe un sujeto para darles sentido. Según Moscovici (1979, p. 75), hay dos procesos que contribuyen a la constitución de una representación social; la objetivación y el anclaje. El proceso de la objetivación consiste en seleccionar una parte de la información que circula en el contexto social sobre un objeto para convertirla posteriormente en información singular y propia del sujeto; es el paso de la teoría científica a un modelo o núcleo figurativo, es la concreción de lo simbólico y la reelaboración del conocimiento según el contexto social (Mireles, 2016 p. 92), tomando para el sujeto el estatus de evidencia, de la realidad misma (Abric, 2001, p. 5). El anclaje es por otro lado, el

elemento afianzador del objeto de la representación y respalda la permanencia de ésta en entornos variables.

Además del núcleo figurativo, las representaciones sociales están compuestas por elementos periféricos que son los que se encuentran más próximos al núcleo central, le dan claridad y concretizan a los significados. Abarcan información, juicios, creencias y vivencias de los sujetos, son dependientes del contexto con sus cambios e interpretaciones.

La perspectiva estructural habla entonces de una jerarquía de elementos que constituyen la representación social abocándose a su contenido y estructura, lo que implica que las rutas de acceso sean de corte cuantitativo y experimental como son los análisis multivariados, ecuaciones estructurales y técnicas correlacionales.

El enfoque procesual es la otra vertiente y entiende a las representaciones sociales como un pensamiento social constituyente en el que el sujeto es el constructor de su mundo y productor de sentidos. La interpretación de este conocimiento versátil, diverso y kaleidoscópico es el que se pretende aprehender por la vía procesual, para lo cual se recomienda un abordaje desde la tradición hermenéutica. (Banch, 2000, p. 36). Se basa en la dialéctica de los intercambios y en los procesos discursivos.

En el entendido de que el enfoque procesual tiene su basamento en la dialéctica y los procesos discursivos, se recomienda un acercamiento a las representaciones sociales desde métodos preferentemente cualitativos como la triangulación que es un procedimiento que permite dar confiabilidad a las explicaciones derivadas de la interpretación.

No es el objetivo de este trabajo establecer categorías y contraposiciones entre las dos perspectivas, pues su aplicación depende del tipo de estudio que se pretenda realizar, lo que sí es importante destacar es que en su teoría de las representaciones sociales Moscovici (1979, p. 75) enfatiza la importancia de los procesos que permiten propiamente la creación de la representación y que tienen que ver con su concreción y fijación; estos son la objetivación y el anclaje respectivamente y por otro lado el sistema de elementos relacionados e interdependientes entre sí que se articulan en el interior de la representación social. Al respecto el autor alude a tres componentes; información, campo de representación

y actitud en los que se profundizará al abordar los elementos teóricos necesarios para el análisis de las representaciones sociales vinculadas a la evaluación del aprendizaje.

En el campo educativo, la forma en que inciden las representaciones sociales en las prácticas educativas constituye un importante objeto de investigación, porque el contenido que se juega y esa relación cotidiana de intercambios propios de un contexto particular como lo es la escuela, pone al descubierto la privacidad del aula: qué sucede, cómo sucede, qué actores aparecen en la escena, cómo se determinan los procesos, cómo se toman las decisiones. En este sentido, la teoría de las representaciones sociales es sin duda, una de las mejores formas de interpretación del sentido común que se incorpora en la vida cotidiana de las instituciones.

Asociada a esta reflexión, la presente investigación tendrá como referente principal un grupo estudiantil de la Universidad La Salle compuesto por personas que cursan los últimos semestres de las carreras de Médico Cirujano, Derecho, Ingeniería Cibernética e Ingeniería Mecatrónica con la intención de conocer las representaciones sociales que han construido sobre el proceso de evaluación del aprendizaje que realiza el claustro docente, pues como se explicó con antelación, la importancia que tiene la visión del alumnado sobre el tema es indiscutible.

2.3 Las representaciones sociales asociadas al proceso de evaluación del aprendizaje.

En párrafos precedentes se anunció la relevancia de explicar los elementos teóricos que permiten comprender el proceso de interpretación de las representaciones sociales e identificarlos con los componentes de esta investigación. Estos elementos se categorizarán en tres: en primer término el bloque compuesto por el sujeto que la construye, el objeto de representación, así como el contexto en que este fenómeno se desarrolla, ya que el paradigma de las representaciones sociales atribuye singular importancia a la relación entre lo social y lo individual, en segundo momento es necesario explicitar a qué se refiere el término sentido común y vida cotidiana ya que ambos elementos son la esencia y el escenario donde se desarrollan las representaciones sociales y finalmente las tres dimensiones de la representación que son la información, actitud y campo de representación con sus procesos de objetivación y anclaje porque constituyen propiamente la configuración de la representación social.

2.3.1 Sujeto-objeto-contexto.

Los sujetos constructores de la representación son seres eminentemente sociales, a los cuales no se le puede desligar de su historicidad y de su vínculo social y cultural; Gidens (citado por Jodelet, 2008. P. 44) los define como “sujetos humanos cognoscentes y capaces de ejercer una reflexión sobre su situación y su saber”. En este caso los alumnos lasallistas del nivel licenciatura que cursan las carreras de médico cirujano, derecho e ingeniería.

El sujeto es parte de una sociedad y establece dentro de ella un conjunto de relaciones y redes con el otro, posibilitando la interiorización de las normas y de valores sociales que son integrados en su espacio interior. En este proceso juega un papel muy importante el lenguaje a través del cual se establecen interacciones con el otro y son la directriz en la elaboración de la representación de sí mismo. El sujeto activo y pensante es capaz de elaborar y reelaborar sentidos y significados desde su percepción subjetiva de la realidad, porque de alguna manera se encuentra también condicionado por los diversos contextos y grupos en los que se está inserto. Esta condicionante contextual y grupal hace que su relación con el objeto de la representación sea distinta. En este sentido, las representaciones sociales tienen tres funciones que Jodelet (2008, p. 51) describe y que es importante distinguir a través del esquema que nos ofrece:



Jodelet (2008)

En un primer plano se habla del aspecto *subjetivo* que tiene que ver con las representaciones que el sujeto construye por sí mismo las cuales incorpora a su vida cotidiana sea por decisión propia o porque las condiciones sociales, culturales así se lo impelen. Este primer plano implica además del funcionamiento cognitivo, componentes emocionales e identitarios, sensibilidad, intereses y deseos propios, así como las tomas de posición frente a las diferentes situaciones.

La segunda esfera representada por la *intersubjetividad* se refiere a la elaboración de representaciones de temas de interés común a partir de la interacción verbal con otros, en un nivel de acuerdo, negociación y de conformidad.

La última esfera llamada de *trans-subjetividad*, supera representaciones subjetivas e intersubjetivas, remitiendo más bien al espacio público. Se traducen a modo de adhesión o sumisión a estructuras sociales, hegemonías ideológicas y de poder, que generan el desarrollo de ciertas prácticas colectivas. Su difusión generalmente se realiza a través de medios de comunicación o de marcos de normas institucionales.

Las tres esferas se encuentran enmarcadas en el ámbito social de la vida cotidiana que rodea a los sujetos, esto quiere decir que no se les concibe fuera de un contexto del cual han asumido pertenencia social.

El objeto de la representación equivale a un algo o alguien, un ente humano, social o material que tenga significatividad para un grupo porque se encuentra vinculado a sus prácticas y diálogos cotidianos y que por su importancia y /o incongruencia suscite controversia que demande de una explicación. La evaluación del aprendizaje es el objeto de la representación para el estudio que se presenta y que sin duda es en las aulas un tema que causa polémica y discusión entre alumnos y maestros.

Las representaciones sociales no pueden darse en un vacío contextual. Las condiciones sociales, económicas, culturales e históricas determinan la respuesta de los sujetos y la configuración de sus representaciones. Los contextos macro como serían los nacionales o internacionales hasta los micro que son situaciones particulares de la universidad en su conjunto, de una licenciatura o en su caso de un grupo, que coexisten y se relacionan para la

formación de las representaciones que están en formación, es decir, que son procesos constituyentes. De ahí la importancia de haber planteado en el capítulo precedente las condiciones del contexto en que se ha desarrollado el tema de la evaluación en sus diferentes ámbitos (macro y micro) y cómo se ha venido incorporando a las instituciones de Educación Superior y en la conciencia de sus participantes.

El contexto específico en que se desarrolla esta investigación implica estudiantado que convive e interactúa en una institución de Educación Superior catalogada dentro de las universidades religiosas privadas; la Universidad La Salle y de licenciaturas específicas, pues cada una también delimita formas concretas de ver el mundo y la escuela.

2.3.2 Sentido Común y vida cotidiana.

El sentido común y la vida cotidiana son dos componentes indispensables en la conformación del concepto de representaciones sociales pues éstas son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos con significado a través de los cuales cada persona comprende, interpreta y actúa en su realidad inmediata, son una expresión del conocimiento de sentido común el cual se socializa y llega a formar parte de la vida cotidiana de las personas influyendo decisivamente en su conducta.

Hablar del sentido común implica sin duda, ahondar en el análisis que realiza el investigador social, pues su estudio se relaciona con hechos y datos vinculados directamente con el mundo social, el cual tiene una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él (Schütz, 1974).

El sentido común es un pensamiento ingenuo como lo llama Moscovici (1979, p. 16) que se comunica en un entorno determinado y que surge de las experiencias previas llamadas por Schütz (1977, p. 39) *acervo del conocimiento a la mano*; es socialmente elaborado lo cual lo hace subjetivo. Esta última característica le atribuye la peculiaridad de no ser neutral, pues su elaboración, tránsito y propagación se realiza dentro de un determinado contexto, condicionado por referentes socioculturales, ideológicos y esquemas cognitivos previos. Al respecto Schütz (1977, p. 45) menciona “*todas mis experiencias comunicadas e inmediatas, están incluidas en una cierta unidad que tiene la forma de mi acervo de conocimiento, el*

cual me sirve como esquema de referencia para dar el paso concreto de mi explicitación del mundo”.

El sentido común está constituido entonces por interpretaciones de la realidad que se consensuan en un grupo social o un marco común de interpretación, es lo que todos conocen, lo que todos saben, producto de las interacciones sociales condicionadas por la cultura, dando lugar a un pensamiento social intersubjetivo lo cual quiere decir que “la vida cotidiana nos enfrenta a personas que hablan, hacen, sienten y piensan, las experimentamos en su experiencia vívida, no solo corporal ni afectivamente sino, también, de manera intelectual a través de su pensamiento aquí y ahora. El nosotros es el presente compartido en la esfera mundana, un mundo social circundante, común y comunicativo que permite el análisis de lo que llamamos vida cotidiana.” (Estrada, 2000, p. 111) En este sentido, la vida cotidiana es un constructo social de hechos cotidianos, donde se entrelazan motivos e intereses interpersonales que dan cabida a la intersubjetividad.

La intersubjetividad representa la condición de vivir con otros y entre otros en un mundo cultural, influenciados y comprendidos por aquellos con los que se existe y con los que se tiene interacción en el mundo de la vida cotidiana.

El sentido común se diferencia del conocimiento científico porque éste requiere de observaciones específicas, de un recorte del universo de la naturaleza que interesa al investigador para realizar abstracciones, formalizaciones y sistematizaciones (Schutz, 1977, p. 37) que es lo que le da significatividad, pues en la naturaleza la significatividad no está dada de facto. Eso no sucede en la investigación social, donde se accede al mundo de la cultura que es un universo de significación constituido por las acciones humanas de quienes conviven en el ahora o de los predecesores.

Hoy en día si hablamos de sentido común, no nos estaremos refiriendo exclusivamente a un pensamiento simplista que emerge de *la calle*, las franjas sociales con oportunidades educativas son capaces de hacer una integración del análisis de hechos y principios científicos con las experiencias individuales y que contribuyen a la comprensión de los sucesos y a la solución de problemas de la vida cotidiana. Esto tiene que ver con lo que Alfred Schütz (1977, p. 44) llama distribución del conocimiento y menciona que “*no solo difiere lo*

que un individuo conoce de lo que conoce su semejante sino también el modo como conocen ambos los mismos hechos. El conocimiento tiene muchos grados de claridad, nitidez y precisión”

Esto coloca a las representaciones sociales en una nueva y diferente dimensión, pues se habla aquí de la combinación de conocimientos científicos, especializados y disciplinarios con el conocimiento que emerge de los intercambios cotidianos que adicionalmente se encuentran vinculados al cambio y a la recreación, dado que las representaciones sociales no son inamovibles, sino que al involucrar la expresión del sentido común que es una construcción social, están atravesadas por el tiempo y el espacio dando cuenta de la realidad del grupo en el que se produjo la representación.

El objetivo de este trabajo es conocer los intercambios cotidianos de sentido común que expresa el estudiantado de licenciatura sobre la evaluación del aprendizaje en el marco de la escuela. La evaluación es un tema que transita en los salones de clase como un elemento de la vida cotidiana que genera polémica y del cual se desprenden ideas, saberes y juicios a partir de las experiencias de los sujetos.

2.3.3 Dimensiones de la representación, objetivación y anclaje.

Como se ha venido explicando en párrafos precedentes, las representaciones sociales son un constructo social que adquiere significado en tanto que son creadas por un grupo y a partir de las cuales es posible entender su realidad.

En este proceso de construcción es necesario destacar dos procesos que son fundamentales, la objetivación que juega un papel de generación de la representación y el anclaje que dota de significado a la representación.

La *objetivación* es la operación que permite percibir de manera precisa el objeto de la representación, es decir, las abstracciones se convierten en una imagen concreta. Es un proceso que comienza con la circulación de ideas a través del diálogo, discusiones y comunicación en corto que va fortaleciéndose a través de la experiencia hasta robustecerse para convertirse en una representación social.

El proceso de la objetivación tiene tres grandes momentos; el primero de ellos es la identificación de informaciones que circulan y de las cuales el sujeto sólo elige las que le son más significativas separándolas del campo científico al cual pertenecen y apropiándose de ellas como parte de su propio mundo. Un segundo momento en el que se conforma el núcleo figurativo que no es sino el acomodo y estructuración de los elementos elegidos y asociados a la representación social y que son lo imprescindible del objeto y finalmente la naturalización que es el empleo del objeto como algo familiar, de uso común, consensuado, que como parte de una representación sustituye lo que era abstracto y ahora forma parte de la realidad y de la vida cotidiana.

El *anclaje* es un proceso de arraigamiento de la representación a la vida cotidiana de los sujetos, esa representación sirve ahora para dar explicaciones, para entenderse, para hacer comprensible lo que de manera inusitada aparece en el horizonte del grupo social a través del lenguaje que va integrando palabras y términos con significado que se expresan en la vida cotidiana. El anclaje es utilizado por los miembros de un grupo para dar sentido y significado a los objetos de representación y su incorporación está condicionada por la pertenencia del sujeto a un determinado grupo social.

El anclaje debe conceptualizarse entonces como la forma en que las representaciones sociales se adhieren al sistema de pensamiento de un grupo específico (Jodelet, 1986, p. 478) y es el proceso en el que se observa el cumplimiento de las tres funciones de las representaciones sociales: la integración de lo novedoso a un sistema de pensamiento constituido, la interpretación de la realidad y la orientación del comportamiento o de la conducta del sujeto.

2.3.4 Elementos constitutivos de las representaciones sociales.

Al hablar de las dimensiones de las representaciones sociales nos estamos refiriendo a los elementos constitutivos que les dan estructura, pues como se ha revisado su construcción es un procedimiento complejo que implica diferentes procesos como la objetivación y el anclaje

y distintos componentes como el sujeto, el objeto de la representación y el contexto en el que se desarrolla.

Las dimensiones en las que está organizada una representación social son tres; la información, el campo de la representación y la actitud.

La *información* como uno de los elementos articuladores de la representación social, se define como el conocimiento que el sujeto tiene sobre el objeto de la representación. Éste puede provenir de las experiencias compartidas, de costumbres transmitidas, hábitos y prácticas. Puede ser difundido a través del intercambio cotidiano entre los sujetos, por medios de comunicación clásicos o dispositivos mediáticos y su contenido no es indiferenciado, depende del grupo social al cual pertenezca el sujeto.

Sin embargo, el que se base en estos contenidos, no obliga que el discurso del sujeto sea auténtico y apegado a la verdad. El objetivo de los estudios de representaciones sociales se centra, en develar los elementos que el sujeto tiene presentes y cómo se armonizan o relacionan. (Mireles, 2016, p. 102).

El *campo de la representación* es el elemento central de la representación social y tiene relación directa con el núcleo figurativo producto del proceso de la objetivación.

Si recordamos, el núcleo figurativo es ese conjunto de organizaciones centralizadas o focalizadas de contenidos concretos que son la esencia de la representación social y que se traducen en los razonamientos, criterios, valoraciones derivadas del objeto de representación. El campo de representación es pues el cuerpo de la representación social, lo que le da significado y solidez.

La *actitud* como tercer componente de la representación es la disposición o toma de posición de un sujeto ante un objeto de representación, sea éste como se dijo con antelación una cosa, persona, evento u organización. Moscovici (1979, p.75) expresa que la actitud “es la orientación global en relación con el objeto de representación social”. En la actitud se incorporan varios elementos como son el componente emotivo que aporta significado a las representaciones y que está condicionado por contextos culturales y sociales de los sujetos. Las emociones están vinculadas a la selección de la información, las valoraciones del propio sujeto y la propensión a la acción. La actitud siempre estará condicionada por el interés y las

condiciones del entorno, pues de ello depende el grado de significatividad que despierte el objeto de representación.

La solidez de una representación social se establece cuando se presentan ineludiblemente estas tres dimensiones, cuando existen coincidencias en el grupo social, pues es necesario recordar que la representación social es una construcción que exige consenso y apropiación de los implicados.

En gran parte de las conductas y reacciones que el estudiantado tiene frente a los fenómenos sociales y culturales que acontecen a su alrededor y en la interacción con otras personas está presente la percepción y la representación que de ello se han formado y que se construye de manera interindividual en un marco concreto que para el caso de este estudio es la escuela. El tema de la evaluación del aprendizaje influye en las aulas universitarias de manera patente, condiciona la conducta del estudiantado y detona representaciones de éxito o de fracaso según su particular biografía. El entender de esta forma la representación, nos permite dar cuenta de cómo se manifiesta el entretrejo de lo individual con lo social, los matices que cada persona otorga a la representación social según sus experiencias, pero también los elementos comunes y compartidos dentro de su contexto, por lo que son subjetivos pero no arbitrarios.

La presentación de las nociones y prácticas de la evaluación del aprendizaje que se dan en las aulas, el análisis de la acción y de los significados que otorga el estudiantado a este proceso, constituyen el hilo conductor de este trabajo, circunscrito a un ámbito particular, en un grupo estudiantil que comparte un espacio común con problemas y situaciones similares, pero con sus propios marcos de referencia y con su propia manera de ser o de sentirse estudiante que pueden ser desde “los elementos externos (características personales y sociofamiliares) como elementos que se ubican en relación con su práctica estudiantil (carrera que estudian, relación con los estudios, etc.) (Guzmán, 2002, p. 45).

El análisis de los componentes de las representaciones sociales que se describieron en párrafos precedentes, sienta las bases para presentar en el siguiente capítulo, la explicación de los fundamentos teóricos de la evaluación educativa en general y particularmente la evaluación de los aprendizajes como uno de sus ámbitos. Este marco nos permitirá

posteriormente hacer un análisis de cómo el alumnado significa y vive la experiencia de participar en los procesos de evaluación, que el personal docente pone en marcha para concretarla.

CAPÍTULO III: LA EVALUACIÓN COMO PROCESO DE MEJORA DEL APRENDIZAJE

En capítulos anteriores, se señaló que desde los años setenta se inicia en México la determinación de las primeras políticas públicas vinculadas con la evaluación, lo cual dio lugar a la creación de diferentes dependencias como el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPE), la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), el Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES) y la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) cuya principal función fue elevar la calidad de las instituciones de educación Superior. Ya en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1989-1994) se institucionalizó propiamente este proceso con el Programa de la Modernización Educativa a partir del cual nace el Estado Evaluador en el que la concepción de la evaluación “se instala en los sistemas educativos a manera de un nuevo panóptico que opera como herramienta para la homogeneización; para la vigilancia de los individuos, de las instituciones, de las poblaciones; para su regulación, su gestión, su normalización, su objetivación, su control, su dominio” (Sánchez-Amaya, 2012, p. 765).

Es “en estas circunstancias” que la idea de evaluación cobra gran relevancia y se incorpora a las instituciones educativas de educación superior y en el pensamiento de los integrantes de las comunidades universitarias como un proceso certificador y de aseguramiento de la calidad; como una herramienta para determinar la eficacia y eficiencia de procesos, productos, efectos y servicios educativos, permeando todos los ámbitos: el institucional, el de los programas y el del proceso de enseñanza aprendizaje. Este contexto permitió la instauración de una representación social del concepto de evaluación seguramente distinta en cada una de las franjas que conforman las comunidades educativas: personal directivo, administrativo, docente y estudiantado.

La intención de este trabajo es reconocer específicamente cuáles son las representaciones sociales construidas por el grupo estudiantil sobre la evaluación del aprendizaje, cómo se estructuran internamente y qué procesos están implicados en su configuración, teniendo como marco explicativo el capítulo anterior, en el que se profundizó sobre los fundamentos de la teoría de las representaciones sociales.

El presente capítulo estará dedicado a describir y definir el proceso de la evaluación del aprendizaje, sus ámbitos, características y modalidades para posteriormente analizar la realidad interpretada por los actores es decir, cómo entiende y explica el proceso de la evaluación del aprendizaje el estudiantado universitario lasallista que estaba cursando en el año 2019 el noveno y décimo semestre de las Licenciaturas en Médico Cirujano, Derecho, Ingeniería Cibernética y Sistemas Computacionales e Ingeniería Mecatrónica.

Para lograr este objetivo, en este capítulo se aborda el tema de la evaluación del aprendizaje que si bien es un proceso que está presente en las instituciones educativas en general, tiene características específicas en la Educación Superior pues una de sus funciones es certificar las capacidades y habilidades adquiridas por el grupo estudiantil que se convertirá en profesionalista.

El análisis que se ofrece posteriormente en el capítulo V, pretende entonces develar las representaciones sociales asociadas a la evaluación del aprendizaje, tomando como referencia la conceptualización que plantea Moscovici sobre lo que él llama relación sujeto-objeto-contexto, objetivación, anclaje y las tres dimensiones de la representación a saber; información, actitud y campo de representación.

3.1 Génesis del concepto de evaluación.

Si existe un tema polémico y controversial en las instituciones educativas es sin duda el de la evaluación. Los diferentes actores educativos que integran los diversos equipos docentes, administrativos y el alumnado toman posiciones distintas frente a este tema. Entre las percepciones más comunes están las orientadas al control, a la acción verificadora del logro de objetivos de aprendizaje, a la medición, a la acreditación de la calidad institucional, a la toma de decisiones, a la rendición de cuentas o incluso como un método de coacción. Estas visiones se han ido construyendo a partir de las propuestas conceptuales y metodológicas de los paradigmas y modelos que a través de los años han intentado explicar este proceso.

Es difícil despojar a la evaluación de connotaciones tan arraigadas como medir, controlar y verificar; porque los antecedentes históricos de este proceso y que se han venido reciclando con el tiempo, se encuentran ligados al concepto de “poner a prueba”. Lo vemos en la antigua China que empleaba la medición a través de la presentación de exámenes y su aprobación

como único procedimiento para validar cargos públicos; la verificación del aprendizaje repetitivo en el pueblo Hebreo con el uso unilateral de la memoria en detrimento de otras facultades intelectuales y actitudinales como la criticidad y la autogestión y por supuesto el control, ejercido visiblemente en el pueblo Espartano que da inicio con la cruel intervención del estado deshaciéndose de la infancia marcada por la debilidad corporal en aras de cumplir con su ideal educativo; la formación del militar que disponía a los participantes a presentar duras pruebas de fuerza física. (Luzuriaga, 1979, p. 47).

Sin embargo, estos hechos narrados en diversos textos de historia de la educación, están inmersos en otras muchas prácticas cotidianas de los pueblos antiguos y “son meras anécdotas en la evolución de la evaluación educativa” (Lukas y Santiago, 2009, p. 65).

El desarrollo de la evaluación educativa comienza en el siglo XIX con la Revolución Industrial que trajo consigo cambios determinantes en los ámbitos económico, tecnológico y social dando origen a la modificación de estructuras añejas que decantaron en la democratización de la educación: la escuela en y para el pueblo; uno de los ideales de la ilustración. Las escuelas en aumento, necesitarían ahora de vigilancia y supervisión.

Sin embargo, el campo de la evaluación se amplió notablemente gracias al movimiento de la educación científica. Según Escudero Escorza (2003, p. 21) son cuatro las generaciones por las que ha transitado la concepción del proceso evaluativo; la primera de ellas es la generación llamada de la medición, que abarca de 1900 a 1930, representada principalmente por psicólogos como Fechner, Wundt, Galton, Cattell, Thorndike, Terman, Binet y Mc Call, cuyo interés era la medición científica de las conductas humanas y donde el evaluador era un técnico, proveedor de instrumentos de medida (Lukas y Santiago, 2009, p. 68), asumiendo el enfoque positivista propuesto por las ciencias físicas y naturales y creando para ello diferentes instrumentos de medición como el de discriminación visual de longitud, test de discriminación sensorial, de tiempo de reacción y algunas pruebas de memoria, pero sobre todo, la aportación más importante de la época fue el empleo de las matemáticas para el análisis de los resultados de las pruebas incorporado por Galton, así como el cambio de nombre de pruebas a test mentales, concepto que introdujo Cattell.

A partir de este importante insumo de Catell, Alfred Binet crea la primera escala de medida de inteligencia y junto con Simon en 1905, desarrollan un patrón que añadía funciones complejas como el juicio, comprensión y razonamiento impulsando el desarrollo de la psicología educativa en general y de la educación especial en particular (Hernández Rojas 2011, p. 21).

El interés de esta etapa estaba centrado en la observación, el registro de conductas y en la selección de alumnos según sus diferencias individuales, tendencia que se vio coronada años más tarde con la necesidad de reclutar soldados para la Primera Guerra Mundial. Esta tarea requirió de la aplicación de baterías de aptitud múltiple o pruebas diferenciales con la intención expresa de clasificar a personal para tareas especializadas como pilotos, bombarderos, operadores de radio etc. A partir de la aplicación de estas pruebas, se pudieron elaborar escalas de calificación estandarizadas conocidas con el nombre de Army Standard Scores. Posterior a la guerra, la aplicación de pruebas y test psicológicos repercutió en la orientación que se le dio a las disciplinas pedagógicas y a los procesos vinculados con ellas como lo fue la evaluación; que se extendió a la valoración y medición con pruebas estandarizadas de diferentes capacidades y destrezas en los estudiantes como lectura, ortografía y cálculo, adicionando la ventaja de aplicarlos a gran escala. Cabe mencionar entonces que en esta etapa los términos medición y evaluación se emplearon indistintamente.

La segunda generación o de la descripción, da inicio de 1930 hasta los años sesenta. Su más distinguido representante Ralph W. Tyler, a quien se le ha dado por llamar padre de la evaluación porque “no sólo acuñó el término de evaluación y creó la metodología para construir pruebas objetivas de rendimiento, a principios de la década de los treinta, sino que también ideó el primer método para evaluar programas educativos” (García, 2005, p. 1276). Tyler imprimió al proceso evaluativo dos características fundamentales; la de ser racional y metódico, abandonando aquel enfoque exclusivamente psicológico. Adicionalmente Tyler fue el primero en instaurar la vinculación entre objetivos de aprendizaje y los resultados obtenidos después de que se han realizado una serie de actividades y estrategias. Justo de esta asociación entre objetivos y resultados, es que conceptualiza a la evaluación como la medición del nivel del logro de los estudiantes hacia los objetivos curriculares, revisando dos aspectos, el de contenido y el actitudinal. (Escobar Hoyos, 2014, p.3).

Al respecto Tyler (1950, p. 69) señala: “El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. Los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel real alcanzado de esos cambios de comportamiento.”

Tyler abunda también sobre el momento más idóneo para realizar la medición que es al final de un proceso o de un evento de aprendizaje y los medios para realizarla, es decir, las evidencias de que el alumnado ha alcanzado un determinado nivel de logro.

Lee Cronbach y Michael Scriven, representan la tercera etapa denominada del juicio y valoración. En ella se enriquecen las esferas tanto conceptuales como metodológicas del proceso evaluativo. Scriven (1967), definió la evaluación como la valoración sistemática del valor o el mérito de las cosas y subraya que los evaluadores deben ser capaces de llegar a juicios de valor justificables más que de medir cosas o determinar si las metas han sido alcanzadas. Establece la diferencia entre evaluación formativa que está orientada a la mejora y sumativa centrada en el impacto y los resultados de un programa apareciendo justo en la última década de esta etapa, nuevos modelos y niveles de evaluación como la orientada hacia los individuos o actores educativos. (citado por Martínez Rizo, 2012, p.852)

Para Cronbach (1963) la evaluación consiste esencialmente en una búsqueda de información que habrá de proporcionarse a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza. Esta información ha de ser clara, oportuna, exacta, válida y amplia. Quienes tienen poder de decisión, son quienes formularán juicios a partir de dicha información vinculada a los programas educativos. Instaure además la distinción entre la evaluación criterial que hace referencia al cotejo contra ciertos rasgos fijados con anterioridad y la evaluación por norma que se vale de comparaciones entre individuos.

Siguiendo a Escudero Escorza (2003, p. 23), la cuarta generación que inicia a finales de los años ochenta y se extiende hasta nuestros días, se le ha dado el nombre de constructivista porque contempla las necesidades, inquietudes y argumentos de los implicados, es decir, enfatiza a la evaluación como un proceso eminentemente colaborativo, caracterizado por el

consenso y la negociación. Sus principales representantes son Daniel L. Stufflebeam, Egon G. Guba, Yvonna S. Lincoln, Robert Stake y Ernest House.

En esta etapa aparece la evaluación comprensiva que abandera Robert Stake. Ernest House por su parte (1994), incorpora al tema de la evaluación elementos muy importantes como moral, ética, justicia y poder y aparece nuevamente Michael Scriven quien ahora aporta una lista de control de indicadores de la evaluación a la que llama multimodelo en la que incluye aspectos que describen el papel del evaluado, las normas de la evaluación, los procesos de la evaluación, hasta lo que llama metaevaluación, es decir, evaluar la evaluación.

Para Daniel L. Stufflebeam, (1995, p.176) la evaluación es el "proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones" y plantea el modelo CIPP; constituido por cuatro grandes momentos a saber; contexto-entrada proceso-producto y cuya aplicación es significativa porque su seguimiento reporta en qué condición se encuentra aquello que es materia de evaluación.

En el primer momento llamado del contexto se realiza la valoración en su conjunto, de todos los elementos que constituyen el objeto de evaluación, llámese institución, programa, individuo o comunidad. Esta valoración emplea diferentes recursos o instrumentos de investigación como son las encuestas, entrevistas, grupos focales, informes previos, que permitan conocer el entorno, hacer un diagnóstico de él y que lleven al evaluador hacia las modificaciones que habrán de incorporarse.

Entrada al sistema es el segundo momento de evaluación y en ella se aplica un programa destinado a cambiar el estado de las cosas tomando como base el diagnóstico elaborado en la primera de las etapas. La valoración de soluciones aplicables, la adecuación de recursos, la aplicación de criterios que posibilitan o impiden las transformaciones, son esencialmente los elementos a evaluarse dentro de esta etapa del modelo Stufflebeam.

El tercer momento se enfoca a la evaluación del proceso. En ella se da seguimiento a la aplicación del programa diseñado y se recoge información que sirve como insumo para quien opera o administra la institución o el proyecto. El seguimiento se realiza a través de técnicas evaluativas como la observación directa y las asambleas para explicar los resultados.

La valoración del producto, es la última fase de este proceso y en ella se identifican metas alcanzadas, impactos del programa, sus alcances y limitaciones. La información ha de ser obtenida a través del contacto directo con los destinatarios del programa o los integrantes de la institución vía entrevistas, consultas, sondeos o indagaciones a través de instrumentos como los cuestionarios.

Por su parte Guba y Lincoln (1982), aportan a esta cuarta generación elementos relacionados con la idea de evaluación como un proceso social que atañe al evaluador y al evaluado, ambos miembros de un colectivo. Los resultados de la evaluación, por lo tanto, son construcciones que representan la realidad de las personas en el ámbito individual o en su relación con el grupo, ya que en el proceso evaluativo se consideran los valores que se viven en la comunidad y tiene una orientación a la acción basada en la negociación. Esto implica el respeto a los evaluados y al aprecio por su participación.

Por su parte Stake con su modelo de evaluación respondiente, caracteriza a este proceso como el núcleo de la participación de los actores implicados. Es un tipo de evaluación centrada en el “cliente” que le proporciona la información necesaria sobre el programa, emitiendo para ello diversos juicios y detallando elementos constitutivos del componente evaluado. Si trasladamos esto al aula, la evaluación en este modelo que propone Stake tiene la virtud de responder a los problemas que se suscitan en ella y del propio proceso de enseñanza aprendizaje tomando en cuenta a todos los implicados. Se hace una comparación entre lo que se ha propuesto en el programa o proyecto y lo que se constata través de la observación.

La descripción de los diferentes modelos de evaluación que a lo largo del tiempo se han aplicado al entendimiento de la práctica de enseñanza, da cuenta que son muy diferentes y dependen de cómo pensamos y concebimos a ésta (Gimeno, 1995, p. 340), esto quiere decir que las verdaderas posibilidades de la evaluación están vinculadas al contexto y al propósito toda vez que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser congruente con el modelo de evaluación. Finalmente, Cook (1986, p. 41) afirma que la contraposición paradigmática entre métodos cuantitativos y cualitativos de investigación evaluativa en realidad es inexistente, en tanto que pueden emplearse de manera conjunta con el propósito de satisfacer las necesidades de quien los aplica.

Así mismo hay que destacar que las cuatro etapas en las que se ha dividido el devenir de la evaluación a saber; medición, descripción, juicio-valoración y la toma de decisiones consensuada van configurando el proceso de lo que se pretende sea el ciclo de la evaluación.

3.2 La evaluación: enfoques y funciones.

La búsqueda del verbo *evaluar*, remite evidentemente a significados vinculados con términos como valorar, determinar, estimar y justipreciar sin embargo, la reflexión que ahora se presenta aspira más que a ofrecer un conjunto de definiciones, a realizar un desentrañamiento del concepto de evaluación analizando sus elementos constituyentes, estableciendo las diferenciaciones entre diversas expresiones que en el uso cotidiano suelen emplearse indistintamente para referirse a este proceso como son la medición, certificación, verificación, control, juicio de valor, toma de decisiones y calificación sin percatarse de sus implicancias.

El desarrollo de la evaluación como proceso, da inicio a partir de tradiciones experimentales o psicométricas que al principio generaron un gran avance pero que con el tiempo su alcance se fue limitando ya que daban énfasis a una descripción meramente cuantitativa de un fenómeno que por su propia naturaleza reclama también lo cualitativo “pues está destinado a producir aprendizaje y no sólo a la comprobación de la adquisición del mismo, es una herramienta de mejora y no solo un ejercicio de medición de logro, es un camino que conduce a la transformación...” (Santos Guerra, 2002, p. 1). Precisamente la trascendencia de la evaluación en el cambio, progreso y mejora de los actores y procesos educativos, conlleva la necesidad de su cabal comprensión.

La discusión sobre el concepto de evaluación gira en torno a la posición que se asuma, al ángulo desde donde se mire y el enfoque que la oriente. Puede definirse la evaluación desde su función pedagógica o formativa relacionada con la observación detallada y el seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje o con su función social como lo es la acreditación y la certificación. También puede revisarse desde los enfoques que la centran en los procesos o bien en los resultados. Conviene entonces analizar estas miradas para luego operar un cruce

de información que nos permita hacer las diferenciaciones pertinentes, pero también señalar la complementariedad de los mecanismos implicados en el proceso de la evaluación.

3.2.1 La evaluación enfocada en los resultados.

Una de las primeras aportaciones al concepto de evaluación es la de Tyler, quien la entiende como un proceso sistemático mediante el cual se determina hasta qué punto los objetivos educativos han sido realmente alcanzados mediante la enseñanza. Este concepto de Tyler implica la medición y la cuantificación a través de un conjunto de instrumentos que se aplican al final de un proceso y que es una idea derivada del modelo tecnológico-racional de la educación que considera la enseñanza como una cuestión técnica y operativa (Moreno Olivos, 2004, p. 5).

La medición juega un papel relevante en este enfoque pues ya lo decía Ardoino (1986, p. 6) en la medición como proceso cuantitativo, se equipara el grado de conformidad entre un modelo de referencia y los fenómenos que ocurren. Se apoya en dispositivos construidos con anterioridad para determinar resultados. Generalmente a través de la medición se realiza una asignación numérica a rasgos o cualidades observables y no observables que se comparan con ciertos parámetros lo cual se traduce en información o datos que constituyen un insumo para la evaluación. La medición es entonces parte del proceso de la evaluación, juega un papel de subordinación, pues el dato por si solo es poco significativo si no se le relaciona con otras variables y factores que permiten determinar si se alcanzaron ciertos niveles de aprendizaje o si se logran los objetivos. No obstante, sin la información que ofrece la medición, no se tendría la evidencia que respalda los juicios de evaluación.

El principal propósito de este enfoque es entonces determinar la relevancia y el cumplimiento de los objetivos; la eficiencia y la eficacia, esto quiere decir, que, si los resultados de la evaluación son positivos, es porque se han conseguido los objetivos.

Esta concepción trasladada al interior de las aulas decanta en un sistema de control cuyo propósito es comprobar el cumplimiento de los objetivos frecuentemente vinculados al dominio de contenidos declarativos por parte del estudiante, para otorgarle una calificación.

El maestro trabaja en la evaluación del aprendizaje y no en una evaluación para el aprendizaje.

3.2.2 La evaluación enfocada en los procesos.

Este enfoque de la evaluación está orientado a la mejora. Es decir, “la evaluación no se considera como meta, sino como elemento de perfeccionamiento permanente que está al servicio de los procesos formativos y no éstos al servicio de la evaluación” (Casanova, 2012, p.18). Se constituye entonces como una herramienta que permite detectar las áreas de oportunidad, comprender el proceso y tomar acciones para mejorar los logros alcanzados, incorporando cambios conscientes y consistentes.

Los elementos fundamentales en este enfoque de la evaluación son la retroalimentación y el feedback permanente hacia el estudiantado, porque el aprendizaje es un proceso constante, no es un evento que concluye, que se interrumpe, sino que forma parte de un *continuum*. Los aprendizajes adquiridos forman parte de la zona de desarrollo real, pero es función del equipo docente ser el guía y acompañar al estudiante mediante esta ayuda ajustada para que alcance estos aprendizajes autónomos, es decir, pasar de la zona de desarrollo potencial a la zona de desarrollo real. (Vigotsky, 1979, p.133).

El concepto de evaluación para la mejora incorporado al aula, inicia con la planeación del proceso de aprendizaje-enseñanza con cuestionamientos que parten del qué, para qué y cómo evaluar, concibiendo la evaluación como un proceso cotidiano, sistemático, progresivo y reflexivo que permita la toma de decisiones oportunas en el sentido de tener el tiempo y el espacio, para introducir cambios que enriquezcan el proceso formativo del estudiante.

3.2.3 La evaluación desde su función formativa.

La función formativa de la evaluación nos remite al evaluar para aprender (Blanco, 2004, p.122; Padilla Carmona, 2005, p. 260; Moreno Olivios, 2007, p. 62), que se realiza en el aula con métodos informales y en simultáneo a la clase, pues la actividad del día a día en la escuela dificulta la aplicación de recursos más sofisticados.

Sin embargo, privilegia la invaluable presencia de la observación directa, de los ejercicios supervisados y autónomos, de la enseñanza correctiva y de las síntesis periódicas (Saint Onge, 2000, p. 161) que se realizan en el proceso didáctico para comprobar que los estudiantes están aprendiendo a través de una relación dialógica.

La evaluación formativa permite al profesor detectar al momento, los progresos y dificultades del estudiante en el aprendizaje y si las estrategias de enseñanza son apropiadas y pertinentes, con el afán de mejora. La evaluación formativa es propiamente una evaluación basada en procesos.

3.2.4 La función sumativa de la evaluación.

La otra función de la evaluación es la sumativa que “hace referencia al juicio final y global de un proceso que ha concluido y sobre el que se emite una valoración terminal. Tiene un carácter retrospectivo, sanciona lo que ha ocurrido, viéndolo desde el proceso final” (Moreno Olivos, 2016, p.60).

Generalmente la evaluación sumativa emplea la estandarización en los instrumentos, está más relacionada con la rendición de cuentas y con su función social. Los resultados que de ella se obtienen, conducen a la toma de decisiones ya sea en el ámbito institucional o en el ámbito didáctico.

Resulta entonces que la evaluación sumativa, es una forma de justificar el otorgamiento de las asignaciones numéricas y mediciones o calificaciones, que obligadamente los profesores deben asignar a los estudiantes, como consecuencia de las tensiones que ejercen los actuales sistemas educativos.

La evaluación sumativa tiene como función “determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso ... por lo general, se administra una vez al año y evalúa contenido en un amplio alcance o de grano grueso, ya que cubre todo el currículum de un ciclo escolar completo (Moreno Olivos, 2016, p.60).

Términos asociados a la evaluación sumativa son la *acreditación*, definida como el reconocimiento a los programas de estudios o instituciones educativas que, luego de autoevaluarse y someterse al escrutinio de pares evaluadores externos, demuestran el logro de los estándares de calidad nacionales e internacionales; y la *certificación* que es el reconocimiento y validación de competencias que permitan a las personas brindar un servicio de calidad desde su profesión o desde una ocupación productiva. Ambos procesos tienen la

finalidad de obtener un reconocimiento público, por ello se dice que este tipo de evaluación tiene una función social y está inevitablemente basada en los resultados.

Si se analizan estas diferentes formas de concebir la evaluación, puede llegarse a la conclusión de que es un proceso sistemático en tanto que comprende un conjunto de fases ordenadas y organizadas cuya finalidad es percatarse de los progresos y dificultades del estudiante en el aprendizaje, para establecer mecanismos de mejora y perfeccionamiento mediante el andamiaje que brinde el maestro.

Las fases que deben implementarse para lograr que este proceso sea completo son la *medición*, que consiste en ese proceso cuantitativo o de asignación numérica que deriva de la comparación que se establece entre el proceso o producto valorado con los parámetros previamente determinados. La información o datos resultantes constituyen el primer insumo para la evaluación; son la información de base.

El segundo momento es el establecimiento de *juicios valorativos* que es propiamente el proceso cualitativo de la evaluación y que parte del análisis e interpretación de la información de base que proporcionó la medición. En esta fase el personal docente debe poner de relieve los avances, los errores y aciertos que se generan en el proceso de construcción del conocimiento o en las realizaciones del estudiantado, lo cual, permite reorientar el aprendizaje.

La tercera fase se relaciona con la *toma de decisiones* que es en sí la utilidad que se le da al acto evaluador. La toma de decisiones generalmente implica cambios que deben operarse en los sistemas institucionales, en el trabajo docente, en el del alumnado o de ambos.

3.3 Alcances de la evaluación educativa.

En la revisión de las cuatro generaciones por las que ha pasado el proceso de la evaluación, se identifica que los modelos se van centrando en diferentes objetos y sujetos como son los individuos (clientela, estudiantado, equipo docente), programas, proyectos, instituciones o en un determinado colectivo. Se habla por ello de diversos ámbitos de la evaluación, porque para que se desarrolle una propuesta evaluativa reconociendo su propósito, es necesario tener

en consideración su alcance y el análisis de la información que se desprende del mismo proceso.

Los límites que generalmente se han establecido para la operación de un proyecto de evaluación, se encuentran enmarcados en cuatro ámbitos a saber: evaluación de los aprendizajes, evaluación de los programas, evaluación de las instituciones y evaluación del sistema educativo, entre otros. Esta clasificación de los ámbitos de la evaluación educativa se enmarca en tres niveles de alcance:

El primero de ellos relacionado con los individuos participantes del proceso educativo. A través de ésta se emiten calificaciones y resultados que logra el alumnado, el claustro docente, la gestoría académica y la gestoría directiva.

El segundo nivel vinculado con las instituciones del sistema educativo nacional, como son los centros de trabajo docentes de todos los niveles y modalidades y las prácticas que aplican el grupo de actores que trabajan cotidianamente en proyectos y programas educativos.

El tercer nivel se refiere al sistema educativo en su conjunto el cual tiene una perspectiva global, se ubica dentro del ámbito sistémico empleando la evaluación para presentar información pública.

Así pues, la evaluación educativa puede aplicarse o llevarse a cabo en tres niveles o planos, progresivamente más alejados del ámbito individual y con una perspectiva cada vez más amplia, pero interrelacionados.

La evaluación del sistema educativo tiene que ver principalmente con la toma de decisiones en un horizonte macro y sus resultados se empujan para la construcción de políticas educativas y estrategias a nivel nacional. Dada su naturaleza, la evaluación del Sistema Educativo intenta recoger información directamente de los actores implicados en el sistema educativo y adicionalmente hacer frente a la opinión pública en general a partir de la rendición de cuentas.

La evaluación de las instituciones hace referencia a los centros docentes. Es equivalente al análisis de los propósitos del modelo educativo y su cumplimiento en la dinámica cotidiana; la interacción entre las diferentes figuras o actores y cómo entretienen sus funciones para la

consecución de las metas educativas, la idoneidad, la pertinencia y variedad de los recursos e infraestructura al servicio de éstas.

Actualmente las evaluaciones institucionales, son procesos por los que se opta voluntaria y deliberadamente en los centros docentes y se realizan en dos etapas. La primera de ellas que es la autoevaluación: se lleva a cabo al interior de las instituciones y su intención es establecer un parangón entre la realidad de la institución contra ciertos indicadores de calidad. La segunda de estas fases es la evaluación externa realizada por pares académicos avalados por organismos acreditadores, cuya función será verificar lo expresado en la autoevaluación.

La evaluación de programas tiene como finalidad la mejora continua de ese conjunto organizado de elementos que conforman un plan de trabajo educativo. En esta evaluación habrán de valorarse los objetivos, los contenidos, las estrategias, los recursos y las propias técnicas de evaluación expresadas en el programa o proyecto, su contribución en la formación de los sujetos, así como su impacto y pertinencia social.

Finalmente, y para dar marco a este trabajo de investigación se hablará del último ámbito de la evaluación, que es el del aprendizaje cuyo objetivo central es “conocer al alumno, por lo que se precisa de una atención consciente y reflexiva por parte de los profesores, como una preocupación más de éstos cuando enseñan” (Moreno Olivos 2004, p. 568). La evaluación vista desde esta dimensión, puede definirse como un proceso complejo, sistemático y continuo que permite emitir juicios de valor sobre el proceso de aprendizaje del estudiantado y sobre la calidad de la enseñanza del claustro docente. Ello permite tomar decisiones que necesariamente conducen a una mejora continua.

Ubiquemos a la evaluación como parte del proceso didáctico. El proceso didáctico consta de tres grandes etapas; la etapa preactiva o de planeación, la etapa interactiva o de realización de lo planeado y la etapa postactiva o evaluación en la que el profesorado debe verificar si lo que ha enseñado, ha sido aprendido por el estudiantado. La evaluación, para que llegue a cumplirse como proceso debe comprender una medición, interpretación y la emisión de juicios de valor.

La función de la medición es establecer a través de asignación numérica en qué grado el alumnado ostenta un rasgo o una propiedad. La medición debe cumplir con determinadas

características para que pueda llevarse a cabo de manera adecuada; tales como determinar el rasgo que solicita medición, indicar claramente y con precisión las formas a través de las cuales se expresará ese rasgo y seleccionar los procedimientos que darán cuenta objetivamente de la propiedad medida.

De los resultados obtenidos a través de la medición, se realiza un análisis e interpretación que darán al grupo docente una perspectiva integral del aprovechamiento del estudiantado, para finalizar con la emisión de un juicio de valor sobre su rendimiento. Es importante aclarar que la medición es entonces un primer momento de la evaluación, pues se ha dado por emplearla como sinónimo de ésta.

La evaluación de los aprendizajes enmarcada en las instituciones de educación formal, debe caracterizarse por ser sistemática, reflexiva, planeada, diseñada bajo parámetros claros y precisos. Su función principal; la de conocer al sujeto educable desde su perspectiva global y unificada en virtud de que los elementos que conforman a la persona (cognoscitivos y socioafectivos) se interrelacionan.

Tales características, suponen que las funciones de la evaluación del aprendizaje dentro del proceso didáctico sean determinar las necesidades educativas que deben satisfacerse en el alumnado; brindar un panorama de la disposición que tienen para aprovechar las oportunidades de aprendizaje; averiguar cuáles son los problemas que pueden suscitarse en el alcance de los objetivos; percatarse de los logros discentes en términos del aprendizaje y determinar cuáles de ellos aún no se incorporan en su estructura cognitiva; finalmente valorar qué estrategias y actividades de enseñanza son adecuadas para el estudiantado de acuerdo a su edad, conocimientos previos, contenidos educativos.

A través de la evaluación, el profesorado puede apreciar los avances y áreas de oportunidad que presenta el alumnado en el aprendizaje, por ello es muy importante que tenga un control metódico de este proceso lo que le obliga a conocer y aplicar los diferentes tipos de evaluación. La evaluación del aprendizaje que el equipo docente debe atender, puede clasificarse a partir de tres grandes principios: su temporalidad, por quiénes la realizan y por el tipo de comparación que se establece.

El criterio de temporalidad alude a una evaluación inicial o diagnóstica la cual pretende determinar los antecedentes, conocimientos y experiencias previas del estudiantado, para plantear propósitos de aprendizaje realistas. La evaluación continua o formativa que se lleva durante el trabajo en el aula, en el día a día, la convierte en un indicador que nos permite detectar progresos o dificultades en el aprendizaje, aporta indicios del desempeño discente y la final o sumaria cuyo propósito es verificar que se han cumplido los objetivos establecidos previamente.

El criterio que agrupa a quiénes intervienen en la evaluación, nos lleva a hablar de la autoevaluación o autovaloración del trabajo, de la coevaluación que es la valoración en la que sujetos de la misma jerarquía o pares, se evalúan mutuamente (la que se aplica entre el alumnado o entre el profesorado) y la heteroevaluación en la que sujetos de diferente jerarquía se evalúan (el profesorado al alumnado y viceversa; el personal directivo al profesorado y viceversa).

Finalmente, el principio de comparación refiere a dos tipos de evaluación: la evaluación por criterio donde se comparan los resultados del grupo estudiantil con patrones de realización o con un conjunto de situaciones deseables previamente establecidas y la evaluación por norma cuyo referente de comparación es el nivel general del desempeño individual contra el desempeño de otros, sin embargo, la comparación entre sujetos es una práctica que debería evitarse y más bien convertir la evaluación en un proceso eminentemente reflexivo, que genere información permitiendo a la persona saber cómo puede ir progresando a metas cada vez mayores en términos de aprendizaje global, pues en la escuela no solo se debería hablar de un aprendizaje conceptual, sino procedimental y actitudinal.

La información que se desprende del proceso de la evaluación es muy valiosa y el profesorado debe sistematizarla y comunicarla al alumnado como un dispositivo que le ayude a su crecimiento personal. Este proceso que se alinea a la evaluación se llama retroalimentación y el estudiantado la necesita. En la retroalimentación, la información resultante de la evaluación debe ser remitida nuevamente al inicio de este gran sistema para replantear la acción didáctica con fines de mejora tanto para el alumnado como para el claustro académico.

En el ámbito universitario, la población estudiantil agradece, valora y solicita la retroalimentación, porque le permite concientizarse de su desempeño real y de las acciones que puede tomar para replantearse aquellos aprendizajes que no ha consolidado.

Si se revisa la relación de esta parcela de la evaluación contra el resto de los ámbitos, podría decirse que será necesario “concebir la evaluación como una reflexión que no solo propende a la revisión del aprendizajes estudiantil; es también cuestionar la evaluación institucional, proponerse una mirada sobre los programas, hacer el análisis del desempeño y las funciones docentes, es mirar estructuras altamente complejas, como las universidades, las cuales no pueden ser evaluadas con esquemas simples” (Salinas, 2001, p. 3).

Los ámbitos de la evaluación son por ende estructuras que tienen relación mutua. Dentro de los indicadores a través de los cuales se monitorea la calidad de un sistema educativo se encuentra gran variedad de información administrativa, sociodemográfica, sobre recursos, trayectorias del estudiantado, procesos educativos, procesos de gestión y resultados educativos.

En esta última sección, que es la de resultados educativos, se considera propiamente el proceso de evaluación que se aplica a los diferentes niveles educativos, instituciones, programas y resultados de los aprendizajes del alumnado.

El núcleo en que se centra la reflexión y el análisis que se propone en este trabajo pretende incidir propiamente en los resultados educativos enfocados al aprendizaje discente, reconociendo cómo la noción de evaluación está presente en los discursos y prácticas cotidianas en la escuela, destacando la confluencia de tres elementos importantes; la información que el estudiantado tiene sobre el deber ser de la evaluación, la exposición de los lineamientos que sobre la evaluación se realizan a través de la normatividad institucional y las formas del sentido común o representaciones sociales que los grupos estudiantiles han construido a partir de sus interacciones y de sus experiencias personales y colectivas en este proceso.

Es “pues” la teoría de las representaciones sociales la que dará marco y fundamento a la explicación de cómo se sigue el proceso de la conformación, creación y recreación de una

concepción colectiva en este caso de la evaluación, que guía y condiciona la actuación del estudiantado.

CAPÍTULO IV:

ABORDAJE METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTADO LASALLISTA

4.1 Presentación del Marco Metodológico.

En capítulos anteriores, se han expuesto dos elementos fundamentales en la realización de este trabajo; en primer término la descripción del contexto de la evaluación en México y cómo ha impactado a las instituciones de educación superior en las diferentes franjas que constituyen la comunidad educativa (personal administrativo, colectivo docente, estudiantado), en específico a la Universidad La Salle; entorno en el cual se enfoca esta investigación y en un segundo momento la estructuración de un marco teórico referencial, que constituye el soporte que define los conceptos más relevantes de la metodología a través de la cual se analizarán las representaciones sociales de este estudio.

El presente capítulo está destinado a delinear y presentar con detalle, las estrategias metodológicas que permitieron develar las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes que ha construido el estudiantado lasallista.

Las licenciaturas que participaron en esta investigación fueron las de médico cirujano (área de ciencias de la salud), derecho (área social-humanista), ingeniería mecatrónica e ingeniería cibernética y sistemas computacionales (área de las ciencias exactas) adscritas a tres diferentes Facultades que tienen una historia y cuya comunidad se desarrolla en un contexto determinado.

La contextualización de cada facultad, se antoja como un elemento fundamental, ya que posibilita la comprensión de los elementos o factores que influyen o influyeron en su identidad, en sus propósitos y en su forma y estructura. Además, es necesario resaltar que en ese contexto confluyen también ciertos valores, normas y códigos propios.

La Facultad de Derecho de la Universidad La Salle, se fundó en el año 1967, bajo la Rectoría del Señor Doctor Manuel de Jesús Álvarez Campos, con intención de ampliar la oferta educativa de la Universidad La Salle que había abierto sus puertas en el año de 1962.

La Facultad de Derecho ha contado desde sus inicios con una excelente planta docente conformada por abogados distinguidos que ostentan cargos muy importantes a nivel nacional.

Desde su fundación se procuró darle al programa un carácter científico emulando el que se impartía en la Universidad Nacional Autónoma de México y en otras universidades privadas, pero sobre todo se procuró que el abogado lasallista tuviera una preparación en tres ámbitos: el teórico, el práctico y el humanístico que le permitiera emitir juicios de valor atendiendo a los hechos y la lógica para la solución de diversos problemas sociales, pero sin descuidar desde la universidad, a su formación cultural y social.

En el período 1983-1986, bajo la dirección del Lic. Guillermo Torres Trueba, se iniciaron las Jornadas jurídicas en la facultad, se publicó la primera revista llamada NOMOS y se realizó un evento muy significativo: la incorporación a la Secretaría de Educación Pública del programa y el trámite del RVOE.

En 1989 toma la Dirección de la Escuela de Derecho el Dr. Luis Rodríguez Manzanera, quien propició con su gestión un cambio muy positivo en la vida académica, pues se actualizaron programas, se renovó la planta docente, se organizaron los horarios y dada la calidad de la licenciatura, su demanda fue significativa. Se crean dos maestrías, una en Derecho financiero y otra en Docencia Jurídica y con ello se eleva a Facultad, la entonces Escuela de Derecho.

En agosto de 2008, la Facultad de Derecho acrecentó su oferta al inaugurarse la Licenciatura en Relaciones Internacionales con la cátedra prima dictada por la Canciller Patricia Espinoza, entonces Secretaría de Relaciones Exteriores.

La Facultad de Derecho de la Universidad La Salle, brinda a sus estudiantes pertinencia y calidad a través de sus planes de estudio actualizados y de convenios con diversas entidades del entorno jurídico del sector público y privado, así como organismos conformados por internacionalistas como lo es la Asociación Mexicana de Estudios Internacionales (AMEI).

Adicionalmente se ofrecen Especialidades y Maestrías en Derecho de Empresa, Derecho Civil y Justicia Penal, en Gobernanza y Estrategia Internacional y en Derecho Financiero.

La Facultad de Derecho está representada por la Asociación Mexicana de Abogados Lasallistas conformada por egresados cuya finalidad es mantener vivo el lazo y retroalimentar oportunamente en temas académicos y administrativos a la propia facultad, a fin de mantener su calidad y mejora continua.

Actualmente la Facultad de Derecho alberga a 590 estudiantes y 95 docentes que dan vida a este programa académico.

La Facultad Mexicana de Medicina de la Universidad La Salle, fue fundada el 8 de marzo de 1970 bajo la rectoría del Dr. Guillermo de Alba López y rápidamente se posicionó como la primera Institución Privada de Educación Médica en la Ciudad de México, pues su organización académica en materias básicas y clínicas le llevó a establecer vínculos y convenios con los mejores y más grandes hospitales de la Ciudad de México como Hospital General de México donde se abre plazas para Neumología y Oftalmología, en el CMN 20 de Noviembre para Cardiología en el Hospital Fernando Quiroz ISSSTE; Otorrinolaringología y en 1973 inician los cursos en el Hospital de Traumatología y Ortopedia del Centro Médico Nacional del IMSS; Gastroenterología en la Clínica Londres, Dermatología en el Hospital General de México y el Centro Dermatológico Pascua, Medicina Legal en el Servicio Médico Forense de la PGJ, Endocrinología en el Centro Médico La Raza, Neurología en el CMN 20 de Noviembre, Psiquiatría en el Hospital Fray Bernardino Álvarez SSA, Infectología en CMN La Raza y finalmente, Ginecología y Obstetricia en el Hospital General de Obstetricia A del IMSS, Pediatría en el Hospital General de Valle Ceylán y Urología en el CMN del IMSS.

En 1975 inició la formación propedéutica de los estudiantes mediante la exploración de individuos sanos, en un consultorio que se ubicó primero en un salón del edificio de escuelas profesionales ubicada en la Unidad I de la Universidad La Salle, domiciliada en la Calle de Benjamín Franklin No. 45 y posteriormente en la casa aledaña a la Universidad en la calle de Francisco Munguía, naciendo así un organismo de la Universidad llamado Servicios Médicos La Salle – SERVIMED.

En 1976 se estableció un proceso para la selección de estudiantes llamado el Curso Propedéutico de Orientación a las Ciencias de la Salud que hasta la fecha se imparte.

El 2 septiembre de 1977, siendo rector de la Universidad La Salle, el Dr. Francisco Leonel Cervantes, la escuela vive un momento muy significativo porque de la Unidad Condesa se traslada a la calle de Fuentes 31 en Tlalpan, primero en un edificio adaptado.

En 1984 se renueva el equipamiento de laboratorios, se construye el anfiteatro para anatomía y se actualiza la biblioteca, así mismo se abren campos clínicos en el Instituto Nacional de Cardiología, el Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición, el Hospital Infantil de México, el Hospital Central Pemex Sur y el Hospital Gea González y queda fundada la Academia Mexicana de Bioética.

Por decreto presidencial del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado el 21 de mayo de 1987, la Universidad La Salle obtiene el reconocimiento oficial de estudios y en la Facultad Mexicana de Medicina se alcanzan varios logros: la creación de nuevos planes y programas para obtener el reconocimiento de validez oficial de estudios de la Secretaría de Educación Pública, incorporando materias como Computación e Informática Médica; se inician los programas de posgrado en los hospitales Ángeles del Pedregal, Mocel, Español, y ABC y se obtiene el primer lugar en el examen de residencias médicas (hoy Examen Nacional de Aspirantes a Residencias Médicas - ENARM)

El 1° de diciembre de 1993 la Escuela Mexicana de Medicina fue investida con el rango de Facultad por la Junta de Gobierno de la Universidad, al titularse la primera generación de posgrado, siendo la primera Universidad privada en el Distrito Federal con capacidad de impartir especialidades médicas.

En 1996, bajo el rectorado del Mtro. Lucio Tazzer de Schrijver, se inauguró la nueva Facultad de Medicina, quedando con su dirección oficial actual en la calle de Fuentes 17, en el centro de Tlalpan.

En 2003 se obtiene la acreditación del Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM) y da inicio la internacionalización de la facultad al implementarse los exámenes de la National Board of Medical Examiners, para los alumnos de quinto y octavo semestre. En el 2011 se construye el edificio para el Centro de Simulación

y el Centro de Educación a Distancia, así mismo se implementan con carácter de obligatorio los cursos extracurriculares de ACLS, PALS, BLS, ACLS, Taller de Cardiología Clínica “Harvey” y Taller de Urgencias Médicas “iStan”.

La Facultad Mexicana de Medicina de la Universidad La Salle, cumple hoy a cabalidad los criterios que marca la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud CIFRHS, por su pertinencia y excelencia en la formación de médicos al servicio de la sociedad y alberga a 1000 estudiantes, a 92 profesores de materias básicas y a 153 responsables de la formación en materias clínicas. En total 245 médicos especialistas comprometidos a través de la ciencia médica.

Por su parte la Facultad de Ingeniería abrió sus puertas en el año de 1964, siendo el primer director el Ing. Guillermo Salazar Polanco. La primera carrera fue Ingeniería Civil y posteriormente se fundaron los programas de Ingeniería Cibernética, Ingeniería Mecánica con especialidad en eléctrica o industrial; hoy son dos programas independientes y la carrera de Ingeniería Eléctrica cambió su nombre al de Ingeniería electrónica para sistemas inteligentes. Por supuesto la oferta educativa de la Facultad de Ingeniería ha crecido, incorporando otras licenciaturas que responden a las nuevas demandas de la sociedad, de ahí que se ha agregado la Ingeniería Biomédica (2008) y la Ingeniería Mecatrónica.

Al crecer la oferta, la Escuela de Ingeniería necesitó de nuevos integrantes del equipo directivo, para atender a las diferentes licenciaturas y se creó el área propedéutica que hoy se llama Ciencia: Área Básica, que es un tronco común para todas las ingenierías.

En 1971 se hace cargo de la dirección de la escuela el Ing. José Fernández Cangas quien da un impulso importante a la investigación participando en diferentes foros del Congreso Nacional de Ciencia y Tecnología.

En 1975 se crea el laboratorio de Lógica Digital y en 1978 el de Teleprocesos lo cual requirió de la ampliación de las instalaciones para albergar este equipo que contaba con dos teletipos ASRB3 con 7 terminales conectadas a la computadora HP-2000/F,

En 1980 se crea el departamento de Física y Matemáticas para continuar con el fomento a la investigación como el Predictor de infartos y el diseño de un electrocardiómetro. En 1983 se

da impulso al Laboratorio Meteorológico, realizando intercambios con el Servicio Meteorológico Nacional.

En 1983 la Escuela de Ingeniería recibe un reconocimiento por parte de la American Society of Mechanical Engineer. En el año de 1985, la entonces escuela de Ingeniería participó por convocatoria del Colegio de Ingenieros Civiles, en la inspección de estructura de inmuebles para prevenir daños posteriores.

La escuela de Ingeniería cambió su grado a facultad en el año de 2009, pues ya se encontraba en condiciones académicas y administrativas para ostentarlo. En la actualidad, se cuenta con los siguientes posgrados: Especialidad y Maestría en Ciberseguridad, Especialidad y Maestría en Dirección Industrial, Especialidad en Energías Renovables, Especialidad en Inteligencia de Datos, Maestría en Gestión de Proyectos y Empresas Constructoras, Maestría en Ciencias, Área Cibernética.

El número de estudiantes que alberga hoy la Facultad de Ingeniería es de 900 y son 100 los profesores que imparten su cátedra, divididos en los diferentes programas adscritos a esta unidad académica.

En estos tres diferentes contextos se realizó la aplicación de un conjunto de instrumentos que permitieron comprender la perspectiva, experiencias e interpretación que tiene el alumnado de estas licenciaturas sobre esta fase del proceso de aprendizaje enseñanza y la forma como expresan su pensamiento de sentido común elaborado en la vida cotidiana dentro del aula.

Según Rateau y Lo Monaco (2013, p. 36), el trabajo metodológico con las representaciones sociales es una tarea compleja, principalmente porque reúne un conjunto de elementos vinculados con la cognición, la comunicación, la intersubjetividad y el entorno social y cultural que rodea a los sujetos, lo cual plantea al investigador la inexistencia de un camino exclusivo para aprehender e interpretar dichas representaciones.

M. A. Banchs (2000, p. 34), explica que existen fundamentalmente dos vías para abordar las representaciones sociales; la estructural o teoría del núcleo central centrada en los procesos cognitivos representada por Jean Claude Abric (2001, p.9) y la procesual o dinámica, orientada a escudriñar la complejidad en la construcción de la representación estudiada por Jodelet (1986, p.39), pero siguiendo los planteamientos originales de Moscovici, estas formas

de apropiación se identifican por un lado con aspectos constituidos, productos o contenidos estables y por otro, con elementos constituyentes o procesos dinámicos y cambiantes de la representación social respectivamente.

El enfoque estructural está ligado a un modelo de ciencia positivista en el que se emplean análisis multivariados, ecuaciones estructurales y técnicas correlacionales para acceder al conocimiento de las representaciones sociales. Busca aprehender cómo se constituyen y jerarquizan los mecanismos cognitivos, así como las funciones, dimensiones y elementos de la estructura cognitiva; eventos que indiscutiblemente ocurren en el interior del individuo.

En el centro de la representación está el núcleo figurativo que es su término esencial porque es el más estable, funciona como un contenido invariable y constituido que simboliza la realidad objetivada por el sujeto y en la periferia, un conjunto de elementos que dotan de sentido y significado al contenido que anida el núcleo figurativo, son según palabras del mismo Abric (2001, p. 27), lo más accesible, vivido y concreto porque abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno y que justifican la interpretación que se establece entre los lazos de cada palabra definidora.

Entonces, desde el paradigma estructural se puede entender a las representaciones sociales, “como organizaciones alrededor de un núcleo denominado central; que tiene un papel importante en la comprensión de los elementos que integran a la representación, puesto que determina la significación de la organización de dichos elementos. El núcleo central funge como tronco medular a partir del cual se desprenden y articulan los significados” (Sáenz, 2016, p. 220) que son los elementos periféricos.

El enfoque procesual en cambio deriva de una postura socio-construccionista la cual afirma que la conducta del hombre es un acto imprevisible y que éste construye su realidad social en la vida cotidiana a través de la dialéctica sociedad-persona, de ahí la importancia de los contextos sociales para este enfoque. Así mismo se halla ligada a la tradición hermenéutica en tanto que las representaciones sociales conllevan un acto de comprensión e interpretación de la construcción del sentido y del significado de los objetos a partir de la intersubjetividad es decir, la experiencia de otros en un mundo humano común, que emplea como vehículo el

lenguaje; *el mundo compartido por los sujetos y el mundo como horizonte de sentido de todos los objetos* (Sanchez-Magallón, 2014, p. 12).

Los trayectos para el conocimiento de las representaciones sociales bajo este enfoque, apuntan al empleo de métodos de recolección y análisis cualitativo a través de diferentes técnicas como son las entrevistas, grupos focales, análisis de textos, dibujos y narrativas que permitan identificar diferentes perspectivas en que el sujeto expresa los contenidos del sentido común que por su naturaleza no son homogéneos ni estables, sino dinámicos y puede que hasta contradictorios. La triangulación en este tipo de estudios es indispensable en tanto que permite validar las interpretaciones que se hacen del conocimiento subjetivo y social que se deriva del proceso, así como la forma en que se produce, circula y difunde.

En estos dos enfoques es posible reconocer elementos comunes (Banch, 2000, p. 35) dignos de ser tomados en cuenta para las investigaciones que se realicen a partir de la perspectiva teórica de las representaciones sociales: a) el foco de análisis es micro es decir se dirige a unidades sociopsicológicas, b) debe tener una visión de la sociedad como empresa simbólica y como proceso más que como estado, c) concebir al ser humano como un ser autónomo, creativo e interactuante, d) estar fundamentados en lo que los sujetos definen como real, pues esto condiciona sus acciones, e) basarse en las definiciones de los objetos acuñadas por los sujetos y no en los constructos científicos establecidos y finalmente f) desterrar la idea de que la reactividad y efectos producidos por el investigador sean *artefactos metodológicos indeseables* sino por el contrario, valorarlos como producto de la interacción social con el sujeto.

Moscovici (en Banchs, 2000. p. 33) alude a una reconciliación entre estos enfoques, rehusándose a una total dicotomía, pues considera que es igual de importante analizar las representaciones sociales desde los procesos que se relacionan con la dinámica psíquica o funcionamiento cognitivo del sujeto, como con la dinámica social o intersubjetividad determinada por los aspectos contextuales que le rodean.

El empleo de los enfoques lo determinan los intereses del investigador, pero se ha identificado que el estructural es más empleado en países europeos y el procesual en América Latina. Como se comentó con anterioridad, en México un estudio que realizaron Cuevas y

Mireles (2016, p. 65) denominado: “Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología”, reportan que de la producción académica publicada en México en el período de 1995 al primer trimestre de 2015, se elaboraron 141 trabajos vinculados a las representaciones sociales y dado que este enfoque teórico es valioso para comprender la realidad educativa, su empleo es cada vez más frecuente, aunque a decir del tema que nos ocupa en este trabajo, las investigadoras reportan que solo el cuatro por ciento de esa producción, toca el tema de la evaluación en sus diferentes modalidades: institucional, docente y del aprendizaje como objeto de representación, lo que lleva a concluir que el número de trabajos vinculados con el tema de la evaluación es limitado.

Sin embargo, los estudios sobre representaciones sociales han tomado cada vez más importancia, de hecho “a mediados de la década de los noventa, emergió como una opción para el estudio de lo educativo (...) y se encamina a consolidarse como una opción teórico metodológica viable y fructífera, que permite acceder a una dimensión simbólica de los procesos educativos” (Mireles, Cuevas, 2008, p. 66).

Tanta importancia ha ido cobrando, que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en su edición del año 2003, publicó una colección de once tomos intitulada la Investigación Educativa en México en la que recopiló y ordenó la producción en el ámbito educativo la cual se encuentra en el área II denominada “Acciones, actores y prácticas educativas”. En esta publicación se compilaron trabajos cuyo basamento fueron elementos simbólicos y socioculturales de los procesos educativos (Mireles, Cuevas, 2008, p. 68).

Michel-Louis Rouquette (2010, p. 137) menciona que esta teoría tiene una característica muy importante que es su gran plasticidad desde el punto de vista metodológico, lo cual confiere a los estudios que la emplean una verdadera transversalidad disciplinaria. Igual y se ocupan para el análisis histórico, como para la experimentación, la observación simple hasta los análisis de discurso, desde lo fenomenológico cualitativo hasta lo cualitativo matematizado.

En este caso y con la finalidad de “trabajar con las voces” a los estudiantes sobre el proceso de la evaluación, se recurrió a una investigación de corte cualitativo a fin de aproximarnos a las representaciones sociales de estudiantes universitarios lasallistas sobre la evaluación del aprendizaje, teniendo como referente un enfoque procesual (Banch, 2000, p. 35), perspectiva

metodológica que posibilita el acercamiento a los contenidos de las representaciones sociales, permite la comprensión de los significados que construyen los sujetos sobre una representación, ligados de manera indisoluble a su historia, contexto y cultura, que finalmente, dan cuenta de que las relaciones intersubjetivas que se instauran en el proceso de la construcción de significados, son móviles y flexibles. Sin embargo, conviene aclarar que en el estudio también se emplea un proceso de índole cuantitativo con la aplicación de redes semánticas naturales.

4.2 Análisis de los componentes básicos de la representación social de la evaluación del aprendizaje.

De conformidad con la teoría de las representaciones sociales, son tres los elementos que deben considerarse en las investigaciones basadas en este paradigma: el objeto de la representación, el contexto particular en el que surge la representación y los sujetos que construyen la representación.

Si se habla del *objeto de la representación*, es importante mencionar que una representación social se construye sobre un algo o un alguien que puede ser un proceso, una institución, una persona, un constructo, el cual debe ser importante y relevante para el grupo en tanto se encuentre relacionado con sus actividades cotidianas, que esté en el centro de su interés, de sus conversaciones y de sus controversias e incluso cause polémica y confrontación.

La investigación que nos ocupa tiene como objeto de representación un proceso que es la evaluación del aprendizaje y cómo la percibe e interpreta el estudiantado universitario lasallista. Este objeto de representación tamizado bajo los criterios de relevancia, interés que despierta en los sujetos, relación con sus prácticas cotidianas y causante de debates y discusiones, se postula como un objeto de representación significativo para el grupo social en estudio.

El contexto en el que surge la representación es La Universidad La Salle, institución de educación superior que pertenece al grupo de universidades religiosas privadas cuyo objetivo es “la formación integral de la persona con fundamento en su modelo educativo y pedagógico; promueve la realización plena del ser humano mediante la atención cuidadosa

de todas y cada una de sus dimensiones. La excelencia académica de sus programas educativos fomenta en los estudiantes el espíritu de investigación, de búsqueda de la verdad y la transferencia del conocimiento, la educación para toda la vida, el uso de las tecnologías como herramienta eficaz para su desarrollo profesional y laboral”. Ideario Lasallista (2023)

Las prácticas pedagógicas cotidianas de la Universidad La Salle cuyo basamento se encuentra en su ideario y modelo educativo, se operacionalizan a través de un conjunto de políticas y normativas que, si bien responden a los postulados lasallistas y a su carisma fundacional, también deben garantizar su compromiso con los escenarios educativos actuales y con las exigencias de los programas de gobierno. Las referidas a la evaluación en sus tres ámbitos; institucional, de programas y de individuos desde la aparición del Estado Evaluador, permanecen ancladas en ésta y otras IES, a los siguientes elementos: un paradigma positivista con la medición de resultados para darle a los sistemas educativos eficiencia y transparencia al servicio de necesidades de información del sistema burocrático administrativo, a la homogenización de realidades que aunque disímbolas son invisibilizadas por el sistema de evaluación, a la selección, la clasificación y certificación como funciones sociales de la evaluación y finalmente las que contribuyen a los beneficios simbólicos de las universidades como son el prestigio, el reconocimiento y la competitividad. Es en este marco, que surge la representación social de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes lasallistas, ese mundo de la vida del que habla Alfred Shütz (2001, p.25), un mundo circundante, común y comunicativo, ese entorno vital donde se sitúa el sujeto y vivencia significativamente el mundo, actuando en él y sobre él.

Los sujetos que construyen las representaciones sociales son actores dinámicos determinados por una realidad circundante, con pertenencia cultural y social, situados en un tiempo y un espacio particular en el que establecen relaciones con otros a través del proceso comunicativo. “Cabe señalar que, aunque frecuentemente se estudian las representaciones sociales a través de la interrogación de los individuos, el sujeto de la investigación no es el individuo en sí mismo sino el grupo social” (Gutiérrez Vidrio, 2019, p. 109)

Rateau (2016, p. 499) plantea al respecto que las representaciones sociales construidas por los sujetos son “...un conjunto indiferenciado de elementos cognitivos relacionados con un objeto social. Este conjunto es compartido en el seno de un mismo grupo social. Es producido

colectivamente a raíz de un proceso global de comunicación, dependiente de los intercambios interindividuales y finalmente este conjunto de elementos cognitivos y afectivos, es socialmente útil dado que son guías para la lectura, para la decodificación y para la comprensión de la realidad con la cual nos confrontamos”.

En este sentido, escuchar la voz de grupos estudiantiles es un elemento que resulta esencial porque a través de ellos es posible conocer cómo está funcionando la escuela *desde dentro* y es un principio fundamental de las instituciones educativas democráticas que aspiren a formar ciudadanos y ciudadanas críticos, autogestivos y comprometidos en tanto se les brinden oportunidades en este sentido. Pinelo (2005, p. 39) incluso menciona, que las y los estudiantes deberían ser el foco central al que debe hacer referencia toda actividad en una institución y con mayor razón en una institución de educación superior, por ello se constituyen en una de las mejores rutas para recopilar información sobre lo que está ocurriendo habitualmente en las aulas universitarias. Son ellas y ellos quienes inmersos en estos micro-contextos pueden manifestar lo que ahí se experimenta, las ideas y creencias que se construyen, las teorías implícitas que forman parte del sentido común de su actividad práctica cotidiana. Escuchar la voz del colectivo estudiantil universitario sobre las prácticas relacionadas con la evaluación que a diario se realizan en las aulas, es una oportunidad de reflexión para los y las titulares de las direcciones y gestión académica, así como de los colectivos docentes, a fin de encontrar soluciones ajustadas a problemas reales.

En este sentido conviene aclarar que el trabajo se realizó con estudiantes lasallistas que pertenecen a tres grupos diferenciados por las licenciaturas que estudian y que el contexto educativo en el que los grupos están insertos, tiene características particulares delimitadas por marcos filosóficos y normativos propios de su territorio académico (Becher, 1989. p. 39) que influyen en sus comportamientos, comunicaciones y formas de apreciar, percibir e interpretar el mundo.

Sin embargo, existe para los tres grupos un marco general constituido por la filosofía institucional, el Modelo Educativo y la normatividad universitaria, a las que se acotan las particularidades que puedan desprenderse de los tres distintos campos disciplinarios. Las licenciaturas consideradas en esta investigación, son licenciatura en Mecatrónica y licenciatura en Cibernética y Sistemas computacionales del campo de las ciencias exactas, la

licenciatura en Médico Cirujano perteneciente a las Ciencias químico-biológicas y la licenciatura en Derecho inscrita a las Ciencias Sociales y Humanas, por lo tanto sus objetivos y perfiles son necesariamente diferentes y seguramente se identificará que las prácticas evaluativas están condicionadas por este criterio. A partir de estos territorios académicos, surgen identidades reconocibles y atributos culturales particulares que integran un conjunto de características cognoscitivas y sociales... “las distintas disciplinas tienen un espíritu, unos objetivos y métodos de trabajo que las distinguen radicalmente” (Becher, 1989, p. 39).

Los perfiles académicos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que caracterizan a las tres diferentes campos disciplinarios que integraron la población muestra, serán solamente un marco de referencia para entender el discurso de los actores que refleja el contenido de la representación y la importancia del proceso comunicativo en su construcción, destacando la relevancia de la intersubjetividad cotidiana (Shütz, 1974, p.51) que se establece en el grupo de estudiantes universitarios y que posibilita la consensualidad de significados de la realidad social que se construyen con el otro. Los perfiles académicos que se expondrán no pretenden encasillar ni estereotipar a los profesionistas, sino identificar algunas de las características de su ethos, en su manera de interpretar el objeto de la representación.

Los ingenieros y las ingenieras por ejemplo enarbolan un conjunto de valores pragmáticos, su imagen está generalmente vinculada al contacto directo con la realidad, a la objetividad. Son personas creativas, con pensamiento lateral y una perspectiva amplia de las cosas. Poco sociables e introvertidas, pero muy trabajadoras y entusiastas en proyectos de su interés, sobre todo cuando está de por medio el prestigio académico y ganar más dinero. Tienen limitaciones en el buen trato con la gente. Gustan de las fórmulas rígidas y requieren de parámetros netamente definidos para trabajar, tienen un criterio conservador. Muestran dificultad para hablar en público, pero tienen un pensamiento muy claro para definir sus objetivos, cómo lograrlos y para qué lograrlos. Siempre saben llegar al centro del problema (Becher, 1989, p. 49)

El personal médico está constituido por profesionales que conjugan la práctica con los conocimientos teóricos, tienen flexibilidad intelectual y capacidad interpretativa lo que les permite determinar cuándo actuar por conocimiento teórico y cuándo por experiencia pues

se mueven en escenarios donde las circunstancias condicionan su acción. (Abreu, 2008, p. 8). En general las médicas y médicos son juiciosos, pulcros, siempre en constante capacitación, les molesta la vulgaridad y la mediocridad, lo que los hace en ocasiones engreídos y muy competitivos. Saben trabajar en equipo, pues en su profesión, no deben exponer a una persona a sus limitaciones, por ello buscan el apoyo de compañeras o compañeros con otras especializaciones. Tiene una mente abierta y fortaleza emocional ante el dolor de los demás, lo que a veces hace que se le tome como personas frías e insensibles (Ávila Morales, 2017, p.228).

Los abogados y abogadas son personas distantes, “misteriosas”, (Becher, 1989, p. 51) que dentro de las universidades se caracterizan por ser un apéndice. Son un grupo ruidoso, discutiendo, intolerante, arrogante y conservador. Despiertan la admiración de otros por su sagacidad e inteligencia. Son prácticos, ateóricos, más bien orientados a la casuística, poco creativos y despectivos. Como su actividad es eminentemente práctica, no se preocupan mucho en categorías y conceptos. Sin embargo, tienen un alto sentido de la responsabilidad porque saben que de su quehacer depende la resolución de problemas de personas e instituciones. Generalmente, este grupo de profesionistas es bueno para la oratoria, la persuasión, la organización, la persistencia y la paciencia. Tienen un espíritu negociador y generalmente se amparan tras una coraza emocional a fin de enfrentar problemas, así como el trato poco amable de las personas.

Resulta también importante establecer la relación con las características que va adquiriendo la y el estudiante universitario quien tiene una identidad social construida en su proceso formativo dentro de un espacio institucional determinado como lo es en este caso la Universidad La Salle.

Desde su incorporación a la Universidad La Salle, alumnos y alumnas van adquiriendo un conjunto de comportamientos y actitudes producto de su interacción social y del propio transcurso temporal en la institución, cuya orientación se encuentra enraizada en la filosofía y valores lasallistas plasmados en el modelo educativo, pero también en la observancia de un conjunto de lineamientos expresados en el reglamento estudiantil que se fundamenta en normas externas dictadas por organismos gubernamentales que le dan validez oficial a los estudios de las licenciaturas.

En este marco institucional, el estudiantado va apropiándose de ciertas características que le distinguen de otros universitarios, encontrando sentido y significado a las prácticas que se desarrollan en la cotidianeidad lasallista derivadas de sus principios filosóficos y modelo educativo; además las aprehende, las asume e incluso las transmite en sus interacciones sociales. Entre las prácticas más relevantes se encuentran las pautas de comportamiento con compañeros y compañeras, con el claustro docente y el personal administrativo; los procedimientos para comunicarse intramuros y extramuros; las acciones para la construcción de ambientes inclusivos; las perspectivas y acciones de impacto y responsabilidad social que se inculcan a través de la profesión y de los diversos programas de formación adicionales a los estudios disciplinares; la participación en proyectos innovadores y de vanguardia académica; las formas establecidas para el ejercicio del poder en el aula y fuera de ella; así como su relación con el conocimiento y la generación de éste a través de la investigación; todo ello como fundamento para la construcción de representaciones sociales. En este tenor, los sujetos de investigación conforman un grupo estudiantil que ha incorporado en su ser y hacer ese conjunto de prácticas con sus respectivos significados.

4.3 El escenario de la investigación: La Universidad La Salle.

De acuerdo al objeto de estudio de esta investigación que es identificar las representaciones sociales de colectivos estudiantiles lasallistas pertenecientes a las licenciaturas en médico cirujano, derecho, ingeniería mecatrónica e ingeniería cibernética y sistemas computacionales, se consideró que el enfoque teórico metodológico más adecuado es el fenomenológico-hermenéutico por su naturaleza interpretativa, ya que permite establecer una vinculación directa con la vida cotidiana que para el caso de este estudio es fundamental, pues una de las metas inherentes al estudio de las representaciones sociales es la comunicación y comprensión de las vivencias del sujeto derivadas de la interacción y el lenguaje común.

Para operar el trabajo metodológico y acceder al universo de estudio se empleó el enfoque cualitativo, ya que a través de éste se privilegia el proceso de construcción de ciertos procesos que en este caso son las representaciones sociales, que dan cuenta de las experiencias de las personas y su estructura del mundo. Además, el enfoque cualitativo es inductivo en tanto que el investigador se dirige físicamente a los sujetos quienes se encuentran en determinados escenarios, para recoger y registrar de manera directa la información, proceso que le otorga

gran riqueza a la investigación porque permite obtener información de primera mano y realizar una toma de decisiones sobre lo investigable. Los instrumentos de recogida de la información fueron en este caso las redes semánticas naturales y los grupos focales que permitieron obtener una información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias de lo que sucede en un grupo y que no serían posibles de obtener con suficiente profundidad mediante otras técnicas como, por ejemplo, la observación, la entrevista individual o la encuesta social. En este caso interesó explorar los porqués y los cómo de ciertas ideas y acciones, así como comprender los fenómenos dentro de su propio contexto y desde la perspectiva de las personas que los experimentan.

Para la aplicación de estos instrumentos, el grupo de estudiantes fue seleccionado a través de un muestreo no probabilístico por cuotas, combinado con el incidental. Las cuotas fueron veinte alumnos y/o alumnas de la Facultad Mexicana de Medicina que estudian la licenciatura en Médico Cirujano, veinte alumnos y/o alumnas de la Facultad de Derecho que estudian la licenciatura en derecho y 12 alumnos y/o alumnas de la Facultad de Ingeniería; seis que estudian la Licenciatura en Mecatrónica y seis que estudian la licenciatura en Cibernética y sistemas computacionales. Los grupos cursan los últimos semestres (9º. y 10º. Semestres) de sus respectivas licenciaturas, con una edad promedio de 22 años. No obstante, para seleccionar los grupos de las Facultades en comento, también se recurrió al muestreo incidental. Así, una vez fijada la cuota, se procedió a seleccionar al alumnado según su aceptación a participar en la investigación.

Los estudiantes de estas licenciaturas y en general de la Universidad La Salle, proceden de familias clase media formada por jefes de oficina, técnicos, supervisores que se estima sea el 42.2% de la población nacional y de clase alta integrada por dueños de negocios y profesionales con muy buenos y estables ingresos económicos considerada dentro del 1.2% de la población nacional (INEGI 2021). Esta característica les da también a los sujetos ciertas percepciones del mundo derivadas de su identidad personal que se constituye a partir del espacio social en el que se desarrollan. El espacio social de interacción muchas veces se encuentra determinado por el capital económico y cultural que los padres han construido y heredado y que determina la clase social. Ello permite que las hijas y los hijos se desenvuelvan en ambientes diferentes pero característicos de cada estrato, por ejemplo; el

tipo de universidad a la que asisten y el papel que juega el nivel educacional y el propio capital cultural en el proceso de representación de las diferencias sociales. Al respecto Bourdieu (1992 p. 72-73) arguye que el tiempo de compartir un mismo espacio social conlleva a la apropiación inconsciente de prácticas como habitus que es un “sistema de disposiciones durables y transferibles... que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1972: 178). Esta es la población estudiantil en cuyas manifestaciones discursivas se estudiará la representación social de la evaluación del aprendizaje. El interés de elegir grupos estudiantiles que cursaran los últimos semestres de las licenciaturas radica en que cuando han llegado a ese nivel en su trayecto formativo, su experiencia en situaciones de evaluación es mayor y más diversa.

Tabla 1: Facultades y Licenciaturas seleccionadas para la investigación.

FACULTADES	LICENCIATURAS	NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES
FACULTAD MEXICANA DE MEDICINA	Licenciatura en Médico Cirujano	20
FACULTAD DE DERECHO	Licenciatura en Derecho	20
FACULTAD DE INGENIERÍA	Licenciatura en Mecatrónica y Licenciatura en Cibernética y Sistemas computacionales	6/6= 12

Nota. Elaboración propia

4.4 Instrumentos y técnicas para el acopio de la información: redes semánticas naturales y grupos focales.

Para poder realizar un análisis desde los tres elementos constitutivos de la representación social que Moscovici (1961, p. 47) propone; campo de representación, información y actitud y que fueron explicados con anterioridad, se aplicaron en un primer momento; las redes semánticas naturales empleando los dos métodos que se sugieren; asociación y jerarquización, para posteriormente trabajar grupos focales.

La aplicación del instrumento y la técnica en el estudiantado universitario demandó a la investigadora un procedimiento de gestión institucional, toda vez que la Universidad La Salle está abierta a que se apliquen procedimientos derivados de la investigación, siempre y cuando no se trastoque la organización académica dentro de las aulas, ni se infrinjan las jerarquías de las unidades académicas, en este caso de las Facultades.

Se procedió entonces a solicitar un permiso al director de la Facultad donde se encuentra adscrita la investigadora para poder a su vez elaborar una carta solicitud dirigida a cada uno de los directores de las Facultades en donde se encontraban los sujetos de investigación.

Una vez otorgado el permiso por el cuerpo directivo, se canalizó a la investigadora con las secretarías y secretarios académicos a fin de que, como responsables operativos de las Facultades, visualizaran la organización en las aulas y se encontrara el mejor momento y espacio para la aplicación del instrumento y la técnica.

Los espacios fueron concedidos e indicados por estos actores del equipo directivo en horarios matutinos y/o vespertinos dentro de las unidades académicas. En las aplicaciones de redes semánticas naturales y grupos focales se trató de cumplir con los criterios que deben observarse para un buen desarrollo, como un lugar accesible para el grupo entrevistado. Se le asignaron a la investigadora espacios físicos cómodos y amplios, alejados de distractores que pudieran interferir en la comunicación.

Para las redes semánticas naturales se empleó un instrumento impreso y para los grupos focales una grabadora de audio para conservar el material primario junto con una guía basada en los elementos destacados, producto de las redes semánticas naturales. La aplicación de grupos focales contempló tres momentos importantes; la presentación de la investigadora con el grupo, la explicación del objetivo de la reunión y una estrategia para “romper el hielo” con alguna frase que animase al grupo de estudiantes a participar. Posterior a eso y una vez concluido el desarrollo de la técnica, se realizó la transcripción literal del discurso del grupo, organizándola de tal manera que permitiera elaborar un texto susceptible de análisis.

4.4.1 Las Redes semánticas naturales.

Las redes semánticas, se definen como el conjunto de palabras que un individuo es capaz de rescatar por medio de la memoria, mediante un proceso de vínculos asociativos y por la naturaleza de los procesos de evocación (Figuroa, 1981, p. 440). Aunque son instrumentos de corte cuantitativo afiliados a planteamientos de investigación de índole estructural, tuvieron la finalidad de aproximar al investigador a los significados que los actores le otorgan a la expresión *evaluación del aprendizaje* empleando “respuestas directas donde destacaron elementos significativos sin la propuesta artificial del investigador” (Reyes-Lagunes 1993,

p. 4), como pudiera suceder con preguntas directas diseñadas previamente. Esto justifica el empleo de esta técnica. El grupo de estudiantes plantearon entonces las palabras que primero vinieron a su mente, asociadas al objeto de representación, que en este caso fue: *evaluación del aprendizaje*.

Al respecto Patrick Rateau (2016, p. 510) explica que la asociación verbal que se solicita en la aplicación de redes semánticas naturales es uno de los principales métodos de acopio de contenidos de las representaciones sociales y consiste en solicitar a las personas que produzcan palabras asociadas al objeto de representación. Abric, (2003, p. 67), sugieren que sean de tres a cinco palabras las que se solicitan a los grupos estableciendo el vínculo a través de dos métodos, a saber: las asociaciones libres y las evocaciones jerarquizadas, cuya finalidad es destacar el predominio del núcleo central de la representación.

Sin embargo, es necesario explicar que se diferencian porque en el método de las asociaciones libres, el producto del análisis se decanta hacia la frecuencia y rango de aparición de ciertos elementos constitutivos del núcleo central de la representación, solicitando a la persona, la producción de cierto número de palabras sin ninguna otra limitación, lo cual es un criterio cuantitativo. En cambio, en el caso de las evocaciones jerarquizadas, se añade a la producción de términos su clasificación por orden de importancia; la persona tendrá que volver a la producción inicial de palabras y entonces jerarquizarlas, estrategia eminentemente cualitativa (Rateau, 2016, p. 511), porque está presente una valoración.

Para el caso de este estudio se emplearon en primer lugar las asociaciones libres y posteriormente el método de las evocaciones jerarquizadas solicitando al grupo de estudiantes cinco palabras relacionadas con el objeto de representación, para posteriormente ordenarlas bajo el criterio de importancia. La función de aplicar redes semánticas naturales, fue como lo enuncia Vera-Noriega (2005, p. 441) conocer los significados que las personas otorgan a un concepto, para saber si se relacionan con los significados emitidos por otras, a fin de construir nodos donde convergen los de varias personas. Esto posibilita dar cuenta de las representaciones de un grupo generando con ello una red que define un concepto en específico.

Las redes semánticas naturales se aplicaron a cuotas de 20 estudiantes para el caso de las Licenciaturas en Médico Cirujano y Derecho y a una cuota de 12 estudiantes en el caso de las ingenierías; 6 de la Licenciatura en Mecatrónica y 6 de la Licenciatura en Cibernética y Sistemas computacionales. La diferencia que se observa, responde al número de matriculados en las carreras.

A partir de la aplicación de los métodos de asociaciones libres y evocaciones jerarquizadas en donde los estudiantes ordenaron cinco palabras asociadas al objeto de representación, se aplicó en dos ocasiones, a diferentes grupos de cada licenciatura, la segunda técnica que fue la de grupos focales.

Está dicho que el método de las asociaciones libres por razones de fiabilidad no es autónomo, requiere en un segundo momento que es el de las evocaciones jerarquizadas (Rateau, 2016, p. 510); ambos aplicados en el proceso de esta investigación. No obstante, las condiciones para establecer conclusiones son hasta cierto punto provisionales, ya que requieren de la complementación de otros procesos que para el caso de esta investigación fue la aplicación de técnica de grupos focales.

4.4.2 Los grupos focales.

Con la aplicación de las redes semánticas naturales estamos a la mitad del camino en esta investigación. Para profundizar se requirió de la aplicación de una segunda técnica; la de grupos focales, cuyo propósito fue primeramente realizar una contextualización semántica (Piermattéo, 2018, p. 2) a fin de develar el sentido que el estudiantado deseaba atribuir a sus asociaciones con respecto al objeto de representación, además de identificar otros componentes de las representaciones sociales que son la información y la actitud.

Explorar qué conocimiento tienen los actores sobre la evaluación del aprendizaje, de dónde obtuvieron la información, si la han incorporado a sus esquemas y cómo es que lo han logrado, así como develar el componente emotivo, las posiciones asumidas por los estudiantes, sus valoraciones y las acciones que han emprendido o emprenderán en el tema de la evaluación, fue una indagación posible a través de los grupos focales, ya que se logró captar la diferencia entre el deber ser y lo que en la realidad sucede en el ámbito de la

evaluación, así como los valores y emociones que subyacen a las experiencias vividas por el alumnado en este proceso.

La técnica de grupos focales se consideró adecuada porque su principal objetivo es que quienes participan desde un contexto social y cultural determinado, manifiesten cómo han elaborado su experiencia y la realidad que viven en torno a un tema, comunicando esta experiencia en un espacio abierto pero estructurado, donde quien investiga plantea preguntas vinculadas con el propósito de la indagación (Anexos 2 y 3).

Cabe mencionar que en este caso, las preguntas se elaboraron considerando los elementos importantes brindados por el grupo estudiantil en las redes semánticas naturales, que como ya se explicaba, permitieron de primera intención la contextualización semántica de los términos obtenidos a través de las asociaciones libres y clasificados por medio de las evocaciones jerarquizadas y en un segundo momento propiciar descripciones densas (Geertz, 1991, 30) es decir, explicaciones detalladas y narrativas donde se hicieron presentes las experiencias individuales que dan cuenta de lo que sucede en su contexto, apartadas del hecho pasajero que existe sólo en el momento, abordando así la información y las actitudes que se desprenden del tema la evaluación del aprendizaje.

Los grupos estudiantiles que participaron en los grupos focales se distribuyeron de forma equitativa y su actitud fue de amplia cooperación e interés. Sus participaciones se caracterizaron por ser ordenadas y fundamentadas en sus vivencias cotidianas. Se puede decir que la experiencia con del estudiantado dentro de los grupos focales fue además de grata, muy valiosa.

Tabla 2: Distribución de estudiantes según las técnicas aplicadas.

FACULTADES	LICENCIATURAS	ESTUDIANTADO			
		TOTAL DE ALUMNOS	REDES SEMÁNTICAS	GRUPOS FOCALES	
				1º aplicación	2º. aplicación
FACULTAD MEXICANA DE MEDICINA	Licenciatura en Médico Cirujano	20	10 →	10	10
FACULTAD DE DERECHO	Licenciatura en Derecho	20	10 →	10	10
FACULTAD DE INGENIERÍA	Licenciatura en Cibernética y Sistemas Computacionales	12	6 →	6	6
	Licenciatura en Mecatrónica				

Nota. Elaboración propia

Una explicación pertinente a la Tabla 2, es que el estudiantado al que se aplicó la técnica de redes semánticas naturales, constituyó el colectivo al que se hizo la primera aplicación del grupo focal. El segundo grupo focal, estuvo integrado por un grupo estudiantil de los mismos semestres, pero por personas distintas a las primeras, a fin de dar amplitud a la población investigada y lograr la saturación teórica.

4.4.4 Organización de los resultados.

El trabajo con las redes semánticas naturales contempla una técnica que presenta tres etapas. Siguiendo a Reyes Lagunes (1993, p. 87) estas serían:

El diseño del instrumento que comprende la elección de la palabra o palabras estímulo relacionadas con los objetivos de la investigación. Para el caso que nos ocupa, la palabra estímulo se presentó como constructo, el cual fue *evaluación del aprendizaje*. El instrumento (Anexo 1) se estructuró mediante dos columnas, la de la izquierda para las asociaciones naturales y la de la derecha para establecer mediante números progresivos, las evocaciones jerarquizadas; sin omitir la finalidad del estudio y la invitación a seguir participando en otras

técnicas de recolección de la información, pidiéndole al grupo participante que de manera voluntaria proporcionara datos de contacto.

Así mismo se colocó en la parte superior derecha, un espacio para escribir una clave de identificación para uso del investigador que permitiera clasificar las hojas por Licenciaturas y sexo del participante. Ejemplo: Me-H (Medicina- Hombre), Me-M (Medicina – Mujer) DeH (Derecho-Hombre) De-M (Derecho-Mujer), Mec-H (Mecatrónica-Hombre), Mec.-M (Mecatrónica- Mujer) Ciber – H (Cibernética- Hombre), Ciber-M (Cibernética-Mujer).

La aplicación del instrumento que es la segunda fase de esta metodología, se realizó cuidando criterios básicos de organización (tiempo, lugar, horario). La aplicación fue colectiva y de modalidad presencial. Se aclara la modalidad, porque hoy día por los avances de la tecnología, el instrumento de redes semánticas naturales puede aplicarse a través de algún sitio de internet al que acceden los integrantes de la población investigada para contestarlo, enviándolo directamente a una base de datos construida por el investigador.

La tercera etapa de esta metodología es la sistematización en la cual se procede a clasificar y organizar los instrumentos aplicados para conocer las palabras que se mencionaron con mayor frecuencia (asociaciones libres), así como el orden de importancia concedido a cada término (evocaciones jerarquizadas).

En el momento de la sistematización, es recomendable diseñar una tabla en la cual puedan ordenarse las operaciones que deben realizarse para conocer los valores e indicadores fundamentales de las redes semánticas. Reyes Lagunes (1993, p. 89) identifica los siguientes indicadores:

El valor o *indicador J* relacionado con el total de palabras definidoras mencionadas vía asociaciones libres, también llamada tamaño de la red. En esta investigación fue de 86 palabras, pero se aplicaron procedimientos de filtro o normalización a través de tres criterios; los que conciernen a la *proximidad semántica* o lematización (Rateau, 2016, p. 520); por ejemplo emparentar las palabras con menor diferencia morfológica como aprender y aprendizaje, por *reagrupación temática* relacionada con el sentido atribuido al término por ejemplo conocimientos y saberes y *la integración bajo un mismo término* de palabras en plural o iguales, pero escritas en género diferente.

Finalmente quedaron 60 palabras (Anexo 2) observándose que el número de elecciones fue bajo en varias de ellas y no demuestran un consenso grupal. En el esquema solo se presentan las que tienen mayor número de frecuencias (F) y jerarquía otorgada por los estudiantes.

Éstas se encuentran numeradas del uno al cinco, donde uno es el más importante.

Tabla 3. Información obtenida en las redes semánticas naturales de esta investigación.

JERARQUÍA OTORGADA	1	2	3	4	5	PRODUCTO DE FRECUENCIA POR PESO SEMÁNTICO					TOTAL VALOR M
	5	4	3	2	1						
PALABRAS DEFINIDORAS	F	F	F	F	F	F(5)	F(4)	F(3)	F(2)	F(1)	
Examen	4	2	6	3	6	20	8	18	6	6	58
Conocimientos	6	1	2			30	4	6			40
Calificación	2	2	1	2	1	10	8	3	4	1	26
Aprender	2	2	2	1		10	8	6	2		26
Estudio	2	2	1			10	8	3			21
Análisis	1		2			5		6			11
Inteligencia		2		1			8		2		10
Habilidad		2	1				4	3			7
Estandarización			2								6
Mejoras		2					4				4
Memoria				1	2				2	2	4
Número					2					2	2

Nota. Estructura basada en Mireles (2016).

El *indicador M* o peso semántico está propuesto en la tabla con valores del 5 al 1 (orden decreciente) es decir, a la palabra más importante colocada en el casillero 1 de jerarquía otorgada, se le asignan 5 puntos, al casillero 2 se le asignan 4 puntos y así sucesivamente.

Para conocer el valor total del peso semántico de cada palabra, es necesario obtener primeramente el producto de las frecuencias por cada puntaje otorgado al valor semántico (F)5, (F)4, etc. y finalmente sumar los productos resultantes por palabra y colocar el valor obtenido en el casillero correspondiente al Total del valor M.

Por ejemplo, analicemos en este *fragmento de la Tabla 3* el caso de la primera palabra donde el Total del valor M es de 58.

Fragmento de la Tabla 3. Información obtenida en las redes semánticas naturales de esta investigación.

JERARQUÍA OTORGADA	1	2	3	4	5	PRODUCTO DE FRECUENCIA POR PESO SEMÁNTICO					TOTAL VALOR M
PESO SEMANTICO	5	4	3	2	1						
PALABRAS DEFINIDORAS	F	F	F	F	F	F(5)	F(4)	F(3)	F(2)	F(1)	
Examen	4	2	6	3	6	20	8	18	6	6	58

$$4 \times 5 = 20, 4 \times 2 = 8, 6 \times 3 = 18, 3 \times 2 = 6, 6 \times 1 = 6 / 20 + 8 + 18 + 6 + 6 = 58$$

Otro valor identificado por Reyes Lagunes (1993, p. 89), es el indicador SAM que es el conjunto de palabras obtenidas en el estudio (de 5 a 15) de mayor peso semántico.

Para el caso de esta investigación tomaremos las cinco palabras con mayor valor semántico mencionadas. Esto puede observarse en otro *fragmento de la Tabla 3* y que son: *examen*, *conocimientos*, *calificación*, *aprender* y *estudio*. Ellas conforman el contenido de la representación, pues son las palabras con las que los estudiantes asocian el núcleo de la red: evaluación del aprendizaje.

Fragmento de la Tabla 3. Información obtenida en las redes semánticas naturales de esta investigación

JERARQUÍA OTORGADA	TOTAL VALOR M
PESO SEMANTICO	
PALABRAS DEFINIDORAS	
Examen	58
Conocimientos	40
Calificación	26
Aprender	26
Estudio	21

A partir de esta información (SAM), es necesario distinguir la distancia semántica (FMG) entre las palabras de mayor valor semántico. La finalidad de este análisis es determinar la cercanía que existe entre las diferentes palabras definidoras que conforman el SAM, para identificar y comprobar que las asociaciones verbales que se hicieron en un principio a través de los métodos de las asociaciones libres y evocaciones jerarquizadas, tienen un sentido para los participantes, se entrelazan y, sobre todo, entretejen un significado.

Tabla 4: Distancia semántica entre las palabras definidoras.

	TOTAL VALOR M	FMG
PALABRAS DEFINIDORAS		
Examen	58	100.00
Conocimientos	40	68.96
Calificación	26	44.82
Aprender	26	44.82
Estudio	21	36.20
Análisis	11	18.96
Inteligencia	10	17.24
Habilidad	7	12.00
Estandarización	6	10.34
Mejoras	4	6.89
Memoria	4	6.89

Nota. Elaboración propia

Tabla 4: Distancia semántica entre las palabras definidoras.

La lectura de la tabla 4, nos permite destacar lo siguiente:

Que la distancia entre la primera palabra; *examen* y *conocimientos* marcada en la segunda posición es de 31%. La distancia entre la primera palabra (*examen*) y las palabras que se encuentran en la tercera y cuarta posición es de 55.18%. Estas distancias son muy amplias. En la segunda cuarteta de términos, la distancia semántica es menor, de 2 a 5 puntos porcentuales.

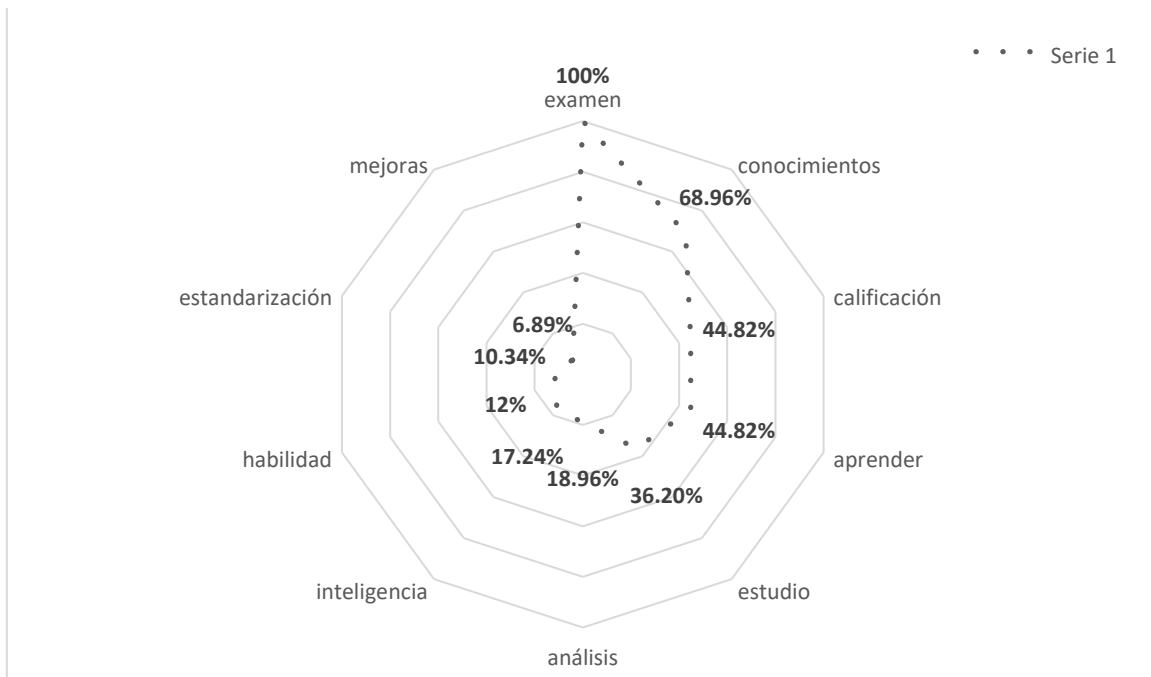
También se incluyen en esta tabla, pares de palabras con el mismo puntaje porcentual; como *calificación-aprender* y *mejoras y memoria* o bien palabras cuya distancia es muy estrecha, tal es el caso de *análisis-inteligencia* y *habilidad-estandarización*, las cuales no son

precisamente definitorias de la evaluación del aprendizaje, sino que son adjetivas, se encuentran vinculadas según la experiencia del estudiantado a este proceso. Abric, las llama elementos periféricos (2001, p. 27). Por el momento nos quedamos con estas aseveraciones, puesto que estas relaciones se revisarán posteriormente en el análisis de la información obtenida a través de los grupos focales.

En la figura siguiente, se aprecia el conjunto SAM en donde el nodo central del estímulo evaluación del aprendizaje es *examen* con una distancia semántica de 100% (valor FMG).

Estas definiciones hacen posible afirmar que el significado que el alumnado atribuye al término evaluación de aprendizaje, está asociado a un examen. Esta es la manera como el grupo estudiantil objetiva o concreta el término.

Figura 4 Distancia semántica (FMG) del estímulo - Evaluación del aprendizaje.



Nota. Elaboración propia

Como se explicó líneas arriba, además de las redes semánticas naturales, la profundización y el análisis de los tres elementos constitutivos de la representación social que son campo de

representación, información y actitud, requirió de otra técnica que permitiera adentrarse en el discurso de los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje.

Los grupos focales fueron la técnica elegida y Hamui Sutton (2012, p.56) los define como un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Es en concreto la reunión de un grupo de personas que mediante diferentes estrategias son elegidos por los investigadores para argumentar sobre un hecho social a partir de la experiencia personal.

Para que la aplicación de esta técnica sea un éxito, es muy importante que el moderador trabaje en la creación de un ambiente adecuado, que se logrará si tiene habilidades comunicacionales, dominio de la técnica y del tema que se va a abordar, lo cual le permitirá tener un correcto manejo de las variables, estimulando el debate a través del planteamiento de preguntas que motiven la participación. Por medio de los grupos focales, el investigador podrá obtener información del contexto del sujeto, de las relaciones que se establecen entre los actores, la forma de pensar de cada uno y del por qué piensan así.

Los grupos focales para esta investigación estuvieron conformados como se mencionó, por alumnado de 9°. y 10°. semestres de las licenciaturas en Médico Cirujano, Derecho, Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería en Cibernética y Sistemas computacionales, quienes por inducción del moderador a través de preguntas clave, produjeron un discurso. Las preguntas que dirigió el moderador (en este caso la investigadora), estuvieron relacionadas con los resultados de las redes semánticas naturales.

El discurso se grabó y se transcribió literalmente, incluyendo las frases de sorpresa, de desagrado, de hartazgo, las risas y burlas del grupo estudiantil sobre el proceso evaluativo, a fin de captar las emociones y vivencias involucradas.

Una vez que se tuvo el texto final, se procedió al análisis argumentativo, ya que para toda actividad discursiva dice Grize (Citado por Gutiérrez Vidrio, 2003, p. 52), está obligada la existencia del argumento.

El discurso es una de las formas, quizá la más completa en que las representaciones sociales pueden emerger, porque a través de éste, el sujeto pone de manifiesto una combinación de ideas, información, tendencias y emociones que influyen en su conducta. El sujeto elabora

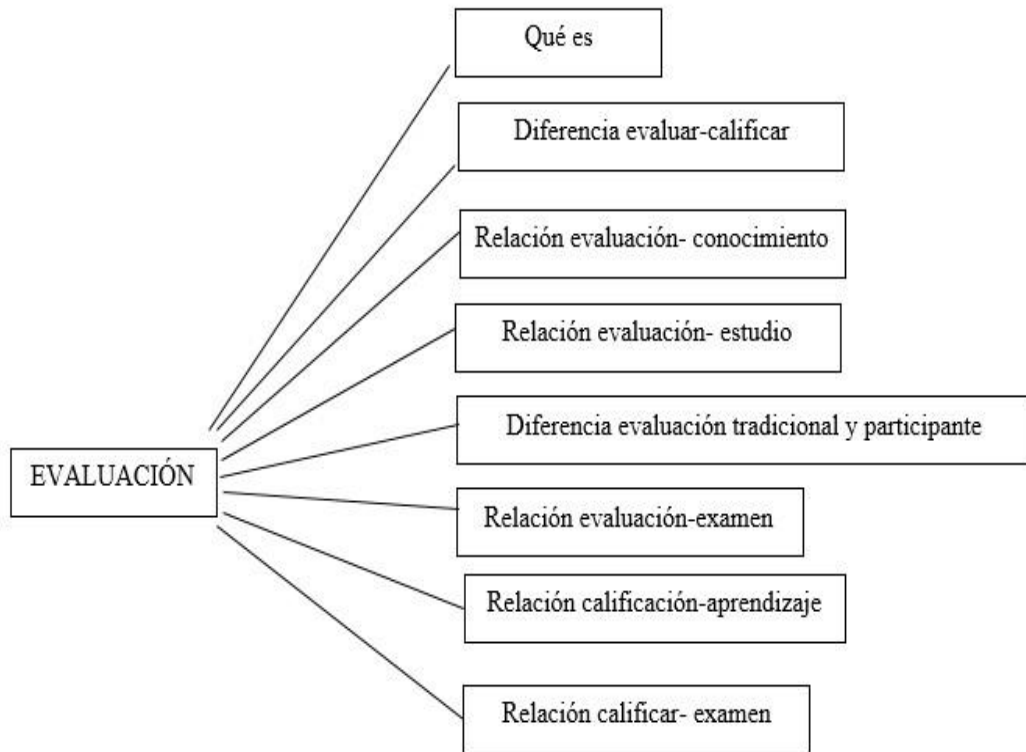
un micro universo complejo y coherente, dotado de una cierta autonomía y frente al cual la pregunta hecha aparece como un simple detonador (Arbesú M. I., 2008, p. 91).

Las preguntas dirigidas hacia los estudiantes fueron clasificadas en dos grandes dimensiones; lo que se refiere a la *información* que concierne a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada (Araya S., 2002, p. 40) y que permite recabar una diversidad y abundancia de referentes o explicaciones que los actores pueden formarse sobre la realidad que los circunda y que se genera en sus relaciones del día a día. Al respecto los estudiantes produjeron un conjunto de términos definitorios, relacionados, sinónimos y antónimos de la evaluación.

La otra dimensión fueron *las actitudes*, derivadas de las experiencias de los estudiantes en el tema de la evaluación del aprendizaje y sus componentes. La actitud como dimensión de la representación social significa la posición asumida por los actores; propicia o adversa en relación con el objeto de la representación social. Es un componente aparente, fáctico y conductual, fácil de identificarse en las representaciones sociales (Amador, 2004 p. 66). Constituye el aspecto más afectivo porque es la reacción emocional hacia el objeto. De hecho, está compuesta por tres elementos: lo afectivo, lo cognoscitivo y lo comportamental.

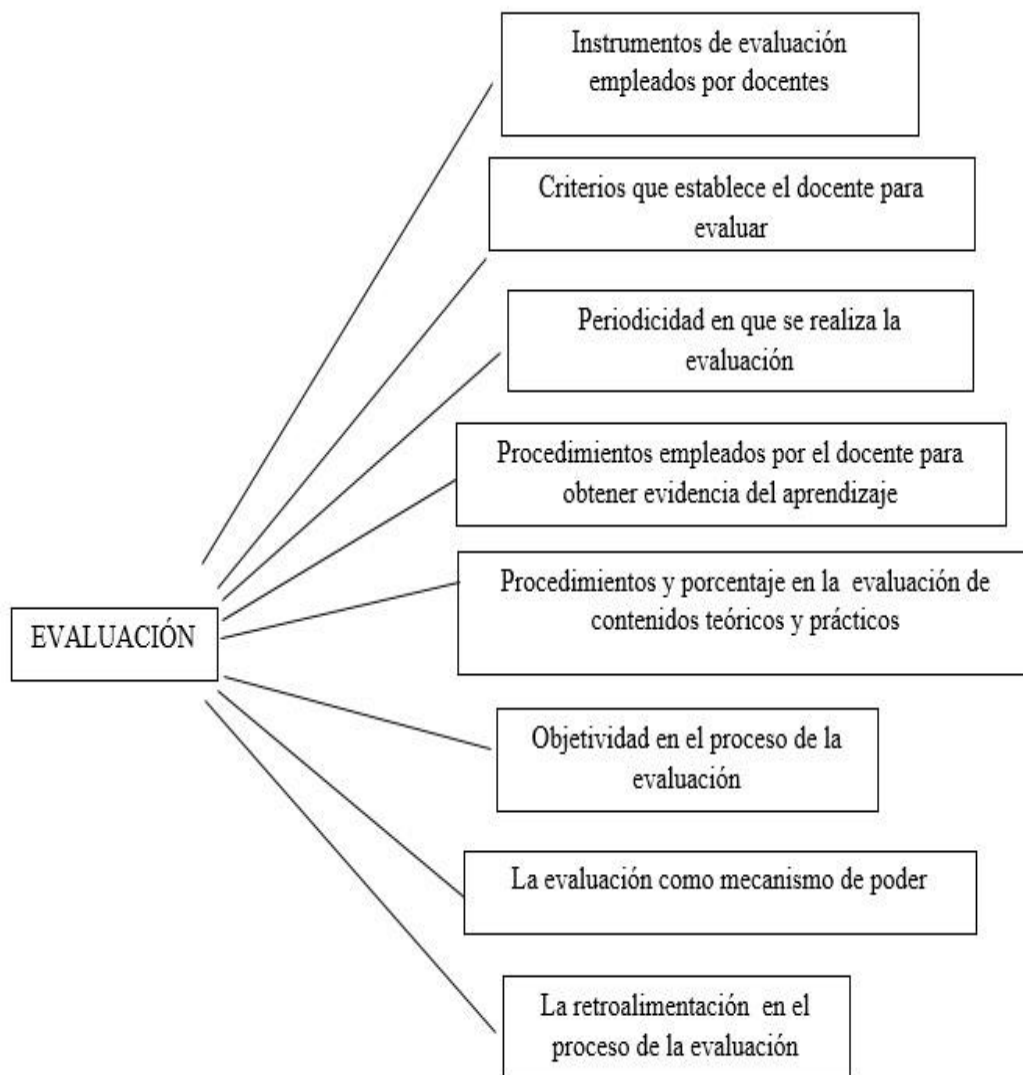
Aludiendo a estas dimensiones se presentan entonces las siguientes figuras a manera de árboles categoriales en donde se concentra el contenido de las preguntas clave que hizo la investigadora y que detonaron información y actitud o posición asumida por el alumnado.

Figura 2. Temas vinculados a la dimensión de la información.



Nota. Elaboración propia.

Figura 3. Temas para indagar la dimensión de actitud.



Nota. Elaboración propia.

Tomando como base el discurso derivado de la guía de entrevista grupal o focus group, se realizaron ciertas codificaciones del texto. A partir de los códigos se forman unidades, categorías y patrones, con el fin de explicar contextos, situaciones, hechos y fenómenos.

La codificación y categorización se realiza teniendo como referentes los objetivos de investigación y los supuestos del estudio. Esta dinámica de la investigación se basa en la teoría fundamentada y en los datos recopilados de manera sistemática y su análisis.

La organización del discurso se realizó agrupando las palabras que el estudiantado mencionó en el proceso dialógico a través de ciertos criterios, con la finalidad de jerarquizarlas, develar sus vínculos, los elementos que contienen y que dan como resultado la estructura del campo de representación.

Este proceso permitió identificar de qué habla el alumnado cuando se presenta el estímulo evaluación del aprendizaje, cuáles son los elementos que aparecen en el discurso y qué argumentos los sostienen. Precisamente esto se refiere a una de las operaciones del discurso llamada *constitutiva del objeto* que se destaca por su importancia y que Gutiérrez (2003, p. 54), describe como aquellas que permiten saber de qué trata el discurso es decir cuáles son esas clases de objetos o tópicos en torno a las cuales está organizada la argumentación. Además, nos permite saber cuáles son los ingredientes o tópicos asociados al macro objeto del discurso, que por supuesto se presentaron y los llamaremos categorías emergentes.

Para el caso de esta investigación, se indagó sobre seis campos semánticos construidos a partir de la interacción con el grupo estudiantil, que son objeto del discurso y que van a develar el contenido de las dos dimensiones de las representaciones sociales que son información y actitud:

- Noción de evaluación del aprendizaje
- Aspectos que se evalúan
- Recursos para la evaluación
- Periodicidad de la evaluación
- La evaluación como medio de aprendizaje
- Actitudes ligadas al proceso de la evaluación

El abordaje metodológico descrito a lo largo de este capítulo demuestra que la naturaleza de esta investigación es principalmente cualitativa, aunque para el acopio de contenidos relacionados con las representaciones sociales de la evaluación del aprendizaje se hayan

empleado las redes semánticas naturales, una técnica de corte cuantitativo que abonó en el conocimiento del predominio del núcleo central de la representación.

La propuesta de análisis cualitativo de este trabajo aproximó a la investigadora a los significados es decir, se buscó identificar en el discurso del estudiantado sus conceptos, la polémica, los problemas, dudas, controversias, la expresión de emociones y actitudes generadas por el objeto de la representación que en este caso es la evaluación de los aprendizajes, encontrando el sentido que atribuyen a este proceso a través del trabajo realizado con las dos dimensiones de las representaciones sociales que son; información y actitud.

Es importante mencionar que la información, el estudiantado la obtiene del medio donde opera y en el cual interactúa cotidianamente constituido generalmente por sus pares y por el claustro académico, por su experiencia en diversos procesos de evaluación a lo largo de su trayectoria académica, pero también de fuentes formales representados por la normatividad institucional, los programas de asignatura que constituyen los planes de estudio y los planteamientos establecidos en los documentos inspiracionales como el modelo educativo. La otra dimensión que complementa la proyección de sentidos y significados atribuidos a la evaluación es la actitud, integrada por las valoraciones, emociones y polémicas que provienen de las vivencias del grupo.

La conjunción entre el conocimiento o información y el ámbito experiencial vinculado con la emotividad, juicios y criterios del alumnado, es lo que permite fraguar las representaciones sociales construidas por la población objeto de estudio, mismas que se presentan en el siguiente capítulo y que parten del trabajo realizado por la investigadora con la voz del estudiantado lasallista.

CAPÍTULO V:

ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

EL DISCURSO DEL ESTUDIANTADO LASALLISTA

En el capítulo precedente se describió el abordaje metodológico que se empleó en esta investigación cuya perspectiva teórica son las representaciones sociales con un enfoque procesual. Este enfoque que alude a los contenidos, a los significados que construyen los sujetos y a las relaciones intersubjetivas móviles y flexibles que se establecen entre ellos, permite integrarlos en la estructura de un pensamiento constituyente, por ello, se descarta toda posibilidad de estructuras hechas en tanto que el escenario en el que se realizó la investigación es dinámico y por ello, emplear propuestas rígidas solo entorpece el reconocimiento de las representaciones sociales propiamente dichas.

El presente capítulo pretende analizar las diferentes categorías que en consonancia con la teoría de las representaciones sociales constituyen los campos semánticos que son objeto del discurso y que permitieron develar dos de sus componentes esenciales: información y actitud. Estos campos semánticos versaron sobre la noción que el estudiantado lasallista investigado tiene sobre la evaluación de los aprendizajes que realiza el personal docente en el aula, los aspectos que se les evalúan, los recursos que se emplean para evaluar, la periodicidad con que son evaluados, si la evaluación es un medio para aprender y finalmente qué actitudes y emociones se desprenden del proceso de la evaluación.

Así mismo, en el discurso del grupo estudiantil investigado, se detectaron algunas reflexiones que por su reiterada presencia y por la importancia que representan en su vida académica y desarrollo personal, se consideraron como categorías emergentes. Éstas tienen que ver con la vocación docente, el acompañamiento y la tutoría del profesorado y finalmente con el uso del poder que el profesorado puede llegar a realizar en virtud de que se asume como el único que dirige el proceso de aprendizaje del estudiantado y quien da la última palabra en la realización de procesos académicos.

El objetivo será entonces articular los hallazgos, presentando qué elementos del discurso de los estudiantes son consensados por los tres grupos investigados y cuáles otros dependen de los diferentes contextos, filosofía, prácticas y normas del territorio académico al que pertenecen. Esto permitirá dar cuenta de representaciones diferenciadas entre los diversos universos indagados por el contexto en el que operan. Sin embargo, las representaciones sociales por su naturaleza, son estructuras complejas de las cuales es difícil separar lo que se expone sobre un mismo objeto. En el análisis que se realizó, vemos cómo ciertos elementos del discurso están íntimamente relacionados, aunque se encuentren clasificados en categorías distintas.

Además, es necesario enfatizar que la evaluación del aprendizaje es un proceso sumamente complejo en el que se movilizan diferentes concepciones; unas proceden de prácticas que están debidamente normadas y que forman parte de un conjunto de políticas institucionales, pero también de hábitos y costumbres que se desligan de estos criterios, ocasionando un quiebre entre el deber ser y el hacer. Por tanto, reflexionar sobre este proceso implica no sólo centrarnos en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, sino con ello, cuestionar también otros sectores comprometidos como son la evaluación institucional y qué tanto impacta en la modificación de las prácticas cotidianas ejercidas por el personal académico, el equipo directivo y administrativo de las instituciones; la incidencia de la planeación curricular en la elaboración de programas académicos con sus sugerencias para la evaluación del aprendizaje y que se constituyen como la guía del profesorado para su intervención; la evaluación docente cuya intención es realizar un análisis del desempeño y las funciones de acompañamiento de quienes imparten las asignaturas en las aulas; los procesos de gestión académica que conllevan la atención y mediación sobre las demandas y necesidades del alumnado vinculadas con la interacción que establecen con el claustro docente y con otras dependencias de la institución de educación superior, cuyos procesos académicos y administrativos tienen impacto en su formación profesional.

Teniendo como marco estas reflexiones, se presentan a continuación los hallazgos de esta investigación, recuperando el discurso del estudiantado que ejemplifica cada una de las categorías teórico-analíticas construidas, llamadas campo semántico. El campo semántico como se mencionó con anterioridad, se estructuró a partir de la agrupación de las palabras o

términos definitorios relacionados con el proceso de la evaluación del aprendizaje vertidos en las redes semánticas naturales y en los argumentos y explicaciones identificados en la conversación, discusión y debate en el que participaron las y los estudiantes a través de los grupos focales.

Para identificar el campo disciplinario del que provienen cada grupo estudiantil se colocó al final de los recortes del discurso verbal, las iniciales de las facultades a saber: F.I. Facultad de Ingeniería, F.D Facultad de Derecho, F.M. Facultad de Medicina.

5.1 Primer Campo semántico: Nociones de evaluación del aprendizaje:

¿Qué es para los estudiantes universitarios lasallistas la evaluación del aprendizaje?

La evaluación del aprendizaje es un tema que invita a diferentes nociones en cuanto a su definición, a las implicaciones que este proceso tiene en diferentes contextos o ámbitos educativos y de acuerdo a los conocimientos y experiencias vividas por cada actor dentro de las instituciones educativas.

La evaluación del aprendizaje es un proceso de acuerdo con el discurso académico e institucional, que tiene intenciones formativas, permanente y continuo, es un *processus infinito* como indica Ardoino, (1986, p. 5), ya que nunca se termina.

Permite conocer y valorar los avances e identificar limitaciones y puede ser un “dispositivo en la constitución de sujetos que les permita trabajar sobre sí mismos; constituirse en sujetos de sí o sujetos morales” (Sánchez-Amaya, 2012 p. 759).

Sin embargo, la posición de la evaluación en el ámbito educativo se decanta hoy al control como un distintivo de “las sociedades modernas y la producción de sujetos homogéneos, normalizados, regularizados, dóciles, obedientes, expuestos continuamente a diversos procedimientos de vigilancia... permanentemente examinados” (Sánchez-Amaya, 2012, p. 756). “Es un cambio de vocabulario que obedece a la tendencia de hablar de evaluación cuando se trata solamente de control disfrazado” (Ardoino, 1986, p.1).

Esta noción de control centrada en la homogeneidad, en la verificación, en la consideración de un proyecto terminado, sin interrupciones; es la que asumen y comunican los estudiantes

cuando se les solicita el concepto de evaluación. Al núcleo figurativo *evaluación del aprendizaje*, asocian un conjunto de elementos periféricos que lo dotan de sentido y significado; todos relacionados con lo cuantificable, con la acción del control, v.gr. examen, porcentajes, calificaciones, parámetros, clasificación, métrica, criterios definidos, esquema, objetivo del desempeño, poner a prueba.

Los estudiantes tienen como idea central, que la evaluación es una medición que se realiza a través de ciertos instrumentos y es claramente identificable en los estudiantes de los tres campos disciplinares a los que pertenece la población estudiada: “creo que al referirse al ámbito escolar te preparan para un examen y para tener una buena calificación...(F.I.)” “...La evaluación tradicional está basada en exámenes, pero también puede verse como un conjunto de experiencias para valorar el aprendizaje que excluya escribir en un examen... sin embargo no las he tenido; nunca las he experimentado...(FM)” “... la palabra calificación la tomas como que tienes que estar en un número alto por así decirlo para ser sobresaliente (F.I.)”

La confusión entre medir y evaluar, es un problema que cotidianamente se vive en las instituciones educativas y se emplean como sinónimos intercambiables, cuando en realidad, son procesos complementarios. La medición en tanto cuantitativa, compara el grado de conformidad e identidad entre un modelo de referencia y los fenómenos que ocurren, se basa en dispositivos contruidos, mientras que la evaluación como proceso cualitativo, se dirige a la significancia y el significado, se refiere a *zonas irreductibles de opacidad* (Ardoino, 1986, p. 1).

Sin embargo, no puede negarse la importancia de la medición y cuantificación dentro del proceso de evaluación, porque funciona como un *descriptivo organizado de la realidad* (Ardoino, 1986, p. 4), es un insumo de la evaluación en tanto que aporta la información que se convierte en evidencia que respalda a la evaluación. No obstante, la evaluación va más allá de las continuidades que puedan establecerse a través de la medición y del control; la evaluación es un proceso disruptivo que se aleja de obtener el mismo resultado, porque existe un evaluador y un evaluado, inmersos en un contexto, en una historia, que le otorgan al proceso una carga de sentido y significado. La medición y el control aluden a un esquema terminado, inmutable, mientras que la evaluación es un proceso en construcción y que a la

vez construye, es un proceso que produce y crea, atravesado por sistemas de interpretación. Al respecto los estudiantes mencionan que “medir” la capacidad de una persona es establecer límites o barreras. La evaluación debe considerar lo no medible fácilmente como son las actitudes, la vivencia de valores, las habilidades. “si no hubiera un parámetro, puede una persona incluso exceder los límites, pero no solo evaluar el conocimiento sino a través de la actitud y de los valores. La evaluación yo la veo enfocada a cualidades, es más compleja que una medición...(F.D.) “Otras cosas no medibles son las emociones, habilidades; como interrogar a un paciente, el trato que le das. Muy pocas veces se evalúan las actitudes y las habilidades”. (F.M.).

Puede identificarse entonces que los estudiantes consideran a la medición como un proceso que reúne con conjunto de mecanismos de cuantificación necesarios para recoger información, pero que estos parámetros constituyen un freno para las posibilidades de desarrollo del sujeto y para evaluar otro tipo de disposiciones como las habilidades y las actitudes.

5.2 Segundo Campo semántico: Aspectos que se evalúan en las aulas:

¿Qué elementos consideran los estudiantes que deben ser objeto de evaluación en las aulas?

El conocimiento, las habilidades, los valores, las actitudes y la experiencia, constituyen los elementos centrales que deben evaluarse afirma el grupo estudiantil estudiado.

La evaluación que se propone en el Modelo Educativo de la Universidad La Salle es “holística al considerar la totalidad del ser humano en su pensar y actuar” (Modelo Educativo, 2015, p. 61). La evaluación holística pretende ser globalizadora e integral considerando los aprendizajes disciplinares y humanos de los sujetos, sus capacidades y valores.

En este sentido, esta propuesta de evaluación holística propone que los contenidos conceptuales declarativos y procedimentales relacionados con los conocimientos disciplinares, se valoren bajo criterios de verdad, basados en el conocimiento científico y crítico, así como su pertinencia académica y relevancia social. Los valores en cambio, al pertenecer al desarrollo socio- emocional, se aprecian a través de las decisiones que toman los alumnos para enfrentar problemas basados en determinados principios. (Modelo Educativo, 2015:63).

Los estudiantes centran como objeto principal de evaluación al conocimiento, expresado aquí como contenidos declarativos de corte conceptual y factual que se revisan mediante un examen; pero admiten que la evaluación no sólo debería orientarse en esa área. De hecho, consideran que el estudio de los contenidos disciplinares no garantiza buenos resultados en los exámenes, porque influyen otros factores de tipo físico y emocional, la capacidad misma de las personas y sus diferencias individuales. “...la relación evaluación conocimiento es como el punto final, de ya sea un examen semestral, un examen final o llegar al punto en que te tienes que titular y alguien va a hacer la evaluación de tus conocimientos”. (F.D.) “...no siempre se mide el conocimiento, porque por el estado de ánimo, no demuestras tu conocimiento. (F.M.), “hay personas que se les puede facilitar unas cosas más que otras, entonces la evaluación del conocimiento tendría que ser específica a esa persona...” (F.I.)

En cuanto a las habilidades, valores y actitudes, es decir contenidos procedimentales y actitudinales, los alumnos señalan las deficiencias que perciben dentro del proceso evaluativo al que son sometidos, expresando que la evaluación debería contemplar diversos aspectos de la persona, no solo conocimientos de tipo conceptual o factual. “...en Ingeniería, hay muchas maneras de hacer las cosas, métodos, procedimientos y evaluar de una sola manera no es lo óptimo” (F.I.) “...Muy pocas veces se evalúan las actitudes y las habilidades. Generalmente la evaluación es un examen final o un examen parcial que nada más evalúa los conocimientos”. (F.I.) “Las actitudes y valores se evalúan poco incluso en hospitales, al rubro de actitud e interés en la rotación, se le otorgan porcentajes bajos, valorados por los médicos de manera superficial.” (F.M.).

Independientemente del campo disciplinar en que se encuentre el estudiante, está visto que las evaluaciones se decantan a contenidos conceptuales declarativos y factuales a través de exámenes como instrumento principal de la evaluación sumativa, que requiere de la acumulación de conocimientos homogéneos y la medición a través de estándares igualitarios que emplean la comparación de variaciones entre un referido y un referente.

Si para el docente es de por sí compleja la evaluación de contenidos disciplinares, la evaluación de valores y actitudes es definitivamente un desafío. La Universidad La Salle al interior de cada programa por asignatura, propone una serie de actitudes y valores que deben

desarrollarse y que están relacionadas con sus ejes temáticos. Trabajar con valores y actitudes de manera sistemática y deliberada como es el caso, implica entonces su evaluación.

La evaluación de los aprendizajes en el campo de las actitudes y de los valores supone reunir información sobre cómo los estudiantes resuelven problemas, se adaptan y ajustan su comportamiento ante diferentes circunstancias, desarrollan conductas empáticas orientadas a la convivencia armónica y a la colaboración; para luego constituirse en la guía de su quehacer profesional. Estos aprendizajes no se evalúan a través de respuestas cerradas y unívocas, pues suponen la construcción de un sistema valorativo que implica un proceso lento, sostenido, no lineal, que conlleva gradualidad y no es uniforme para todos los estudiantes, porque se reconstruye cotidianamente en el contexto.

Se suma a esto, un elemento más de reflexión para el equipo docente, vinculado a cómo contribuyó para que estos aprendizajes fueran posibles, qué condiciones y ambientes educativos se propiciaron, lo que obliga necesariamente a incrementar el inventario de formas e instrumentos de evaluación.

5.3 Tercer Campo Semántico: Recursos para la evaluación.

¿Con qué recursos son evaluados los estudiantes universitarios lasallistas?

Los alumnos refieren que los recursos que cotidianamente emplean sus docentes son el examen escrito, el examen oral, los casos prácticos, las participaciones durante la clase, los proyectos, las tareas y ejercicios, las exposiciones y los exámenes colegiados.

Los tres grupos de estudiantes comentan que los exámenes escritos son el medio más empleado por los docentes para evaluar el aprendizaje. Su propósito es la revisión de contenidos teóricos básicamente con una ponderación del 70%.

Para el caso específico de la Licenciatura en Medicina, los alumnos refieren la obligatoriedad de *adiestrarse* en la resolución de exámenes escritos por la forma en que se evalúa al personal médico, ya sea para acceder a los diversos niveles de su formación o para obtener reconocimiento profesional en las diferentes especialidades y subespecialidades; "... no podemos desterrar la forma tradicional de evaluar porque el médico es sometido en México

y en todo el mundo, a pruebas como el ENARM² y a exámenes para pertenecer a los Consejos Médicos” (F.M.)

Para el caso de los contenidos procedimentales o prácticos, se establece una evaluación con menor ponderación, ya que se le otorga solamente el 30%. En ella se valoran el desarrollo de habilidades, el dominio de ciertos procedimientos y la incorporación de experiencias relacionadas con el campo formativo del estudiante. Para la Facultad de Derecho a través de juicios orales y prácticas profesionales desde cuarto semestre; “... Pues en este semestre hemos hecho prácticas en materia penal ...bueno no es como tal una evaluación, aunque es un conocimiento que se adquiere fuera del aula... es una práctica forense pero no se pide ningún formato, lo importante es prácticamente la presencia, la asistencia, porque en estos semestres (9º. y 10º.) se da mucho de que nos dedicamos más al trabajo que a la escuela”. (F.D.) Para la Facultad de Medicina el manejo de simuladores y prácticas médicas en los hospitales; “...Los simuladores se utilizan para hacer demostraciones, pero no se toman en cuenta para evaluar”. La práctica se evalúa indirectamente... es difícil por la dinámica de los hospitales” “Sí te observan con un paciente, te retroalimentan y luego te observan con otro paciente para ver la mejoría en el abordaje, pero es ocasional” (F.M.). Finalmente, el diseño de proyectos y el trabajo de medio tiempo en empresas, para los alumnos de la Facultad de Ingeniería; “...pues para mi, son más importantes los proyectos que los exámenes, deberían darles más prioridad, un examen tipo control de lectura para saber si tienes el conocimiento teórico es importante pero la parte práctica debería estar más enfocada a resolver un problema” (F.I.)

Otro recurso empleado en la evaluación está relacionado con las participaciones de los estudiantes en clase, tanto de manera individual como en equipo. Dado que los estudiantes cursan los últimos semestres y varios de ellos trabajan o realizan prácticas profesionales, están en posición de aportar sus experiencias y conocimiento durante la clase sumando información o describiendo casos concretos que se relacionan con el tema. En este aspecto, los docentes evalúan la calidad de la aportación y cómo ha contribuido al enriquecimiento del asunto que se está tratando; “...También otro punto que evalúan es la participación... si

² ENARM: Examen Nacional de Aspirantes a Residencias Médicas es una prueba aplicada anualmente y regulada en México por la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS). Tiene el objetivo de seleccionar a los médicos mejor preparados para realizar los cursos de especialización médica en las plazas disponibles dentro del territorio mexicano.

estamos comentando un tema entonces puedes aportar información incluso basándote en tu experiencia laboral. Pero son participaciones bien hechas... no nos otorgan calificación solo por responder o levantar la mano... si no está bien formulada, o bien fundada... pues qué bueno que platicaste, pero... no sirve (risas). (F.D.) En el caso de algunos alumnos, la miran como una estrategia obligada que no respeta las diferencias individuales en cuanto a formas de expresión del conocimiento; "...las participaciones son un medio de represión. Hay gente más extrovertida en las clases y gente que no somos así, sin embargo, se les otorga un porcentaje, son una imposición" (F.M.)

Los exámenes orales como otro recurso para la evaluación, son más aplicados en la Facultad de Derecho, porque dentro de los rasgos del perfil del egresado se estipula que los estudiantes desarrollen las capacidades de argumentación, hablar en público, saber escuchar y establecer un diálogo, es decir, habilidades comunicativas; "...Al menos un examen del semestre debe ser oral para cada materia, generalmente es el examen final con el 80% o 100% de ponderación" (F.D.)

En la Facultad de Medicina las exposiciones tanto de temas del programa como la presentación de casos médicos es un medio de evaluación importante. Sin embargo, no son estrategias del todo aceptadas por los estudiantes porque ocupan la mayor parte de las clases, no hay una guía por parte del docente para su preparación, no existe retroalimentación del médico especialista a cargo y el contenido expuesto, no forma parte de los exámenes parciales que se aplican al grupo; "...las exposiciones que por cierto se me hace muy mala forma de evaluar y de enseñar pues se pone a dar la clase a un alumno que no sabe el tema a un conjunto de alumnos que tampoco saben del tema. (Risas, mofa) ... No hay retroalimentación, es muy pobre... no vale la pena..." "Un programa no puede abordarse en un 90 % con exposiciones del estudiante..." "...No necesariamente los exámenes se basan en las exposiciones de los estudiantes, sino en la bibliografía preferida del doctor. Si en una exposición el maestro no aclaró la información y lo pregunta en un examen, tu resultado no será correcto aunque tu respuesta esté basada en fuentes bibliográficas confiables, el resultado depende de lo que el maestro diga... qué está bien o qué está mal", "...La incongruencia y la diferencia de contenidos entre los grupos se ve reflejado en los exámenes

colegiados donde los alumnos tiene información distinta, los doctores te transmiten muchas veces sus experiencias y esas no pueden ser iguales para todos”. (F.M.)

Como puede observarse la selección de los instrumentos de evaluación según lo contestado por los estudiantes, en este caso sí depende de su campo disciplinar. La coherencia entre el objetivo que persigue cada uno de los programas y los medios de evaluación es un primer criterio que debe tenerse en cuenta a la hora de elegir los instrumentos o los recursos para llevarla a cabo, pues existen diferencias entre evaluar contenidos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales. Lo ideal es que los contenidos se evalúen con la demostración y puesta en práctica por los estudiantes si es posible *in situ*, lo que permitirá que el aprendizaje sea pertinente y vivencial. Al respecto Frida Díaz Barriga (2005, p. 12) señala que la "evaluación auténtica se fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito, este espectro debe incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se solucionan con respuestas sencillas seleccionadas de un banco de preguntas”.

Un segundo criterio de selección es la calidad técnica de los instrumentos, vinculada a la confiabilidad, validez e imparcialidad del recurso que se esté empleando para la evaluación. La confiabilidad es una característica de los instrumentos de evaluación que alude a la “replicabilidad de resultados bajo el supuesto de que una prueba altamente consistente resistiría variaciones en la cantidad de ítems (entendidas como muestras representativas del mismo test), entregando estimaciones de habilidad estables o invariantes” (INEE, 2014, p. 9) es decir, un instrumento entrega resultados similares cuando se replica a los mismos sujetos y en igualdad de circunstancias.

La validez como segundo componente de la calidad técnica de un instrumento de evaluación se constata cuando los tópicos que se incorporan en una prueba son una buena muestra de las situaciones o el contenido sobre el que se pretende sacar conclusiones. La validez enfocada en el contenido es especialmente importante en casos de mediciones de logro como es el caso de pruebas escolares (INEE, 2014. P. 11).

El tercer elemento es la imparcialidad u objetividad que implica la demostración del potencial real del examinado independientemente de su género, idioma u otras características personales que no se relacionan con el propósito de la medición (INEE, 2014 p. 6), o bien en los cuales se introduzca el criterio personal del aplicador o evaluador.

Los instrumentos, además de cubrir estos criterios que son fundamentales para que cumplan con la característica de pertinencia, están clasificados bajo dos referentes que se relacionan con sistemas de alta y baja implicancia. Cueto (2017, p. 433) explica que los de alta implicancia refieren a modelos de evaluación que generan información a gran escala que es determinante para la población involucrada como el índice de aprovechamiento general de los centros educativos (Chile), la promoción docente (México), la titulación de un estudiante (Costa Rica). Los de baja implicancia están relacionados con un modelo que está orientado a obtener datos sobre la evolución de los rendimientos escolares de acuerdo con las expectativas establecidas en el currículo escolar. Dentro de estos sistemas de baja implicancia están los instrumentos que se emplean en las escuelas y universidades dentro de las aulas, pero su *baja implicancia* no excluye que deberán cubrir aspectos mínimos de confiabilidad, validez e imparcialidad.

El tercer criterio bajo el cual se puede seleccionar un instrumento de evaluación, es teniendo en cuenta el abordaje metodológico de este proceso y bajo esta noción se puede distinguir la evaluación cuantitativa y la cualitativa con sus respectivos instrumentos para operarlas.

La evaluación cuantitativa responde a un paradigma empírico- positivista, su función es la descripción de resultados, emplea la medición controlada de los productos, como una sumatoria de los aprendizajes obtenidos, “favoreciendo aprendizajes reproductivos y fragmentados (datos, fechas, nombres, cifras, ideas, conceptos, teorías) sin entender el por qué de los fenómenos y sin tener en cuenta las particularidades del estudiante ni su entorno de vida, olvidando la formación holística del estudiante” (Morán Oviedo, 2007:48). Los instrumentos mayormente empleados en este tipo de evaluación son las pruebas escritas de respuestas cerradas y las pruebas orales en donde se solicita la repetición de marcos tóricos.

La evaluación cualitativa cuyo basamento es el paradigma fenomenológico constructivista, tiene como finalidad la comprensión de los resultados del proceso de aprendizaje, es

eminentemente formativa en tanto que valora la calidad del proceso y las experiencias de los individuos favoreciendo la autovaloración. Los instrumentos que se emplean en este tipo de procesos cualitativos son generalmente las escalas estimativas, los registros anecdóticos, listas de cotejo, entrevistas, guía de observación, ensayos, portafolios, las escalas de actitudes y las rúbricas por mencionar algunos ejemplos. La Universidad La Salle en su Modelo Educativo se decanta por este tipo de evaluación (Modelo Educativo, 2015, p. 63)

En este sentido es oportuno reflexionar si las prácticas evaluativas en las instituciones educativas se conducen bajo paradigmas positivistas o constructivistas; si en el discurso de los documentos inspiracionales se prevé una inclinación y en la práctica se sigue la contraria. Preocupa que, en el argumento del estudiantado lasallista investigado, se identifique precisamente esta discordancia; pero esto no es producto sólo de las prácticas y costumbres cotidianas de los docentes en el aula; la revisión de los programas de las asignaturas que conforman los planes de estudio de las licenciaturas elegidas para esta indagación, constata que en la mayoría de las materias se propone como principal instrumento de evaluación al examen, otorgándole el más alto porcentaje de la calificación final.

El análisis de los planes de estudio arrojó la siguiente información:

Licenciatura en Ingeniería Mecatrónica: (Anexo 4)

De las 54 asignaturas de las que está integrado el Plan de estudios de la Licenciatura en Ingeniería Mecatrónica, 35 de ellas que equivalen al 64.8%, conceden el mayor porcentaje de evaluación a los exámenes. Sin embargo, es importante observar que este instrumento está presente en 46 de las 54 asignaturas de esta Licenciatura, aunque en algunas (8 materias) no les conceden el mayor peso porcentual. En total un 85.1% de las materias del programa académico, consideran como principal instrumento de evaluación al examen.

Licenciatura en Ingeniería Cibernética y Sistemas Computacionales: (Anexo 5)

Al revisar los criterios de evaluación sugeridos para las 54 asignaturas que conforman el Plan de estudios de la Licenciatura en Ingeniería Cibernética y Sistemas Computacionales, podemos observar que 30 de ellas que equivalen al 55.5% conceden el mayor porcentaje de evaluación a los exámenes; pero cabe aclarar que esta herramienta de evaluación está presente en 50 de las materias, solo que como en el caso anterior, 24 de ellas no le conceden el máximo

porcentaje de la calificación final. En suma, el 92.5% de las materias de este programa académico estima al examen como un elemento esencial de la evaluación.

Licenciatura en Derecho: (Anexo 6)

De las 73 asignaturas que componen el Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, 47 de ellas que equivalen al 64.3% emplean como instrumento de evaluación el examen. En este programa académico no se sugieren las métricas de evaluación, por lo que queda a criterio del profesor, la asignación del porcentaje para cada evidencia o producto de aprendizaje.

Licenciatura en Médico Cirujano: (Anexo 7)

El plan de estudios de la Licenciatura en Médico Cirujano está estructurado en dos grandes módulos; el profesionalizante y el módulo internado de pregrado. En la revisión de las 75 asignaturas de las que está integrado el Plan de estudios, 32 de ellas que equivalen al 42.6%, otorgan el mayor porcentaje de evaluación a los exámenes sin embargo, se suman a éstas, 14 materias más, que aunque no conceden el mayor porcentaje de la evaluación al examen, sí lo consideran como un instrumento relevante. En total de 46 de las 75 asignaturas de esta Licenciatura que representan el 61.3% del programa académico, valora al examen como un instrumento sustancial.

5.4 Cuarto Campo Semántico: Periodicidad de la evaluación:

¿Cuándo se evalúa a los estudiantes universitarios lasallistas?

Los estudiantes reportan que algunos docentes preparan exámenes parciales y finales, otros solamente finales.

Normativamente la Universidad La Salle establece (Reglamento General de las Universidades la Salle, p. 30) que las evaluaciones deben responder a diferentes momentos de este proceso así tenemos las diagnósticas, parciales, integradoras o finales, extraordinarias y de titulación. Las evaluaciones deben permitir obtener evidencia parcial o total, cualitativa o cuantitativa del desempeño del alumno.

Las evaluaciones diagnósticas, tendrán como finalidad constatar el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos en relación a los objetivos del programa. Las evaluaciones parciales serán aquellas que se realizarán a través del curso, seleccionando los lapsos pertinentes de acuerdo al contenido del programa, a fin de verificar de manera

continúa el desempeño del alumno. La evaluación final o integradora, es la que se realiza al término del curso para comprobar el aprendizaje y la comprensión del alumno respecto a los objetivos planteados en el curso.

Sin embargo, en la experiencia del grupo estudiantil, la periodicidad depende del docente pues manifiestan que les evalúan sólo a través de un examen final, porque aunque realicen exámenes parciales u otras actividades no las toman en cuenta; "... hay evaluación periódica en el 90% de los maestros al principio de la carrera, pero por ahí de 7º. Semestre se vuelve muy irregular generalmente todo se va al final", "...creo que la evaluación continua tiene más orden, organización, tiene más compromiso con lo que estás haciendo, con la materia, que nada más estudiar para pasar un examen". (F.D)

Otros estudiantes declaran tener evaluaciones parciales sistemáticas que les permiten ir elaborando el conocimiento con la retroalimentación de los profesores.

"...Las evaluaciones son tres veces al semestre generalmente, a veces pueden ser más", "...Las evaluaciones parciales son buenas porque te dejan asentar los conocimientos que tuviste, aplicar los conocimientos que viste y no dejar que se acumule todo para hacer evaluación semestral o elaborar un proyecto gigante", "...en vez de un examen o una prueba que el maestro me diga necesito que hagas esto, que modifiques esto otro... eso es como ir evaluándote" (F.I.)

Como puede observarse no obstante que este aspecto está regulado en el reglamento institucional de la Universidad La Salle, la decisión entre si se aplica una evaluación continua o formativa o una evaluación final o sumativa depende exclusivamente de los docentes.

Moreno Olivos (2010, p. 88) señala que "desde que Scriven (1967) en la década de los sesenta estableció la distinción entre evaluación formativa y sumativa, en el discurso se han enfatizado las bondades de la evaluación formativa, aunque en la práctica ésta ha permanecido a la sombra de la sumativa, cuya hegemonía en nuestro sistema educativo sigue siendo notoria"

Para algunos docentes la evaluación continua representa un trabajo para el que no tienen tiempo, por ello canalizan sus esfuerzos en la evaluación sumativa a la que generalmente se

le identifica como examen final. Sin embargo, en el discurso del alumnado se puede detectar la necesidad del apoyo docente en cuanto al reconocimiento de sus fortalezas y de sus áreas de oportunidad y es esa la función de la evaluación formativa, que el estudiante disponga de información pertinente, precisa y apropiada a sus requerimientos; eso solo se logra si y solo si, el maestro conoce el proceso que sigue cada estudiante para su aprendizaje y la manera en que él ha generado los espacios para que el aprendizaje tenga lugar. Es lo que se ha dado por llamar una evaluación al servicio de quien aprende, pero sería justo agregar también de quien enseña.

No obstante, es necesario cuidar la periodicidad de la evaluación y no convertirla en un impulso obsesivo que justifique el que los alumnos solo por ello están aprendiendo. Santos Guerra (1996, p. 19), menciona que “la escuela es el lugar donde más se evalúa pero donde menos se cambia”. El docente debe ser consciente de que los resultados de una evaluación deben convertirse en un insumo para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y no en una pérdida de tiempo y una situación que produzca presión y nerviosismo inútiles para los estudiantes.

5.5 Quinto Campo de Representación: La evaluación como medio de aprendizaje.

¿Cómo influye la evaluación en el aprendizaje del estudiantado universitario lasallista?

Evaluar el aprendizaje o aprender con la evaluación, sería el planteamiento que encabeza este apartado. Los estudiantes mencionan que, para aprender de la evaluación, se requiere de retroalimentación, orientación del profesor para construir evidencias de aprendizaje, vocación para la enseñanza en el docente, preparación pedagógica independientemente de la profesión en la que han sido formados y finalmente que las evaluaciones estén apegadas a la realidad, para que verdaderamente se aprenda de ellas.

Una buena forma de aprender de la evaluación es a través de la retroalimentación. La orientación del docente es insustituible en el proceso de la evaluación, porque a través de ella el alumno puede identificar los puntos clave para resolver una problemática, reconocer en un proceso los elementos para la mejora, discernir qué información es relevante y cual es accesoria, todo ello sustentado en la que brinda el personal docente. Además, la frecuente retroalimentación permite al estudiantado convertirse en personas autocríticas con sus

progresos y autogestivas en la rectificación de sus desaciertos”, “...La retroalimentación es que después de una evaluación señalen los pros y contras y la manera en que se resuelve realmente una situación, “...De forma analítica ver cómo te desempeñaste en tu evaluación. ¡Eso no se hace...! (lo dicen en coro) aquí terminamos una evaluación y como si le das vuelta a la hoja” (F.D.) “... Los maestros retroalimentan el trabajo, en los proyectos se van haciendo entregas parciales... te dan su punto de vista profesional, los profesores están abiertos y hay retroalimentación”. (F.I.), “...La retroalimentación te vuelve crítico y selectivo a la hora de estudiar porque tiene como sustento la experiencia del doctor, qué datos tienen relevancia y que datos pueden no ser tan importantes. La retroalimentación positiva permite que el alumno aprenda, no así la negativa o la indiferencia del maestro...” (F-M.)

Brindar una retroalimentación de calidad a los estudiantes es un compromiso serio del profesor que requiere tener en cuenta varios factores como tener claros los propósitos de la retroalimentación, mismos que estarán relacionados con los objetivos del curso, establecer un tiempo dentro de las clases para realizar la retroalimentación, pues a veces por la premura de concluir el temario se olvidan estos valiosos espacios de acompañamiento; demostrar una actitud objetiva y neutral estableciendo una comunicación asertiva, donde el alumnado también sea escuchado y finalmente trabajar en el desarrollo de la habilidad para retroalimentar lo que hace necesaria una preparación pedagógica, sobre todo cuando la formación inicial de los docentes es ajena a la profesión de la enseñanza como el caso de este estudio donde los docentes son abogados, médicos e ingenieros y finalmente, marcar distancia de la influencia que tiene la cultura jerárquica y tradicional de las profesiones (Vives. 2013, p. 3) donde el novato parece tener otra categoría. No ser docente de formación inicial, implica el deber de formarse para poder compartir el conocimiento de manera profesional y desarrollar un tacto o sensibilidad pedagógica que permita al estudiantado encontrar mejores ambientes de aprendizaje y procesos de evaluación más justos. Por ello, a más de mencionar que la planta docente requiere de una preparación pedagógica que le permita desarrollar la tarea formativa, mencionan también la vocación para la enseñanza como un elemento fundamental; “...ahora que hablamos de evaluación, siempre se enfoca a los estudiantes, también debería enfocarse a los docentes... sé que hay una evaluación docente al final del semestre para mejorar la calidad de la enseñanza... Ya sabemos que no

se toma en cuenta... creemos que esto no trasciende...”, “...Tenemos muchos maestros que no dudamos de sus capacidades porque se nota que les va bien en su profesión, pero creo que hay algo que se llama vocación y no la tienen como maestros”, “...Si te dedicas a la enseñanza pues aprende... aunque seas abogado, aunque seas médico...Algún diplomado...” (F.D.) “...La formación pedagógica del maestro es muy importante y desde el primer momento tú te das cuenta como alumno si el maestro quiere dar la materia, porque la imparte increíble”, “...Hay doctores que no tienen ni idea de qué es la docencia”, “...La vocación es un aspecto positivo”, “...El mejor maestro no es el que más sabe, sino el que puede y tiene los elementos para transmitir el conocimiento, porque a veces se contrata al maestro solo por su renombre como médico” (F.M.).

Los estudiantes argumentan también que para que verdaderamente se aprenda de las evaluaciones, éstas tienen que estar apegadas a la realidad... “El maestro debería evaluar de manera más libre un poco más abierta y enfocada hacia las habilidades de cada quien, además de que se evalúe con cosas más apegadas a la realidad”, “...menos de libro, más libre que permitan tu desarrollo” (F.I.).

En relación al argumento que esgrimen los estudiantes sobre la realización de evaluaciones realistas, se destaca la importancia de la evaluación auténtica la cual defiende como premisa central que hay que evaluar aprendizajes contextualizados y sugiere para ello diferentes procedimientos como permitir que el estudiante construya respuestas basándose en sus experiencias personales, proponer tareas significativas que demanden la interdisciplinariedad y en las que reflejen la transferencia de los aprendizajes adquiridos en la resolución de problemas del mundo real, por ello se recomiendan como estrategias de evaluación las demostraciones, las prácticas académicas y profesionales, experimentos, proyectos y exhibiciones, que pueden valorarse a través de la observación, el interrogatorio, la construcción de presentaciones, todas con sus respectivos instrumentos que pueden ser el portafolios, las rúbricas, las escalas estimativas, los diagramas de flujo, las listas de cotejo y otros que el maestro considere pertinentes pero que estén dirigidos más a lo cualitativo que a lo cuantitativo y que despierten permanentemente un interés genuino por adquirir nuevos aprendizajes. “...El propio proyecto, tiene un trabajo escrito donde tu planteas el proyecto... además de la demostración, hay un fundamento teórico...”, “...Creo que otro instrumento de

evidencia podría ser en nuestro caso los archivos fuente de programación, que un programa haga lo que tenga que hacer” (F.I.), “...El examen práctico, experiencias adquiridas en hospitales, la propia práctica médica que es individual” (F.M.).

5.6 Sexto campo de representación: Actitudes ligadas al proceso de la evaluación.

¿Cómo vive el estudiantado universitario lasallista la evaluación del aprendizaje?

Las actitudes son un componente de las representaciones sociales de carácter cognoscitivo y afectivo que orientan la conducta de un sujeto y generan en él reacciones emocionales que no son simples, sino que son formas de expresión complejas que los actores manifiestan sobre objetos a los que se encuentran ligados y cuyos efectos tocan sus intereses, principios o valores. Se les conoce también como la posición que asume un sujeto frente a un objeto, sujeto o hecho. “Las emociones son portadoras de interpretaciones y significados de consideraciones sociales y culturales, ...son creadas y sostenidas a partir de interacciones intersubjetivas y relaciones sociales, ...son intencionales en el sentido de que ellas son generalmente *sobre* algo: tiene un objeto y aquel objeto es frecuentemente social, éste puede ser una persona, un grupo social, un acontecimiento social, o un artefacto social o cultural” (Gutiérrez, 2013: 125).

El grupo estudiantil frente al objeto evaluación del aprendizaje, toma diversas posturas y actitudes motivadas por personas y acontecimientos que surgen en su contexto y que desencadenan emociones negativas. Expresan ansiedad, presión y estrés frente a la falta de compromiso del claustro docente, abuso de poder y sobrecarga de actividades por una deficiente planeación. “... ¿Qué siento? Hijo...! ansiedad, estrés, o sea porque no me puedo quitar ese tema de la cabeza... cuando tu maestro tenía todas las armas para quitarte ese tema de la cabeza. Si aprobé o reprobé no importa! pero por lo menos ya tengo un pendiente menos, me puedo enfocar en otra cosa...”, “...es un lastre... lo vas arrastrando hasta que al de enfrente (maestro) se le ocurrió ya darte a conocer la calificación...”, “...Algunos exámenes orales se califican en el momento, hay otros que mandan calificaciones una o dos semanas después o de plano... *“ahí les aviso cuando estén en el sistema”* y claro! es el último día para subirlas y yo maestro las subí a las 12.00 de la noche para que mañana ya no puedan reclamar...!” (F.D.), “...Estrés! más que por las calificaciones, es por la presión de

completar todo porque en nuestro caso las 6 o 7 materias tienen proyecto, también otros factores como mantener la beca, “...Muchas veces se generan conflictos con personas y profesores porque el proyecto es demasiado extenso” (F.I.)

La indiferencia y el abuso de autoridad del docente en asuntos también vinculados a la evaluación se hacen presentes bajo las siguientes percepciones; “...Los estudiantes tenemos derecho de réplica ante una evaluación injusta, de hecho existe un término... ¡pero yo se lo digo...! hay profesores que abusan del término y se lo *brincan* para que ya no tengas manera de presentar la réplica, pero igual si exigés ese derecho de réplica también como que se desquitan... ¿eso es la vocación del docente?...es un foco rojo... ¡ahora voy con todo!...” (F.D.)

Los estudiantes añaden otras emociones que son la impotencia frente a decisiones del profesorado, la vulnerabilidad ante la amenaza y la falta de objetividad en la evaluación del aprendizaje; “...Generalmente te intimidan si no haces esto o si no participas; si no estudias, te voy a reprobar..., no te gradúas!, “...Yo me encargo de que no te gradúes”, “...Yo creo que también puede ser como un mecanismo de *venganza subjetiva*, si le caes mal al maestro durante todo el semestre, alguna contestación que no le gustó... no nada más es la intimidación verbal, sino en el aspecto psicológico es decir... lastima tu autoestima...”, “...O *super casual*... ya se enojó y al día siguiente hay examen...”, “...O ahorita hizo un coraje con algún compañero y entonces saquen una hoja y hacemos examen” (F.D.)

Otro elemento que destacan en el proceso de evaluación del aprendizaje es la competencia malsana entre los estudiantes, que muchas veces es propiciada por el mismo sistema al interior de la escuela o facultad. Profesores, gestores académicos de la carrera y las autoridades hospitalarias para el caso de Medicina contribuyen en ello; “...La competencia a partir de la evaluación es terrible, muy tediosa, genera estrés, se crea un ambiente muy pesado, pero también depende de cuánto *te claves* con eso, el estudio de la medicina puede ser sufrir o no sufrir. “... tu eres solo un número y estás compitiendo con otro número; los números y las calificaciones es lo que cuenta, para ingresar a los hospitales”, “...La competencia comienza desde el primer día “*no es tu amigo... es tu competencia*”, Sin embargo, hay que tomarlo de otra manera, con ellos aprendiste y te formaste y son ellos los que te pueden ayudar” (F.M.)

Siguiendo a Gutiérrez (2013, p. 125) las actitudes en las representaciones sociales están conformadas por un conjunto de “reacciones emocionales que no son simples, sino que son formas de expresión complejas que los actores manifiestan sobre objetos a los que se encuentran ligados”. Es innegable que las prácticas evaluativas forman parte de la vida cotidiana de los grupos docente y estudiantil, quienes establecen una relación educativa cuya dimensión ético-moral les es inherente, sin embargo, esta relación en la escuela es generalmente asimétrica desde la composición del multicitado triángulo didáctico, que da cuenta de los desequilibrios existentes entre el docente y el alumno. El abuso del poder, la falta de imparcialidad, el etiquetaje o estigmatización y la arbitrariedad son algunas de las actitudes antiéticas que envuelven los procesos de la evaluación en las instituciones educativas y que tienen un impacto desfavorable en la vida de los estudiantes.

El poder que detenta el docente se afilia a su figura de conductor del proceso de enseñanza aprendizaje, él es quien orienta, quien media el conocimiento, quien lo hace aprehensible para el educando y desde ahí puede hablarse más que del poder represor tradicional, de autoridad didáctica, de un poder productivo Foucault, (1984, p. 34) que no solamente dice no, sino que induce placer, forma saber, produce discursos.

Sin embargo, si el poder no se emplea para dirigir al educando con la autoridad moral que la sociedad le ha conferido al maestro por su labor eminentemente educativa, entonces se convierte en una falta ética que obedece más a la egolatría docente por saber que es él quien manda a los alumnos que se encuentran dependientes de sus decisiones.

Otro factor es la falta de imparcialidad traducida en una actitud de despotismo por parte del maestro donde existen privilegios para unos y sanciones continuas para otros, donde las represalias y amenazas están a la orden del día. Es bien cierto que la evaluación no es una actividad neutral, porque está cargada de un componente humano con valores e ideologías, pero el maestro debe cuidar escrupulosamente que su salón de clase no se convierta en un espacio corrompido por los prejuicios y los sesgos, por el etiquetaje y la estigmatización, que dañan claramente el desarrollo del estudiantado. La estigmatización es un signo de violencia pasiva, de hostilidad y hostigamiento que amenaza la autoestima del alumnado y que afecta severamente la imagen que tienen de sí mismos. Todas estas actitudes antiéticas del profesorado, propician una variedad de reacciones que van desde la sumisión hasta la

irreverencia a través de la crítica mordaz del alumnado en detrimento de la relación docente-discente.

Ahora bien, puede pensarse que la formación y actualización de los docentes en el área de la evaluación permite soslayar estos fallos éticos porque se adquiere cierta competencia e idoneidad metodológica, pero el aspecto ético va más allá de lo puramente instrumental. “Los aspectos técnicos adquieren sentido sólo cuando son guiados y están sustentados en principios éticos” (Moreno Olivos, 2011, p. 133) y obligadamente en la reflexión del profesor para determinar qué va a evaluar, cómo lo va a evaluar, por qué va a evaluar pero sobre todo, a quién va a evaluar. Perder de vista que el sujeto de evaluación es un ser humano, es el más grande error ético.

El sustento de la ética en la evaluación dice House (1994, p. 83) recae en cuatro pilares que son la igualdad de derechos para el maestro y para el alumno de hacer valer sus intereses, la ausencia de imposiciones sobre la voluntad del otro empleando la coerción, la resolución de conflictos con imparcialidad y la reciprocidad entendida como evaluación participativa, es decir, que implique a todos los actores.

A través del análisis del discurso que se ha presentado, producto de la técnica de grupos focales es posible reconocer las tres dimensiones del objeto de la representación social; *la información* que constituye el conocimiento que el actor tiene sobre el objeto de la representación; evaluación del aprendizaje el cual, como pudo constatarse, proviene de las experiencias y prácticas compartidas y se ha difundido por el intercambio cotidiano de los estudiantes dentro del grupo, *el campo de representación* relacionado con el núcleo figurativo de la representación que es el término a través del cual los alumnos objetivan o concretan dicha representación, en este caso es la palabra examen y finalmente *la actitud* definida como la postura asumida por los alumnos frente al objeto de la representación, el cual conlleva un componente emotivo y está condicionada por el interés y las características del entorno. Se pudo identificar que el objeto de representación causa debates y diversas emociones lo que permite suponer que tiene un grado de significatividad importante.

El contenido de la representación de la evaluación del aprendizaje, tiene aspectos distintos y otros que son un acuerdo tácito en el discurso de los estudiantes, lo que permitió mostrar lo

común dentro de lo diverso y presentar la evidencia de que la construcción del sentido común en la vida cotidiana es un proceso complejo que le permite al sujeto dar explicaciones, entender y hacer comprensible lo que aparece en el horizonte del grupo, porque se ha producido el anclaje es decir, se ha adherido a su sistema de pensamiento.

En este sentido, vale la pena repasar que existen elementos que son semejantes entre los grupos independientemente de la licenciatura que estudien como son; el concepto de evaluación diferenciando la medición de conocimientos y la apreciación cualitativa de las capacidades, habilidades actitudes y competencias que se desarrollan en el estudiantado a través de las asignaturas. Esto quiere decir que el grupo si establece esta distinción, pero subraya la preponderancia que tiene la revisión de contenidos conceptuales y factuales a través de exámenes en los que se reproduce información; la aplicación de criterios igualitarios desestimando la consideración entre igualdad y equidad en la evaluación, es decir que se adapte más al proceso y las características del estudiantado y no al resultado bruto que obtiene en el proceso de medición cuantitativa y otras que definitivamente se arraigan al campo disciplinar.

CATEGORÍAS EMERGENTES DERIVADAS DEL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES LASALLISTAS

El proceso metodológico que se siguió para develar las representaciones sociales que ha construido el grupo estudiantil lasallista sobre la evaluación del aprendizaje, dio como resultado un discurso que se acotó a partir de seis categorías a saber; la noción de evaluación del aprendizaje, aspectos que se evalúan, recursos para la evaluación, periodicidad de la evaluación, la evaluación como medio de aprendizaje y las actitudes ligadas al proceso de la evaluación. En este discurso se identificaron adicionalmente unidades de significado derivadas del discurso principal denominadas categorías emergentes y que se constituyen como elementos muy importantes en tanto que los participantes en este proceso investigativo así lo proponen y porque el investigador les da esa connotación, creándose cierta convergencia (Lincoln y Guba, 1985, p. 280). El análisis del discurso implicó al menos dos interrogantes para la investigadora; ¿Cuáles son los temas que aparecen con mayor regularidad en el discurso del grupo estudiantil, que no hablan directamente del problema de la evaluación de los aprendizajes pero que por su importancia y vinculación con ésta sugieren

la creación de categorías emergentes? ¿A qué están aludiendo algunos fragmentos del texto derivados de las entrevistas grupales sobre el asunto de la evaluación del aprendizaje?

Pues bien, durante el trabajo de la entrevista grupal o focus group que trataba de escudriñar sobre la evaluación del aprendizaje, el estudiantado refirió algunos componentes vinculados con dicho proceso tales como la vocación docente, la preparación didáctico-pedagógica del maestro, el acompañamiento y tutoría, la falta de compromiso con la formación y el abuso del poder. Éstos surgieron de las reflexiones del grupo investigado durante el proceso de discusión al proponerles la pregunta detonadora, identificándose que definitivamente el alumnado les atribuye una significatividad sustancial en razón de que, a su parecer, son un requisito y un proceso simultáneo para una evaluación pertinente o se perfilan como un verdadero obstáculo para que ésta ocurra. Se abordarán entonces estas categorías emergentes; cómo surgen en el discurso del estudiantado cuando se habla de evaluación y qué valor le confieren en relación al contexto en el que se desarrollan.

1. La Vocación Docente frente a la profesión docente dos elementos del discurso.

De los argumentos más destacados que expresaron los estudiantes dentro del discurso que construyeron están los que se vinculan con la vocación y la formación del claustro docente para ejercer la profesión de maestro:

“...ahora que hablamos de evaluación, siempre se enfoca a los estudiantes, también debería enfocarse a los docentes... sé que hay una evaluación docente al final del semestre para mejorar la calidad de la enseñanza... Ya sabemos que no se toma en cuenta... creemos que esto no trasciende... “...Tenemos muchos maestros que no dudamos de sus capacidades porque se nota que les va bien en su profesión pero creo que hay algo que se llama vocación y no la tienen como maestros” “...Si te dedicas a la enseñanza pues aprende... aunque seas abogado, aunque seas médico...Algún diplomado... (F.D.) “...La formación pedagógica del maestro es muy importante y desde el primer momento tú te das cuenta como alumno si el maestro quiere dar la materia, porque la imparte increíble, “...Hay doctores que no tienen ni idea de qué es la docencia, “...La vocación es un aspecto positivo, “...El mejor maestro

no es el que más sabe, sino el que puede y tiene los elementos para transmitir el conocimiento, porque a veces se contrata al maestro solo por su renombre (F.M.)

La palabra vocación proviene del latín *vocatio* que significa llamado. Un llamado a lograr determinado fin. Es un descubrimiento progresivo, individual, inusurpable. Debe ser construida y descubierta por quien la elige. Emmanuel Mournier agrega (1974, p.67) “Los tres ejercicios esenciales de la formación de la persona son; la meditación en busca de la propia vocación; el compromiso que es el reconocimiento de su encarnación y la depuración o iniciación a la entrega de sí y a la vida en los demás. Si la persona falta en alguno de ellos, fracasa.”

La vocación es la disposición particular de cada individuo para elegir la profesión u ocupación que desea desarrollar en correspondencia con su perfil el cual se encuentra compuesto por aptitudes, motivaciones, entorno socio-económico y cultural así como sus características de tipo físico y psicológico. (De Egremy,1982, p. 87). Boholavsky (1975, p. 79) acota el concepto de vocación como un componente del ser humano que no es innato sino desarrollado en una experiencia tripartita; la acción, el conocimiento y la convivencia, lo cual genera vivencias que conducen a una elección del sujeto.

La vocación es un concepto que en su génesis lleva la palabra ‘valor’, valor de darle valor a lo que se elige (Leiva, 2018, p. 1), es una decisión firme y consistente de dedicarse a una profesión en la que se encuentra realización personal. La vocación sin duda se va construyendo, se fortalece con el tiempo y es en su ejercicio que se encuentra el sentido, confiriéndole mayor calidad a lo que se haga. La vocación determina a las personas más adecuadas para una profesión y existe una profesión más conveniente para cada persona. Del mismo modo, para acceder a una profesión se deben poseer unas cualidades o aptitudes previas y en la elección de un trabajo hay que tener en cuenta la vocación. (Larrosa ,2010, p, 1). Sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación (Gichure, 1995, p. 210).

En este marco puede decirse que la vocación docente, además de la motivación e inclinación que pudiese desarrollar una persona para la actividad de la enseñanza (vocación docente), se requieren un conjunto de capacidades, habilidades y competencias para ejercerla (profesión docente), pues no solo la vocación determina el éxito, en realidad ella por sí sola no alcanza cuando se trata de ejercer la docencia; existen otros factores que influyen en el aprendizaje

del estudiantado. Sin embargo, García Garrido (1999, p. 436) resalta que “no todo el mundo sirve para esta profesión, en contra de lo que tan a menudo se cree; hace falta tener el perfil personal adecuado”. Se requiere voluntad, conocimiento y desempeño ético.

Existen entonces dos clases de maestros; el docente profesional quien se contenta cuando ha logrado las finalidades de su actividad profesional y el docente vocacional; quien adiciona a esto, la satisfacción de la realización personal.

Para San Juan Bautista de La Salle “la profesión del magisterio es sustantiva, tiene sentido propio por ella misma, y requiere una gran dedicación. Sale de concepciones utilitarias que consideran la profesión docente como una actividad de paso mientras se prepara para otra profesión que le ofrezca más prestigio o mejores condiciones económicas. La Salle solicita que el maestro se centre en el impacto humanizador, salvador diría él, que constituye su profesión.” (Marquiegui, 2018, p. 28)

En el discurso del grupo estudiantil entrevistado, puede identificarse la vinculación que establecen entre el docente profesional y el docente vocacional. El grupo enfatiza la necesidad de una presencia que refleje motivación y empeño en el ejercicio de la profesión docente, es decir, la vivencia de la vocación, así como voluntad y conocimiento didáctico pedagógico que la sustente, toda vez que el claustro docente que les atiende tiene una formación inicial distinta. Vinculado con esto, expresan la importancia de una comunicación franca y honesta por parte del equipo docente, pues el diálogo es el vehículo más importante en la relación maestro-alumno. La elección del personal docente por las Facultades debe contemplar según el estudiantado no sólo al profesionista de reconocido prestigio, que ha reunido durante su ejercicio un conjunto de títulos y grados académicos, lo cual es bueno, sin embargo, sería fundamental que además de estos logros a su favor estuviera realmente interesado en enseñar; en disposición de ayudar a que el grupo construya el conocimiento desde su particular estilo, concederle el tiempo que se requiera para esta construcción; un docente que pueda visualizar las necesidades del grupo y partir de sus experiencias. La presencia de un docente educador, no un transmisor. Un maestro que comunique experiencias desde un acto dialógico y no solo sea depositario de contenidos de manera unidireccional (Freire, 1993, p. 77). Que sea capaz de crear ambientes de aprendizaje colaborativo, con un clima afectivo donde se promuevan la libertad de expresión, el respeto, la solidaridad y la

democracia, en donde todos participen del conocimiento. (Bolaños, B., 2007, p. 48). La Universidad La Salle en su Modelo Educativo enuncia que “todo el personal que cumpla con funciones docentes es un educador y requiere facilitar el proceso para que sus estudiantes construyan sus propios aprendizajes, interviniendo a través de las mediaciones pedagógico didácticas adecuadas a los distintos tipos de contenidos. (HEC, 44° Capítulo General citado en Modelo Educativo de la Universidad La Salle, p. 44).

Así mismo considera al estudiante como un ser activo y pensante, que interactúa con el docente y que, en los distintos espacios en los que institucionalmente se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, los saberes son recreados por los sujetos, interaccionan con ellos; los cuestionan, contextualizan, analizan, vivencian, explican, manipulan, aplican, operan, ejercitan, reflexionan con ellos, dentro de un marco didáctico coordinado centralmente por el docente. (Modelo Educativo de la Universidad La Salle, p. 51).

2. El acompañamiento y la tutoría:

El acompañamiento es una acción educativa intencionada que se fundamenta en la cercanía, en la disposición para afectar y dejarse afectar por el otro, teniendo como horizonte primordial la potencialización de sus capacidades, de tal manera que éste siga configurando y moldeando sus sueños y esperanzas. (Puerta Gil, 2016, p. 4)

Dentro de los procesos de orientación contemplados en el Modelo Educativo de la Universidad La Salle (p. 53) y respondiendo a la filosofía del santo fundador, el acompañamiento y la tutoría se constituyen como principios educativos destacados. La tutoría centrada en el progreso académico y profesional de los grupos estudiantiles y el acompañamiento enfocado al desarrollo personal a través de procesos de orientación y asesoría. Estos procesos educativos que conforman uno de los elementos estructurantes del Modelo Educativo se incorporan como parte muy importante de la formación docente en la Universidad La Salle, es función del claustro docente lasallista brindarlos.

Alumnos y alumnas “necesitan, para conducirlos por el camino de la salvación, las luces de algunos guías vigilantes, que posean suficiente comprensión de las cosas relativas a la piedad y conocimiento de las faltas corrientes entre los jóvenes, para dárselas a conocer y preservarlos de ellas. Dios ha provisto a esa necesidad dando a los niños, maestros, a quienes

confía ese cuidado, y a quienes ha dado suficiente atención y vigilancia sobre ellos” (Juan Bautista de la Salle, M.R. 193,3,1)

La ausencia de este acompañamiento y tutoría la expresan los estudiantes en la discusión sobre la categoría denominada la evaluación como medio de aprendizaje que se asocia al tema de la retroalimentación como un recurso para asesorar, orientar y definitivamente acompañar al estudiante en el proceso de construcción del conocimiento y de su desarrollo valoral.

Al respecto los estudiantes comentan: “...*La retroalimentación es que después de una evaluación señalen los pros y contras y la manera en que se resuelve realmente una situación, “...De forma analítica ver cómo te desempeñaste en tu evaluación. ¡Eso no se hace...! (lo dicen en coro) aquí terminamos una evaluación y como si le das vuelta a la hoja” (F.D.) “... Los maestros retroalimentan el trabajo, en los proyectos se van haciendo entregas parciales... te dan su punto de vista profesional, los profesores están abiertos y hay retroalimentación”. (F.I.) “...La retroalimentación te vuelve crítico y selectivo a la hora de estudiar porque tiene como sustento la experiencia del doctor, qué datos tienen relevancia y que datos pueden no ser tan importantes. La retroalimentación positiva permite que el alumno aprenda, no así la negativa o la indiferencia del maestro...” (F-M.) No hay retroalimentación, es muy pobre... no vale la pena...” “Un programa no puede abordarse en un 90 % con exposiciones del estudiante...” (F-M).*

Al analizar la discusión del grupo investigado, podemos inferir que este acompañamiento y tutoría que demandan a través de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje bien podría equipararse a una mediación pedagógica. En la correlación docente-contenido-estudiante, es justo el profesorado quien se convierte en el mediador, quien brinda las herramientas necesarias y establece las condiciones de aprendizaje para que se resuelva el conflicto cognitivo. En otras palabras, cuando el claustro académico favorece el dominio de los contenidos y conceptos de su disciplina; crea situaciones auténticas, activas y participativas; promueve aprendizajes significativos; evita enseñanzas memorísticas de contenidos aislados; valora la realidad cotidiana; presenta desafíos de modo que el alumnado experimente el placer de aprender cosas nuevas y logre que tomen conciencia de sus potencialidades y posibilidades promoviendo la autoevaluación y autorregulación, entonces

se constituye como un verdadero mediador y acompañante del proceso de construcción del conocimiento. (Puerta Gil, 2016, p.5).

Sin embargo, la presencia de las representaciones sociales de los alumnos en torno a la evaluación es quizá una situación más compleja, constituida por multitud de factores como son la noción social generalizada de evaluación equiparada a examen y a control como se expresó en apartados anteriores de este trabajo y que se ha incorporado a la representación social no solo es del estudiantado, sino también del profesorado; además de prácticas gremiales históricamente conformadas como es la verticalidad en la evaluación docente y el hecho de que no todos los miembros del claustro académico trabajan exclusivamente en la Universidad La Salle y traen consigo métodos y constructos identitarios (Romo y Gómez, 2015) de otra instituciones.

3. Abuso de autoridad docente.

El abuso de autoridad del docente es “el desequilibrio que se produce cuando el profesor utiliza su posición de poder de forma abusiva para castigar, manipular o denigrar a un estudiante causando un sufrimiento emocional considerable que va más allá de los métodos disciplinarios que se entienden como razonables” (Hernández, Prieto, 2018, p. 59).

El abuso de autoridad en las escuelas se ha clasificado según el tipo de conducta que presenta el profesorado frente al estudiante y Nesbit, W. C., y Philpott, D. F. (2002 p. 32) presentan seis categorías; las *conductas humillantes* que degradan, disminuyen la autoestima y están basadas en la ridiculización y desprecio verbal, las *conductas discriminatorias* en cuanto a género, condición social, raza; las *conductas dominantes* que establecen una diferencia jerárquica que reprimen el desarrollo de las competencias, la confianza, el pensamiento crítico y auspician la injusticia; *conductas intimidatorias* que producen ansiedad, miedo, estrés; *conductas distanciantes* caracterizadas por aislamiento e indiferencia ante las necesidades estudiantiles, *conductas diversas* representadas por la mala actitud docente frente a circunstancias que se presentan en el aula. Las seis categorías son desestabilizadoras del bienestar personal de alumnas y alumnos.

En el discurso del grupo estudiantil lasallista se pueden identificar algunas de estas conductas ejercidas por el equipo docente y por supuesto cuestionadas por el alumnado pues denotan

un clima áulico completamente deteriorado. Generalmente estos problemas se presentan cuando existe incapacidad docente para el manejo de conflictos y de los retos que impone la misma actividad vinculada con los procesos educativos sean éstos de enseñanza-aprendizaje, o de orientación. Las experiencias sobre el abuso de autoridad docente del grupo investigado se presentan a continuación:

“Los estudiantes tenemos derecho de réplica ante una evaluación injusta, de hecho, existe un término... ¡pero yo se lo digo...! hay profesores que abusan del término y se lo brincan para que ya no tengas manera de presentar la réplica, pero igual si exiges ese derecho de réplica también como que se desquitan...”, “¿eso es la vocación del docente? es un foco rojo... ¡ahora voy con todo!...”, (F.D.), “...Generalmente te intimidan, si no haces esto o si no participas, si no estudias, te voy a reprobar...no te gradúas!”, “...Yo me encargo de que no te gradúes.” “...Yo creo que también puede ser como un mecanismo de venganza subjetiva, si le caes mal al maestro durante todo el semestre, alguna contestación que no le gustó...”, “no nada más es la intimidación verbal, sino en el aspecto psicológico es decir... lastima tu autoestima...”, “...O super casual... ya se enojó y al día siguiente hay examen...”, “...O ahorita hizo un coraje con algún compañero y entonces saquen una hoja y hacemos examen” (F.D.)

La filosofía del Santo fundador de la obra lasaliana; Juan Bautista de la Salle, expresa en sus Meditaciones para los días de retiro dirigidas a las personas que se ocupan de la orientación de la juventud, la importancia del ministerio de la educación y el compromiso que adquiere quien se dedica a esta gran y noble labor. Al respecto J. A Balaguera (2009, p. 106) comenta que para Juan Bautista de La Salle las dimensiones del educador o formador cabal son: ser un pedagogo, en cuanto filósofo de la educación; profesor, en cuanto investigador y autor de manuales didácticos; instructor, como experto en formas de operar y de hacer; docente, en cuanto comunicador y guía del aprendizaje; maestro, en cuanto integrador de las virtudes intelectuales y morales, y en cuanto modelo visible de vida humana armónica: *“Vosotros, pues, elegidos por Dios para tal ministerio, ejercitad, según la gracia que recibisteis, el don de instruir enseñando, y de exhortar animando a los confiados a vuestra custodia, y guiándolos con diligencia y vigilancia” (De la Salle J. B., 1729, M.R. 193,2,2, p. 301).*

Implica entonces que la docencia en la Universidad La Salle, ha de ser ejercida bajo tres criterios; una vocación elegida voluntariamente y donde la figura del maestro encuentre realización personal, conocimiento tanto disciplinar como pedagógico que le permita dar acompañamiento, asesoría y tutoría a sus estudiantes en los procesos educativos y un desempeño ético incuestionable que guíe su conducta y sea ejemplo de probidad.

Imbuidas por la filosofía de San Juan Bautista de la Salle, las instituciones educativas de los Hermanos de las escuelas cristianas, toman como referente las doce virtudes en las que debe estar fundamentada la docencia lasallista las cuales se explican a continuación como colofón de este apartado:

- **HUMILDAD:** Conciencia de las propias limitaciones, modestia y aceptación de los errores
- **CELO:** Responsabilidad, interés en la tarea educativa lo que lleva a una preparación para ejercerla.
- **PIEDAD:** Apertura personal a Dios y a su obra.
- **DULZURA:** Paz interior, tranquilidad y buen humor.
- **SABIDURÍA:** Mostrar lo valioso, prepararse en los saberes científico y práctico para conformar un saber integrado. Desarrollo de la capacidad crítica.
- **PACIENCIA:** Conceder tiempo para el crecimiento de los demás. Perseverancia que implica comprensión del otro y autocontrol.
- **VIGILANCIA:** Conocer la realidad del alumno y brindarle un acompañamiento personal.
- **MESURA:** -Moderación, equilibrio en el juicio.
- **GRAVEDAD:** Serenidad, confianza de sí y autoridad sin demostrar superioridad.
- **PRUDENCIA:** Reflexión y análisis, saber elegir y capacidad de decisión.
- **GENEROSIDAD:** Capacidad de servicio, trabajo en equipo y dedicación.
- **SILENCIO:** Control de la intervención, crear una atmósfera de atención, autodisciplina, discreción.

Sin duda la sistematización de la información presentada en esta sección de la investigación, conduce ahora a la interpretación y discusión de estos resultados. La interpretación es un ejercicio que permite al investigador ir más allá de la pura descripción, le permite establecer

redes de significado, descifrar, traducir y articular los pensamientos que los actores tienen sobre el objeto de la representación y que indudablemente guían sus conductas cotidianas.

Si bien en la lectura de este análisis ya se han identificado varios elementos que permiten percatarse de las coincidencias en el discurso del grupo estudiantil, también existen elementos diferenciadores propios de cada territorio académico. Es muy claro que la noción de evaluación que presenta el estudiantado en general está ligada a la de examen, un examen que nos remite indefectiblemente a términos como porcentajes, calificaciones, parámetros, métrica, criterios, poner a prueba.

La representación social de evaluación en el grupo investigado se traduce en medir a través del instrumento más tradicional que es sin duda el examen, idea que, a través del tiempo, pasa de generación en generación, pero no solo del alumnado sino también del equipo docente.

Sin embargo, el grupo estudiantil está consciente que este tipo de “*evaluación*” constituye una “*traba*”; un impedimento para el desarrollo de todas sus capacidades y posibilidades porque su función es más bien clasificatoria; el que sabe y el que no sabe; el que puede y el que no puede; el aprobado y el reprobado; matriculándolos en una contienda y en una competición que carece de fines pedagógicos y que se convierte más bien en un escenario discriminatorio que segrega a los grupos en vez de constituirlos como una comunidad de aprendizaje.

Desde luego el examen es el instrumento más generalizado, pero el grupo investigado también menciona diferencias según la carrera que cursan. Para la licenciatura en derecho, el examen oral y las participaciones con experiencias laborales son muy importantes, pues forman parte del desarrollo del juicio jurídico y argumentativo que es parte de su vida profesional. Para el personal médico la presentación de casos clínicos con la descripción sistemática de síntomas, signos médicos, diagnóstico, tratamiento y seguimiento de un paciente con la finalidad de desarrollar en el estudiantado habilidades para emitir dictámenes, aprender colaborativamente junto a un experto, evaluar situaciones concretas de salud, mejorar la práctica clínica, reconocer enfermedades por sus signos y valorar técnicas diagnósticas y terapéuticas, así como los efectos de medicamentos y tratamientos. El grupo que estudia ingeniería enfatiza la importancia de la elaboración de proyectos que les permitan ensayar nuevas técnicas que resuelvan problemas, proveer de soluciones y desarrollar

procesos tomando en cuenta recursos humanos, tecnológicos, financieros y materiales para ofrecer bienes y servicios a la sociedad.

Aunque estas formas de evaluación se emplean en cada uno de los sectores mencionados y seguramente se desarrollan en un espíritu genuino de formación de los estudiantes, el alumnado explica que la forma como se aplican no es la más adecuada en tanto que no abonan en su formación. El examen oral en la carrera de derecho; se hace condensando todos los contenidos del semestre lo cual quiere decir que carece de validez, se le otorga un porcentaje muy alto dentro de los criterios de la evaluación, lo que les lleva a no acreditar la materia, además es extenuante tanto para el alumno como para el profesor lo que en repetidas ocasiones le hace perder la objetividad. Para el caso de medicina las presentaciones de los casos clínicos que pudieran ser una forma de aprender y de evaluar muy pertinente, se convierten en un espacio estéril cuando el que expone que es un aprendiz, no es prolijamente retroalimentado por el experto, cuando se trata de homogeneizar la información a través de un examen colegiado al que habría que revisar su grado de confiabilidad porque lo que el grupo estudiantil ha recibido es un conjunto de experiencias docentes que no pueden ser iguales en tanto que están atravesadas por el contexto de la práctica médica de quien las comparte.

Para el caso de ingeniería definitivamente un examen donde se revisen contenidos teóricos es muy importante, siempre y cuando sirvan para fundamentar un proyecto, ya que el punto nodal en estas licenciaturas es el análisis de problemas y la generación de soluciones que permitan ofrecer un servicio. Decantarse por la sola revisión de contenidos declarativos y factuales repetidos textualmente en un examen, resulta obsoleto en tanto no contribuyen precisamente al desarrollo de habilidades como la identificación de un problema, la proposición de un conjunto de disposiciones lógicas para encontrar la solución deseada vinculada a un proyecto y luego la supervisión y evaluación de su implementación y puesta en marcha.

La aplicación y el desarrollo de contenidos procedimentales y actitudinales en los tres casos, ciertamente es considerado como rubro en la evaluación, pero con porcentajes muy bajos de un 30% en promedio según refiere el estudiantado contra un 70% otorgado a los contenidos teóricos. La preponderancia está dada a los contenidos declarativos y factuales sin embargo,

dado que en la Universidad La Salle, sí se cuenta con los recursos institucionales para realizar actividades de aplicación; la licenciatura en derecho realiza prácticas forenses y actividades de debate en la sala de juicios orales; la licenciatura en medicina hace uso de simuladores y estancias en hospitales con prácticas médicas; las licenciaturas en ingeniería tienen entre sus políticas y normas específicas como Facultad, el trabajo de medio tiempo en empresas y las prácticas profesionales, lo cual obliga a los estudiantes a tener horarios mixtos que combinan clases matutinas y vespertinas. Lo relevante aquí es que teniendo todo a favor, no se considere en igualdad de importancia tanto a los contenidos declarativos, como los procedimentales y actitudinales.

La formación de un profesional nos remite a la responsabilidad central de las Universidades que es educar, tarea definida desde el documento Capacidades y Valores del Modelo Educativo Lasallista (2015, p. 7) como “más que aprender oficios, ser experto en la profesión o inculcar normas y principios como repertorio para la vida, educar es contribuir en la construcción de la persona humana, en sus capacidades y en los valores, para que en su actuar trascienda en la vida y transforme su relación con los demás y con su entorno”.

La Universidad La Salle en su declaratoria del Modelo Educativo: “Aprender saberes, desarrollar proyectos y compartir capacidades y valores”, es desde su denominación, el referente y el ideal que expresa el objetivo central en la formación de estudiantes y futuros profesionales con valor, el cual se ha decantado como su nombre lo indica, por un enfoque basado en capacidades y valores. En este sentido y siguiendo lo citado en Modelo Educativo (2013, p. 58) las capacidades se pueden definir como “una integración entre conocimientos, habilidades, destrezas personales y sociales relevantes para los distintos sectores de la existencia humana (familiar, profesional-laboral, personal, social, interpersonal) y que permiten desarrollos y beneficios personales y sociales (Villa y Poblete, 2008, p. 24).

Así mismo expresa la intangibilidad de las capacidades las cuales sólo pueden identificarse cuando el estudiante realiza actividades en las que demuestre su adquisición. El profesorado debe entonces planear estrategias didácticas en donde ese tejido de conocimientos, habilidades y destrezas, que constituyen las capacidades, sea evidenciado suficientemente y con los medios de evaluación más pertinentes. Al hablar de pertinencia es importante destacar que el logro de capacidades no solo debe ni puede reconocerse a través de una examinación

escrita en la que el alumno conteste preguntas describiendo conceptos y remitiendo datos e información, pues las capacidades aluden también a ciertas habilidades de tipo cognitivo como son el pensamiento analítico y creativo y la resolución de problemas, así como las de tipo relacional cuyo sustento son la comunicación, el trato con otros, la empatía y el trabajo en equipo. Este conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas no pueden de ninguna forma ser olvidadas dentro las aulas universitarias concretamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende en la evaluación, lo que obliga al claustro docente a desarrollarlas como parte de la formación profesional y evaluarlas en las diferentes oportunidades de práctica y de aprendizaje situado que en cada territorio académico deben llevarse a cabo. Adicionalmente, el Modelo Educativo Lasallista concede capital importancia a la promoción de valores, esas cualidades que al ser asumidas y aprehendidas por la persona del estudiante le permiten discernir y tomar decisiones frente al mundo. Semejante responsabilidad compromete al equipo docente a desempeñar un papel de acompañante en el desarrollo personal además del profesional y no solo ser transmisor de información.

En cuanto a la periodicidad de la evaluación, resulta que está sujeta a la conveniencia del docente, no se afilia a los lineamientos reglamentarios institucionales en términos de evaluación como idealmente debería de ser, pues la normatividad marca que “la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es el proceso permanente, sistemático e integral” (Art. 147 Reglamento de Alumnos de las Universidades del SEULSA, p. 53), y que debe aplicarse de manera “parcial o transversal con su correspondiente selección de lapsos pertinentes de acuerdo con los contenidos del programa correspondiente, a fin de verificar de manera continua, el desempeño del alumno.” (Art. 156 Reglamento de Alumnos de las Universidades del SEULSA, p. 54).

Es importante enfatizar que la evaluación continua es uno de los dispositivos más importantes con que cuenta el docente para determinar el avance en la comprensión y vivencia de los contenidos que se enseñan. La Universidad La Salle tanto en su normatividad como en su modelo educativo así lo señala, lo que lleva a suponer el desconocimiento del profesorado de los lineamientos normativos y de la postura pedagógica y filosófica institucional.

Cabe aquí señalar, que será importante que las instituciones garanticen el conocimiento de la normatividad y políticas evaluativas a través de un conjunto de estrategias que puedan

implementarse, basadas en la información sobre los reglamentos institucionales y modelos pedagógicos, pero haciéndolos más asequibles al personal docente y al estudiantado como pueden ser a través de manuales, folletos, infografías, boletines, carteles en lugares visibles, circulares, e-mail informativos; elaborados con la finalidad de que se cumplan los objetivos de la evaluación formativa, se distinga entre la evaluación formativa y sumativa, se visualicen las ventajas de una evaluación continua, se especifiquen los propósitos de una evaluación sumaria y cómo establecer las ponderaciones, etc. es decir, proveer al claustro docente y al grupo estudiantil de información de calidad apegada a los lineamientos, pero empleando recursos de fácil circulación.

Robustecer y mejorar el trabajo docente en los aspectos evaluativos, diseñando propuestas de formación en las que el desarrollo de los cursos y sus mecanismos de evaluación incluyan propiamente los componentes de la evaluación planteados en el Modelo educativo.

Otra estrategia que resulta insustituible es conocer con antelación los planes de evaluación que el grupo docente diseña y entrega a los coordinadores de las carreras al inicio del ciclo académico, para que ellos auditen, validen, acompañen y den seguimiento a la aplicación del plan en tiempo y forma.

Promover espacios de trabajo de academia en los que se reflexione sobre el carácter que deben asumir los programas de estudio, la docencia y la evaluación a fin de permitir la socialización de experiencias y planear tanto de manera individual como colectiva y colegiada actividades y propuestas dirigidas a fortalecer una visión constructivista de la enseñanza y de la evaluación.

Lo importante en esta estrategia es establecer el contacto con el claustro docente y reflexionar de manera colegiada sobre la pertinencia de los recursos evaluativos seleccionados, lo oportuno del momento del proceso de enseñanza aprendizaje en que se van a aplicar y cómo los resultados de estos métodos, recursos e instrumentos impactan en el aprendizaje. De esa forma se contribuye a una mejor actividad docente y a la satisfacción académica del alumnado.

El aprendizaje es entonces lo que le da sentido a la evaluación, y no la connotación de una simple rendición de cuentas que se centra en los productos, descuidando los procesos que

emplea el estudiantado para construir el aprendizaje. Lo importante de la evaluación es brindar información sobre los avances y las áreas de oportunidad, logrando por un lado el automonitoreo en el estudiantado que le permita la búsqueda de nuevas formas para potenciar y mejorar su proceso de aprendizaje a través de la retroalimentación docente y por otro lado, la toma de decisiones pedagógicas del profesorado quien tiene la responsabilidad de realizar un análisis minucioso de qué factores inciden en el proceso de enseñanza y que seguramente se están reflejando en el aprendizaje.

Las tareas vinculadas al diálogo, la reflexión sobre el aprendizaje y las recomendaciones del experto al aprendiz, deben ser inherentes al proceso didáctico y una tarea fundamental del claustro docente con vocación y profesional quien está genuinamente preocupado por el aprendizaje.

Adicionalmente, en educación superior la tarea de la evaluación adquiere dimensiones trascendentales tanto en el ámbito académico como en el ético porque a través de ella, se legitiman y certifican los conocimientos teórico-prácticos y los valores y actitudes necesarios para alcanzar el perfil profesional de egreso, cristalizando con ello, la promesa formativa comprometida con las y los nuevos profesionistas, quienes al egresar y obtener un título, adquieren el compromiso social de servir a los demás a través de su profesión. Entonces, particularmente para las Universidades, este aspecto es relevante por el impacto que tienen los resultados de sus egresadas y egresados al exterior. El conjunto de capacidades, habilidades, competencias, valores y actitudes adquiridas en su proceso formativo son hoy en día elementos diferenciadores dentro del ámbito laboral. Formar, evaluar y retroalimentar el rendimiento del estudiantado en todos estos aspectos, es una tarea que se antoja obligatoria para quienes conforman las plantas docentes de las instituciones de educación superior, enfatizando que la preparación que hoy buscan las empresas e instituciones apunta para dos esferas; la que tiene que ver con la formación específica de los nichos académicos y su preparación teórico práctica y la de las cualidades relacionales (soft skills) en donde se demandan habilidades de negociación, administrativas, de innovación, de adaptación, proactividad, comunicación y un alto nivel de trabajo en equipo, procurando un clima positivo en las organizaciones.

Por ello es que los cuerpos docentes de las Universidades al evaluar, no deben contentarse con la mera repetición de contenidos conceptuales y factuales, la evaluación debe ser la lente que permita identificar las capacidades (conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores) desarrolladas, las que se encuentran en proceso de desarrollo y las que aún no se concretan en el repertorio de saberes y haceres de los estudiantes.

Esta responsabilidad requiere de apertura y preparación docente en la búsqueda de los medios más eficaces y pertinentes para reconocer esta evolución en el proceso de adquisición de capacidades, lo cual implica una evaluación diagnóstica, formativa y sumaria, así como también una conducta abierta, coherente y ética para conducirse en el momento de la evaluación, evitando actitudes despóticas que poco favorecen el aprendizaje.

Si bien es cierto que la formación de profesionales exige a quienes los forman; disciplina y firmeza para consolidar el carácter que permita enfrentar la realidad de una manera sana y efectiva, es necesario aclarar que esta responsabilidad del catedrático en las Universidades no está ligada por ello a la arrogancia, al abuso de autoridad, la intimidación y el autoritarismo; actitudes continuamente empleadas sobre todo en el proceso de la evaluación so pretexto de la exigencia que debe imprimirse en la formación de nuevos profesionistas, confundiendo estas acciones con la verdadera disciplina. La disciplina es trabajar en la interioridad de la persona, logrando su autodomínio para actuar libre y responsablemente. (Márquez J., 2007, p. 129)

Los modelos de formación profesional donde reinan las actitudes de superioridad docente pueden tener su interpretación desde la perspectiva foucaultiana del poder. Al respecto Deluze (1988, p. 114) menciona que en uno de postulados de poder descritos en la obra de Foucault "Un diálogo sobre el poder" (1980) se menciona que éste actúa por intermedio de mecanismos de represión porque nuestras sociedades disciplinarias pasan por categorías de poder que se observan en la imposición de una tarea cualquiera o producir un efecto y en el control de una población cualquiera. El ejercicio del poder por parte del profesorado en el caso que nos ocupa, emerge de dispositivos preventivos y correctivos, pero también, de verdaderos mecanismos de represión como son la supervisión excesiva, la imposición, el control, el aleccionamiento, la amenaza y la intimidación.

De ahí la importancia de que el personal directivo, de coordinación de carrera y en sí todo el equipo a cargo de la formación del estudiantado, esté atento a estas manifestaciones a través de los resultados que arroja el sistema de evaluación docente y no desestime los comentarios que emite el alumnado actuando de manera oportuna básicamente a través de tres prácticas; la *promoción* del buen trato y respeto a la dignidad humana contenida en los documentos inspiracionales de las instituciones y que para el caso de la Universidad La Salle se encuentra en el propio Modelo Educativo y en el Reglamento de alumnos de las Universidades integrantes del Sistema Educativo de las Universidades

La Salle SEULSA en el capítulo 10, Art. 85, fracción VIII que a la letra dice: “Recibir de los miembros de la comunidad universitaria el debido respeto a su persona, propiedades, posesiones y derechos”; *retroalimentar de manera formal y sistemática* al personal docente a partir de los resultados de la evaluación para comentar fortalezas y áreas de oportunidad en los aspectos de intervención pedagógica y de interacción con el alumnado, *detener y cesar* las conductas intimidatorias siguiendo los protocolos de prevención. En la Universidad La Salle implican la canalización con el primer contacto de las Facultades, el apercibimiento al personal docente y la atención al daño ocasionado al estudiantado en las instancias de la Universidad como el Comité de Ética, dependiente de rectoría e instalado en la Coordinación de Apoyo y Vida Estudiantil. Hoy adicionalmente a este Comité, se ha creado en la Universidad La Salle, la Coordinación por la Dignidad Humana, dependencia que estará adscrita a la Vicerrectoría de Bienestar y Formación y cuya función principal es crear una cultura de la paz y el respeto dentro de la universidad.

La aproximación al tema de la evaluación que se ha realizado hasta este punto del trabajo, considera como elemento central la perspectiva de los estudiantes a través de sus marcos de referencia, el contexto particular de la institución donde estudian que para el caso, es la Universidad La Salle, el nicho académico al cual pertenecen con la especificidad de sus prácticas cotidianas y con el perfil que cada profesionista va asumiendo a través de su formación universitaria es decir, la conformación de su identidad profesional, con la finalidad de insertarse en el mundo laboral. Todo esto, configura un grupo estudiantil con aspectos heterogéneos y homogéneos, pero aun con las igualdades y las divergencias, abren la posibilidad de repensar formalmente la práctica docente universitaria, porque las

reflexiones que el estudiantado ha vertido en la interacción con la investigadora rebasan a la propia evaluación, intención fundamental de este trabajo.

Aunque los datos aquí expuestos no son exhaustivos, si representan el sentir y el pensar de quienes cotidianamente están en las aulas universitarias; esos actores desconocidos (De Garay, 2015) de quien a veces se ignora su opinión o no se toma en cuenta porque al parecer se siguen considerando sujetos pasivos en el proceso educativo, siendo el receptáculo de las decisiones del claustro académico. El equipo docente por su parte, asume conductas y posturas ante la evaluación que no se apegan a las políticas institucionales sea por desconocimiento o por indiferencia, pero que impactan al estudiantado originando como principal consecuencia ciertas inconsistencias en los resultados que se obtienen y que se relacionan con la formación profesional, contradicciones entre la norma y la acción que causan conflicto e insatisfacción en el alumnado y finalmente el rompimiento de la relación armónica docente-discente. En este aspecto los hallazgos muestran la trascendencia de los factores emocionales, afectivos y motivacionales en el proceso de la evaluación.

Indudablemente se puede percibir que el proceso de la evaluación a opinión del grupo estudiantil investigado, se encuentra enraizado en una postura tradicional actualmente tan cuestionada y polemizada porque genera apatía, desinterés e inercia; actitudes contrastantes con los objetivos de la educación superior que demandan hoy la formación de personas pensantes, creativas e innovadoras.

Este escenario conduce necesariamente a un ejercicio de introspección del equipo docente dirigido hacia su práctica educativa. No obstante, la autocrítica no es fácil porque en muchas ocasiones se ve mermada por la cotidianeidad de las tareas, los hábitos constituidos, la rutina e incluso la comodidad, pero es un imperativo tomar en cuenta la crítica del estudiantado universitario para que por un lado el profesorado modifique la estructura en que ha venido desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje y dentro de éste la evaluación, y por otro, el alumnado le encuentre concordancia con sus necesidades y expectativas.

Es entonces, una función del profesorado sea cual fuere su formación inicial, realizar sus actividades docentes teniendo como fundamento una preparación disciplinaria y pedagógica sólida que le permita desarrollar una actividad académica de excelencia. Pero como la palabra excelencia puede entenderse de varios modos o se le pueden atribuir distintas

interpretaciones, vale la pena agregar que el profesorado de excelencia se caracteriza por ser experto actualizado en el conocimiento y dominio de su disciplina, tiene plena conciencia que es profesional de la docencia y se prepara cada día para ello, otorgándole la misma importancia que a otros trabajos relacionados con su disciplina, se esfuerza por crear ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes apliquen y cuestionen el conocimiento y no admitan todo como absolutamente cierto, investiguen más allá de lo que se provee en clase, busquen soluciones a problemas reales depositando la confianza en que ellos lo lograrán porque tienen deseo de aprender. Son exigentes y promueven la disciplina entendida desde su real significado que es lograr la autonomía, observan el progreso de sus alumnos promoviendo la evaluación y autoevaluación como prácticas cotidianas a partir de los objetivos en cuyo planteamiento participa también el alumnado, pero, sobre todo, “evitan juzgarlos con normas arbitrarias” (Bain, 2007, p. 189).

Esto no quiere decir que se esté hablando de personajes idealizados que no cometen desaciertos, lo que reivindica a los equipos docentes de excelencia es que aun con los días malos que se pueden llegar a tener, siempre existe dentro de su vida profesional el principio ético del compromiso, así como la voluntad y la disposición por aprender de su propia reflexión, de sus colegas y de sus mismos estudiantes, con naturalidad y sencillez.

La evaluación es entonces para el personal docente de excelencia un medio y no un fin. Un medio para dilucidar hasta dónde han llegado sus enseñanzas, rescatar las evidencias de cómo y qué aprendió el alumnado, pues eso constituye el referente para su toma de decisiones; fomentan el rendimiento académico del estudiantado a través de estrategias didácticas que se encuentren directamente ligadas a su curso y no en una relación arbitraria, es decir, promueven aprendizajes significativos, para la vida, de aplicación directa en la profesión; observando los procesos, retroalimentándolos y analizando las formas de razonar del grupo estudiantil y su forma de actuar frente a las situaciones. Con ello se estaría cumpliendo la evaluación de capacidades que engloba los conocimientos, habilidades, destrezas personales y sociales relevantes, mencionadas en el Modelo Educativo Lasallista.

El personal docente de ascendencia lasallista, verá en la evaluación la oportunidad de reconocer el aprendizaje del estudiante y reconocerse como un orientador de éste. No debe confundir la evaluación con el rendimiento es decir con esa habilidad del alumnado para

adaptarse al curso, para cumplir en tiempo lo que se solicita y hacer las tareas en estricto apego a lo que le indica el profesorado, a presentar un examen donde registre con fidelidad el contenido de libros y apuntes para obtener una calificación. La calificación es solo una forma de comunicarse con el estudiante, un símbolo que sirve de parámetro, pero la evaluación no es una carrera de acumulación de puntos, aunque muchas veces se convierte en el objetivo principal del curso. La amenaza implícita en la reducción de puntajes definitivamente no contribuye al aprendizaje. La evaluación del aprendizaje exige algo más, como conocer qué tipo de desarrollo personal, intelectual, de comprensión y de razonamiento se ha promovido en clase y que evidencias se tienen de ello. Además, este proceso exige del docente una evaluación diagnóstica de las habilidades previas que trae consigo el grupo estudiantil, ayudándolo a descubrir sus principales talentos y su forma de aprender.

El profesorado de excelencia, es explícito en aquello que espera del estudiantado en cuanto al aprendizaje, el cual valora constantemente a través de una evaluación continua, por ello no se preocupa si una estudiante o un estudiante no se presenta a un episodio de revisión, pues existen varias formas y momentos para recuperarlo. Para la docencia de excelencia no existen los exámenes finales que condensan todo lo revisado en clase como la única oportunidad del estudiantado para acreditar una asignatura. El examen que aplican conlleva razonamiento, análisis, resolución de problemas, crítica; no reproducción de información. No miden la rapidez del estudiante para localizar respuestas correctas, prefieren identificar los argumentos que demuestran que el estudiantado ha aprendido. Esto mismo es lo que deben fomentar en el estudiantado, pues cuando se solicita una autoevaluación, generalmente el profesorado se queja de que las puntuaciones suelen ser muy altas, sin embargo, no se ha averiguado qué es lo que el grupo estudiantil entiende por aprendizaje. Cuando su apreciación de aprendizaje es repetir textualmente lo que se dice en clase, entonces muchos aportarán calificaciones de sí mismos muy altas, pero si se trabaja con el concepto de que aprender es analizar, criticar, demostrar, inferir, aplicar, argüir; entonces el estudiantado tendrá más cautela para autoevaluarse y también lo hará con mayor sinceridad.

En esta investigación se puso de manifiesto también, que cuando se habla de la evaluación, sólo se remite al grupo de estudiantes, pero poco se toca la evaluación del profesorado y su desempeño profesional. Los resultados de la evaluación estudiantil deberían ser una de las

pautas para el análisis de la docencia. ¿Qué le dicen al claustro docente estos resultados sobre el logro académico de los estudiantes?, ¿sobre su desarrollo personal? ¿sobre su progreso intelectual?

La mayoría de los integrantes del grupo entrevistado informó el empleo del examen como el instrumento principal en la evaluación y sugirió que a través de los exámenes más bien se reforzaban estrategias para reproducción de la información es decir un aprendizaje superficial. La educación superior y sus actores, tendrían que estar preocupados por promover el aprendizaje profundo - deep-level processing (Marton y Säljö, 1976, p.7) vinculado precisamente al principio de que el aprendizaje es construido, no recibido y a desarrollar en el alumnado un conjunto de capacidades que les permitan aplicar el razonamiento y la comprensión a cierta clase de problemas relacionados con su profesión. En el documento Capacidades y Valores del Modelo Educativo Lasallista (2015, p. 11-12) precisamente se destacan estas capacidades tanto intelectuales como culturales, emocionales y psicológicas que llevan al grupo estudiantil a un procesamiento de nivel profundo como son el pensamiento complejo, el pensamiento sistemático, la capacidad para problematizar el entorno, el pensamiento creativo, el desarrollo de la autonomía, la capacidad para construir ambientes colaborativos e inclusivos, la comunicación, el emprendimiento y la adaptabilidad.

A partir de estos postulados, los procesos que deben estar presentes en el aprendizaje y que el maestro debe corroborar a través de la evaluación son; la integración y organización del conocimiento que emana de diferentes ángulos partiendo de su sistema explicativo, su transferencia a nuevas situaciones, la toma de decisiones para ajustar el comportamiento a diversas circunstancias de manera libre y razonada y a la resolución de problemas.

El mundo de hoy plantea al profesionista retos complejos, distintos a los de antaño, por ello debe aprender a realizar una buena gestión del conocimiento, un ejercicio de autoaprendizaje permanente y sobre todo a tejer redes de colaboración con profesionistas de diferentes áreas del conocimiento, a fin de enfrentar desafíos a través de proyectos integrales y holísticos. No cabe aquí una visión instrumental-técnica y documental-informacionista (Pirela, 2004, p. 118). El objetivo es formar hoy a los profesionistas para un mundo todavía inexistente, que

demandará de ellos gran capacidad de adaptación, un pensamiento dúctil y flexible, así como un perfil multidisciplinario que les permita estar a la vanguardia; permanecer vigentes.

¿Podrá la docencia afrontar ese reto? ¿Lograrán los claustros académicos recuperar evidencias de que este aprendizaje se está gestando en el interior del estudiante y emplearlas a su favor? ¿Alcanzarán los planteamientos actuales sobre la evaluación del aprendizaje para conseguir este objetivo?

Sin duda ante un mundo incierto y cambiante el objetivo de las universidades debe replantearse respecto a dos procesos; por un lado, sus formas de enseñar, atrapadas primordialmente por currículas con abundancia de contenidos y con escasez de métodos y estrategias que pueda emplear el grupo estudiantil para acceder al conocimiento y por otro lado la evaluación, que por ende está enfocada en recobrar cantidad de información y no la calidad con que ésta se emplea.

Las representaciones sociales construidas por el estudiantado investigado en la Universidad La Salle, refleja a todas luces esta realidad. Es un beneficio para la formación profesional, que los docentes estén altamente capacitados en sus áreas disciplinares, que se busquen los mejores perfiles, los más destacados en su territorio académico, pero está bien claro que un experto en el campo disciplinar no es sinónimo de un buen docente. Traducir el conocimiento y la experiencia a un producto educativo de calidad, no es tarea fácil, requiere formación adicional, una formación referida tanto al proceso de enseñanza aprendizaje incluida la evaluación, como a una formación en el ámbito relacional, que le permita al profesorado una interacción sana, de confianza, más horizontal, para lo cual, debe contarse con su disposición, interés y compromiso. Al respecto Ken Bain (2007, p. 155) menciona “los mejores profesores... no muestran poder alguno, sino que invierten en los estudiantes. Sus prácticas resultan de una preocupación por el aprendizaje que sienten intensamente y comunican con convicción”.

CONCLUSIONES

La palabra universidad tiene su origen en el término latino *universitas* cuyo principal sentido es el de totalidad; así lo emplearon Ulpiano y Cicerón en el período del imperio romano. Posteriormente en la edad media, se aplicó la expresión *universitas magistrorum et scholarium*, porque se refería a la comunidad conformada por personal académico y estudiantado (Moncada, 2008, p. 132). Hablar de universidad alude entonces a un escenario complejo donde se dinamizan multitud de relaciones pedagógicas, se vierten maneras de pensar y de actuar y en el que también se reproducen formas de control social, de dominación y de poder construyendo un entramado interesante para el estudio y la investigación.

Esta complejidad del escenario escolar conlleva necesariamente la intersubjetividad, entendida como la construcción compartida de significados que emanan del sentido común y de la vida cotidiana de los implicados, que responde a un contexto social determinado y que puede identificarse de manera muy clara a través de sus representaciones sociales.

Realizar una investigación teniendo como marco explicativo y de análisis de la realidad la teoría de las representaciones sociales resulta muy congruente con esta complejidad; pues el conocimiento que se construye a partir de los intercambios cotidianos, no siempre va en la misma dirección, ni tiene su origen desde una base igualitaria, por el contrario, se estructura a partir de diferentes experiencias atravesadas por el tiempo y el espacio, pero que son integradas por los actores orientando su manera de actuar y sus prácticas habituales.

El objetivo de esta investigación se centró en identificar algunas de las representaciones sociales del estudiantado lasallistas universitario en torno a la evaluación del aprendizaje que realiza el claustro académico que está al frente de su preparación profesional. Esta indagación se realizó en la Universidad La Salle, Ciudad de México, dentro de tres facultades distintas enfocadas a las ciencias químico-biológicas, las ciencias sociales y humanas y ciencias exactas específicamente en las licenciaturas en Médico Cirujano, Derecho, Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería Cibernética. Esto llevó a considerar en un primer momento, que

tendrían representaciones sociales distintas en tanto estaban determinadas por sus nichos académicos.

El proceso de exploración, permitió determinar que efectivamente existen representaciones sociales distintas vinculadas al área de conocimiento de cada licenciatura, pero también se corroboró la construcción de representaciones sociales compartidas sobre todo en lo referente a conceptos, recursos, periodicidad y actitudes docentes relacionadas con la evaluación. Estos elementos constituyen la representación social de este objeto de estudio que resultó ser muy significativo, pues es un tema presente y latente en las prácticas cotidianas y que, al ser revelado e inquirido por la investigadora, produjo debate en la población investigada.

Uno de los aspectos fundamentales en el trabajo con representaciones sociales es develar sus tres elementos estructurantes, a saber; *la información* o conocimiento que el sujeto tiene sobre el objeto de la representación, *la actitud* considerada como la disposición o toma de posición de un sujeto ante un objeto de representación y finalmente, el *campo de representación* que es el elemento central o nuclear de la representación social a través del cual se identifica qué creen y cómo interpretan los sujetos el objeto de la representación.

Para poner de manifiesto el contenido y la actitud del alumnado lasallista sobre la representación social de la evaluación del aprendizaje, se analizó y categorizó su discurso en seis campos semánticos que aluden a la noción que tiene el estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje, los aspectos que deben evaluarse, los recursos empleados por el profesorado, la periodicidad con que se aplica y el papel de la retroalimentación como un componente sustantivo de la evaluación.

En ese sentido pudo concretarse que el campo de representación relacionado con la evaluación del aprendizaje, está compuesto por un conjunto de elementos organizados que componen el discurso del estudiantado lasallista, conformado por opiniones, creencias, experiencias personales y colectivas emanadas de las prácticas cotidianas y de la interacción con pares y personal docente; algunas veces acordes a la normatividad y a las líneas orientadoras que marca el modelo educativo de La Universidad La Salle, pero otras veces muy distantes, incluso podría decirse que contrarias, lo que habla de que falta trabajar en una cultura de la evaluación, en una política de la evaluación que sea sabida, compartida y

comprendida por los integrantes de la organización, misma que debe fomentarse a través de estrategias sistemáticas y formales donde la comunidad educativa se apropie y entienda de la misma manera el proceso de la evaluación del aprendizaje para luego aplicarlo; sin menoscabo de la libertad de cátedra que distingue la propuesta educativa de la Universidad La Salle.

La cultura de la evaluación implica entonces, retomar el origen y génesis de la idea de escuela a la que se aspira que para el caso de la Universidad La Salle está plasmada en el modelo educativo, documento en el que se expresa con claridad el marco teórico en que se fundamenta su concepción e ideal de formación, los objetivos pedagógicos, capacidades y valores que han de desarrollarse tanto en el estudiantado como en el personal académico y administrativo, así como los principios orientadores de los procesos educativos y de gestión institucional que incluyen por supuesto a la evaluación.

La cultura de la evaluación puede ser analizada y reforzada en una institución educativa desde dos de sus elementos constituyentes que son: 1) la noción que los actores tienen sobre la evaluación y sus procesos de aplicación incluyendo las capacidades que la comunidad ha desarrollado para ello; esto constituye en la teoría de las representaciones sociales la información del objeto de la representación; 2) el componente de los valores que subyacen a este proceso, lo cual implica la actitud de la persona tanto positiva o negativa ante el objeto de la representación social y que se encuentra determinada generalmente por el valor que se le confiere a la evaluación y la manera cómo se emplean los resultados que ésta arroja, lo que puede desencadenar dilemas éticos.

En el desarrollo de este trabajo se pudo constatar la necesidad de reforzar la cultura de la evaluación dentro de la Universidad la Salle ya que la información del objeto de la representación social (evaluación) construida por el estudiantado, no concuerda con el marco de referencia manifiesto en el modelo educativo. Para el alumnado la noción de evaluación y sus procesos de aplicación permanecen en el marco de las creencias, tradiciones y protocolos acostumbrados por el personal docente que dirige las diferentes cátedras y que se decanta hacia una medición que se realiza a través de un examen del cual se obtiene una calificación. Es una actividad enmarcada en un tiempo definido, que pone fin al proceso y que es inamovible.

La conformación de esta representación social de la evaluación no es fortuita, es derivada del modelo de gestión instaurada por el estado evaluador basada en la medición de resultados como forma de control y que en su momento y hasta nuestros días, ha pretendido responder a los patrones internacionales de calidad propuestos por el proceso de la globalización. Ello corrobora que, en la construcción de una representación social, siempre estará como telón de fondo la influencia del contexto social.

Sin embargo, esta construcción contrasta definitivamente con lo que enuncia el modelo educativo lasallista cuyo basamento es el paradigma sociocognitivo y que concibe a la evaluación como una “actividad integral de todo ciclo didáctico y no como un evento final” (Modelo Educativo, 2013, p. 28); como una importante tarea que permite identificar el proceso de adquisición y el desarrollo de las capacidades y los valores del estudiantado.

Justo a este elemento de identificar capacidades y valores alude otro conflicto explicitado por la población estudiantil lasallista, pues se prioriza la revisión de contenidos declarativos tanto conceptuales como factuales, dando un menor valor a lo procedimental y actitudinal. Este problema está asociado al proceso de enseñanza que se visualiza como la simple transmisión de información, por ende, un aprendizaje mecánico y rutinario que deriva en una evaluación cuyo objetivo es la repetición de elementos memorizados, tareas intelectualmente más pobres como las califica Santos Guerra (2003, p.73). Sin embargo, el modelo educativo privilegia el “aprender a aprender para el desarrollo de capacidades y valores mediante estrategias cognitivas y metacognitivas, el aprendizaje socializado y cooperativo, el aprendizaje constructivo y significativo y las comunidades profesionales de aprendizaje” (Modelo Educativo, 2015, p. 28). La enseñanza según este paradigma, concibe al estudiante como un ser pensante y participativo, capaz de procesar la información que llega a sus manos con la mediación del profesorado a través de metodologías activas, centradas en situaciones y escenarios reales o lo más cercanos al mundo donde el estudiantado se insertará social y laboralmente. El modelo educativo de la Universidad La Salle sugiere entonces metodologías del aprendizaje basadas en problemas, en proyectos, en casos y el aprendizaje situado que por supuesto, implican un tipo de evaluación distinta, ajustada al proceso y no tan solo al resultado, una evaluación formativa que permita detectar avances y oportunidades, una evaluación integral que remita a la apreciación de las habilidades, capacidades, actitudes

y valores desarrollados, una evaluación que destaque la importancia de la retroalimentación como dispositivo que permite al estudiantado y al profesorado reorientar tanto el aprendizaje como la mediación docente. En el aspecto de los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación, aunque el alumnado en general enfatiza la presencia del examen, sí existen ciertas variaciones según el área del conocimiento, que intentan afiliarse a los perfiles de egreso y que fueron develadas por el alumnado. La Facultad de Derecho emplea con mayor periodicidad el examen oral otorgándole un 70% del porcentaje a la calificación final, en la Facultad de Medicina se refirió el empleo de exposiciones y presentación de casos médicos que no se toman en cuenta para la evaluación sumativa y que carecen de una retroalimentación pertinente, amplia y clara, elemento fundamental en la evaluación formativa y finalmente, la Facultad de Ingeniería con la presentación de múltiples proyectos que sobrecargan al alumnado de trabajo, en vez de emplear estrategias de multidisciplinaria que abonen a un solo proyecto más robusto y de mayor impacto.

Vale decir aquí, que otro elemento de la cultura de la evaluación es la incorporación de espacios de formación de la docencia profesional que como se expresó en capítulos precedentes de este trabajo, es aquella que demuestra en su actividad docente el dominio de un conocimiento didáctico pedagógico que le permita seleccionar, construir y aplicar instrumentos de evaluación pertinentes para valorar los diferentes contenidos de su asignatura, sean estos conceptuales, procedimentales y/o actitudinales y posteriormente, hacer un uso adecuado de los resultados.

El segundo componente de la cultura de la evaluación son los valores que se identifican con la actitud positiva o negativa ante el objeto de la representación social y que determinan la conducta del sujeto. Al respecto el estudiantado lasallista manifiesta que vive la evaluación como una fuerte carga de estrés y ansiedad, pues la postura del profesorado motivada muchas veces por la falta de habilidades docentes, por la carencia de vocación y tacto o sensibilidad pedagógica o bien, por el abuso de autoridad, crean un ambiente en el que se identifican actitudes intimidatorias y poco éticas que desdican el acompañamiento y la tutoría enunciados en el modelo educativo, caracterizados como procesos de orientación e impulso al desarrollo personal y académico respectivamente, con la finalidad de favorecer el desarrollo integral del estudiantado.

El acompañamiento y la tutoría son dos elementos fundamentales que caracterizan a las comunidades educativas lasallistas de todos los niveles y son inherentes a la filosofía fundacional. El sentido pedagógico del acompañamiento consiste en entender el contexto del estudiantado, acercarse a su mundo sin establecer críticas desde el particular punto de vista del adulto, comprender su vida interior y sus singularidades y desde ahí, orientarlo en su proceso educativo. “La esencia del acto educativo ocurre en la vida cotidiana, en las aulas, en los pasillos, en los laboratorios, en las clínicas, en los talleres, en el mundo de la vida en el que los seres humanos pueden “ser tocados en el corazón” (Molano, 2010, p. 135), de ahí que el acompañamiento es una tarea que rebasa por mucho, la simple transmisión de información.

Por otro lado, la tutoría “implica ... el acompañamiento cercano, sistemático y permanente del educando por parte del educador, convertido éste en mediador y asesor de su proceso de construcción de aprendizajes en los campos cognitivo, afectivo, social, cultural y existencial. Esto significa que el estudiantado, independientemente de los saberes, procedimientos y habilidades característicos de cada ámbito del conocimiento; desde la tutoría deben desarrollar habilidades para relacionarse y participar socialmente” (Romo, 2011, p. 52). Ambos procesos se caracterizan entonces, por ser intervenciones educativas coadyuvantes en el aprendizaje del alumnado y contribuyen a través de la orientación y motivación, al desarrollo académico y sobre todo a la toma de decisiones libre y autónoma que debe caracterizar al estudiantado en vías de ejercer una profesión.

Para estos procesos de acompañamiento y tutoría se requiere, por tanto, un modelo de docencia distinto; comprometido con la tarea de educar y no sólo de instruir, capaz de guiar y asesorar al alumnado en su proceso formativo a través de la retroalimentación constante, labor que puede realizarse a partir del seguimiento y de los resultados que se obtengan de una evaluación integral.

El valor que el personal docente otorga a la evaluación formativa y definitivamente al manejo que realiza de los resultados que este proceso ha vertido, son elementos fundamentales en la cultura de la evaluación. En el proceso de esta investigación no se visualiza un real involucramiento del personal académico en la evaluación centrada en el proceso, esa evaluación continua, enfocada en la intervención oportuna del profesorado para la mejora,

que orienta, ajusta, regula el aprendizaje y consecuentemente motiva a la acción, a partir del seguimiento y apreciación de la trayectoria del proceso didáctico y de la ruta que puede seguirse hacia el logro académico, tanto discente como docente.

Esta falta de valoración del propósito real del proceso evaluativo por parte del profesorado, es lo que decanta en prácticas inadecuadas, pues parece ser que la siguen considerando como una actividad meramente administrativa que se hace por cumplir, recurriendo a ejercicios en donde se revisa exclusivamente la repetición de contenidos teóricos a través de pruebas que se califican y comparan con una escala establecida, distorsionado con ello, su verdadera función de mediadores del aprendizaje y desdibujando el sentido educativo de los resultados de la evaluación en la formación del alumnado.

Bruner (1972, p. 72) al respecto argumenta que la tarea de “enseñar no se basa en producir pequeñas bibliotecas vivientes sino formar estudiantes que piensen por sí mismos, para tomar parte en el proceso de adquisición del conocimiento”. Mario Rueda (2009, p. 4) agrega que lo importante en la formación de alumnos es que “sean capaces de buscar la información pertinente en cada momento, seleccionarla, procesarla, interpretarla y apropiarse de ella para resolver nuevas situaciones” se habla entonces de tareas auténticas y orientadas al desarrollo de capacidades, actitudes y valores acordes a lo que la educación superior persigue y que reclaman una forma distinta de entender la evaluación.

Por otro lado, en el desarrollo de esta exploración sobre la evaluación también se destaca la posición del personal académico universitario que no demuestra una verdadera vocación hacia la enseñanza, se trata de personal contratado por el brillo profesional en su área de adscripción, que no deja de ser un criterio de selección del personal docente aceptable, pero desafortunadamente con poco interés en la formación de nuevos profesionales. Se plantea entonces la necesidad de una docencia con vocación que brinde acompañamiento. Esto impacta directamente a la evaluación, pues además de que no han desarrollado habilidades para implementar estrategias de evaluación pertinentes; tarea inscrita en la cultura de la evaluación como ya se expresó, no hacen un uso oportuno de los resultados de la evaluación, es decir, no ocupan el tiempo necesario para orientar y retroalimentar el proceso de aprendizaje; su dedicación a las tareas docentes es insuficiente y apresurada.

A ello se suma la prepotencia y el abuso de poder muy claro e identificable en el área de la evaluación tal y como lo anuncia Foucault (1988, p. 189), la evaluación es la “jerarquía que normatiza, que vigila, que castiga, que controla, y para sus efectos hace presencia la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad”. En esa posición asimétrica de autoridad y obediencia vive la evaluación el estudiantado universitario lasallista investigado, sobre todo en nichos académicos como derecho y medicina, donde tradicionalmente el ejercicio del poder y el sometimiento son el recurso didáctico desde los años de formación universitaria a través del currículum oculto; lo cual consolida el *habitus* (Bourdieu, 1972, p. 178), del personal médico o del profesional del derecho, que propende luego a la reproducción de esquemas y prácticas autoritarias de los futuros profesionales.

Cuando el personal docente tiene vocación, no le basta con saber de manera extensa un tema y transmitirlo, ni depositar su valía en el poder que ejerce frente al alumnado, sino que su tarea está vinculada al cambio que puede generar en el otro, de ahí que su acción es eminentemente educadora; encuentra sentido a su trabajo en la medida en que presta un servicio a los más jóvenes contribuyendo a su perfeccionamiento y atendiendo a sus necesidades. Es ejemplo de los valores que transmite, porque la mejor manera de hacerlos llegar es a través de su testimonio. El maestro con vocación propiciará en su aula oportunidades para que el alumnado tenga la capacidad de auto descubrirse y desarrollarse plenamente, contribuyendo al ejercicio de una libertad responsable y comprometida.

La cultura de la evaluación debe rescatar, por tanto, el elemento vocacional toda vez que en la universidad se recluta como personal académico a profesionales de otras áreas del conocimiento que muchas veces no tienen la inclinación a la docencia. Para contribuir a la vocación docente, se sugiere la formación intencionada a través de talleres de sensibilización para estructurar la personalidad docente con vocación en cuatro grandes dimensiones (Moreno, 1980, p. 98); en función del *conocimiento* y la forma de comunicarlo de manera ordenada, clara, sistemática, estructurada y consistente, en el desarrollo de *habilidades* que le permitan organizar la acción colectiva del estudiantado, aplicar técnicas grupales, planear tareas creativas y socializantes, programar actividades inter, multi y transdisciplinarias; de los *hábitos morales y éticos* que la profesión exige tales como la capacidad de servicio a los

demás, la dedicación, el entusiasmo que contagie al estudiantado, la valoración del trabajo del grupo estudiantil con justicia y objetividad, el cumplimiento de las normas y el compromiso genuino de que la formación de nuevos profesionistas implica una gran responsabilidad social; finalmente, trabajar en el área de las *satisfacciones personales*, pues es difícil desarrollar la vocación docente, cuando quien la ejerce no encuentra en ella gusto y realización personal y solo la mira como un medio que incremente su currículum y que le dé prestigio social al ser catedrático de una universidad.

Dermot Murphy (2002, p. 83) declara que para desarrollar una cultura de la evaluación en la institución deben tenerse en cuenta varios elementos:

*Liderazgo y tolerancia en tanto se requiere quien mantenga clara la visión de lo que se desea lograr, considerando que el trabajo con la cultura de la evaluación es un proceso que lleva tiempo.

*Detectar con claridad qué acciones ya se están implementando en la universidad y qué componentes habría que adicionar tratando de dar respuesta a las necesidades y a la capacidad de adaptabilidad y de cambio de la comunidad educativa.

*Tener presente las metas planteadas en los documentos inspiracionales en cuanto al ideal de institución educativa, al perfil de egreso general del alumnado, al perfil de docente y colaborador que son la base para implementar procesos de evaluación. Para el caso de la Universidad La Salle el Modelo Educativo: *“Aprender saberes, desarrollar proyectos y compartir capacidades y valores”*.

*Reconocer los recursos con los que se cuenta para operar el cambio, el cual comprenderá espacios de formación, sensibilización y reflexión por parte de la comunidad educativa vinculados con las formas de socializar el conocimiento, habilidades para organizar al alumnado en las tareas de aprendizaje, la conducta ética y responsable tanto del evaluador como del evaluado y la retribución de la tarea docente en términos de crecimiento personal.

*Implementar canales de comunicación efectiva tan necesaria en la creación de una cultura, a través de informes de lo que sucede y de lo que viene a futuro en evaluación, de las decisiones que se tomen y de los procesos que se implementen.

*Estar preparados para la resistencia al cambio de algunos integrantes de la comunidad educativa y cómo incorporan esa oposición en la organización. Este proceso puede enfrentarse positivamente comunicando claramente la importancia del cambio, propiciar la participación de los implicados para generar compromiso, promover un clima de confianza desarrollando acciones que sean consistentes y que perfilen a las nuevas propuestas como una oportunidad de crecimiento para la comunidad educativa.

La realidad es que en la Universidad La Salle, se han implementado acciones tendientes a crear una cultura de evaluación que integran el ámbito institucional, de los programas y del aprendizaje. La Universidad La Salle se somete periódicamente al escrutinio de agencias evaluadoras y acreditadoras como institución y para todos los programas que ofrece de pregrado y posgrado a fin de lograr la calidad educativa a través de planes de mejora que atienden las recomendaciones derivadas de estas evaluaciones. En el ámbito de la evaluación del aprendizaje, se han impartido cursos y talleres al profesorado tanto generales como específicos, a fin de aprender a diseñar instrumentos de evaluación, incluso a través de plataformas digitales. Adicionalmente y para obtener información sobre el desempeño docente, existe un sistema de evaluación 360°, ejercicio que se aplica semestralmente y al cual se le da seguimiento a fin de que la mayoría del estudiantado y del cuerpo docente participen, ya que es un proceso voluntario. Una vez que se emiten los resultados de esta evaluación, se hacen del conocimiento del profesorado a fin de que realice un análisis personal, un ejercicio de autocrítica e introduzca mejoras a su actividad docente.

Aunque en la Universidad La Salle existen estos procesos bien organizados y coordinados por diferentes unidades académicas, desde la perspectiva del estudiantado lasallista entrevistado, se puede detectar que el punto de partida es el reduccionismo que le confiere el profesorado al proceso, traduciéndolo en una simple calificación, simplificando el contenido de la evaluación a un conjunto de preceptos memorizables y despojando a la evaluación de su característica eminentemente humana en el que se integran componentes como la probidad, el actuar ético y la aceptación a la diversidad. Es necesario entonces trabajar en la convergencia institucional que permita comprender al proceso evaluativo como una oportunidad para valorar el aprendizaje del estudiantado y del profesorado, de ahí la necesidad de trabajar en tres dimensiones; la *dimensión técnica* que se traduce en una

docencia profesional, dotando al equipo docente de la información y el desarrollo de habilidades para diseñar propuestas de evaluación apegadas al tipo de contenidos que estén trabajando desde sus asignaturas sean estos declarativos (conceptuales y factuales), procedimentales y/o actitudinales, subrayando que estos dos últimos reciben muy poca atención del personal académico, quizá porque desconocen cómo trabajar con estos contenidos y por ende, falta información sobre cómo construir instrumentos para evaluarlos. Es muy importante entonces trabajar en la unificación de principios epistemológicos que permitan al claustro docente tener claro qué es la evaluación, cuándo y cómo se realiza.

La *dimensión vocacional* que se trabaje desde la concientización de la función docente, basada en la práctica de los hábitos morales y éticos a través del acompañamiento, retroalimentación y tutoría, así como la reactivación de la responsabilidad social que implica la formación de nuevos profesionales.

Finalmente, la dimensión de *gestoría académica institucional* cuyo compromiso consiste en dos tareas primordiales; acompañar y atender con esmero y diligencia lo que el alumnado expresa en sus demandas con respecto al trabajo del claustro académico, requerimientos que pueden ser muy sutiles o muy claros pero que en ambos casos no debe desestimarse y como segunda tarea; orientar a la docencia hacia la mejora educativa dando preeminencia al fortalecimiento del trabajo académico pues muchas veces el profesorado por la premura de cumplir en tiempo con funciones administrativas, deteriora sus actividades docentes de acompañamiento y de retroalimentación que implican por supuesto al proceso de la evaluación del aprendizaje.

El trabajo con representaciones sociales como ha podido constatarse a lo largo de esta investigación, permite adentrarse al mundo del sentido común de los participantes, recuperar sus palabras y el significado que les dan dentro del contexto donde se desarrollan, interpretar su voz y sus opiniones para articularlas a estructuras de mayor alcance, en este caso, al reforzamiento de una cultura de la evaluación dentro de la Universidad La Salle.

Esta indagación en consecuencia, abrió la oportunidad de conocer la perspectiva del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje; comprobar a través de un trabajo sistematizado y metodológicamente fundamentado, que en la construcción de esta

representación social confluyen un buen número de factores como son las tendencias educativas que guían la gestión de la universidad, la perspectiva del profesorado sobre este proceso, lo cual conlleva sus saberes o desconocimiento, su experiencia o su impericia, su formación docente o la ausencia de ella, sus actitudes positivas o adversas; así como el trabajo y esfuerzo que hace la institución educativa para conseguir la apropiación de elementos teórico-metodológicos comunes relacionados con la evaluación.

REFLEXIONES A PARTIR DE ESTE ESTUDIO.

Sin duda es importante redimensionar la postura docente y profundizar en cómo el profesorado está afrontando en sus aulas la evaluación del alumnado, qué pasa por su mente mientras estructura los procedimientos de evaluación, cuáles son sus prácticas más recurrentes y por qué selecciona esas y no otras; con la finalidad de conocer las concepciones que subyacen a sus prácticas cotidianas y qué apoyo institucional reciben para su formación.

Así mismo, podría meditar sobre una mirada más incluyente en los procesos de evaluación, es decir, qué tan importante es para la docencia tener en cuenta la participación activa del estudiantado universitario; enterarlo de los parámetros a través de los cuales será evaluado o incluso que los proponga, invitarle a la reflexión metacognitiva a través de procesos de autoevaluación y de coevaluación. El claustro docente debe dejar de ser el agente principal del proceso de evaluación, compartiendo progresivamente esta tarea con el alumnado.

Otro elemento que podría ser objeto de profundización es si al evaluar se consideran las diferencias individuales teniendo en cuenta estilos y ritmos de aprendizaje y por supuesto, el desarrollo cognitivo de cada miembro del grupo estudiantil, es decir; por qué la docencia enfoca la evaluación hacia un proceso que mide de la misma manera a todos. Finalmente, el tema de la retroalimentación y el uso de los resultados de la evaluación como piezas relevantes que contribuyen a proponer mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje y que deberían constituirse como la base para las innovaciones en el sistema escolar.

Como podrá observarse, el tema de la evaluación del aprendizaje es inacabable por su multidimensionalidad; polémico por las diferentes miradas, perspectivas y lecturas que se tienen acerca de él y que determinan de una u otra forma, las prácticas que se realizan en las aulas y en las escuelas. Tanto así, que si se quiere conocer la realidad de cómo es el proceso

de enseñanza y aprendizaje, es necesario adentrarse en el enfoque que el profesorado otorga a su proceso de evaluación.

En este trabajo, el acercamiento al cómo se aplica la evaluación de los aprendizajes en el estudiantado universitario lasallista se hizo a través de la perspectiva de las representaciones sociales, pero es un tema que, sin duda, podría investigarse por vías metodológicas diversas como lo sería un estudio predominantemente cuantitativo o mixto o a través de otras herramientas de investigación como lo son las entrevistas en profundidad, la observación en el aula, el análisis de los instrumentos de evaluación que se emplean, etc.

Otra opción para la investigación serían estudios donde se compare el comportamiento de diferentes poblaciones como son: instituciones de educación superior públicas, versus privadas o bien con otras instituciones de sostenimiento privado. Igualmente hacer un parangón entre lo que sucede en el rubro de la evaluación en la escuela preparatoria de la Universidad La Salle, contra lo que sucede en las aulas de licenciatura que, aunque comparten la misma filosofía institucional, pudieran derivarse prácticas distintas o quizá ser una continuidad entre la educación media superior y la superior.

Ahora bien, el objetivo de esta investigación se delimitó al estudiantado por ser del interés de la investigadora profundizar en sus perspectivas, sin embargo, pudieran incorporarse en futuras investigaciones las miradas de otros agentes educativos como el claustro docente, el personal directivo y administrativo de las instituciones.

Al concluir el informe elaborado para esta investigación, es interesante retomar las preguntas que se plantearon en un principio para identificar el tipo de representaciones sociales sobre la evaluación del aprendizaje del estudiantado universitario de la Universidad La Salle y determinar en qué medida fueron respondidas tanto en su discurso, como en el desarrollo del propio trabajo.

¿Qué entiende el estudiantado por evaluación de los aprendizajes? ¿Qué características tiene el proceso de evaluación del aprendizaje en el contexto de su área de conocimiento? ¿Qué aspectos se les evalúan principalmente? Al respecto, puede decirse que la interacción con el grupo estudiantil lasallista que pertenece a las diferentes licenciaturas que se tomaron como referente para la investigación, permitió a través de la técnica de grupos focales, reconocer

el significado que otorgan al concepto de evaluación, el cual vinculan directamente con la “medición de conocimientos” a través de un examen, que, además, representa un papel protagónico en los programas por asignatura que se le entregan al claustro docente. Este hecho, sumado a la postura del profesorado que concibe a la evaluación como la fase final del proceso de enseñanza aprendizaje donde se revisan primordialmente contenidos conceptuales y factuales, configuran la representación social que el alumnado ha ido construyendo como resultado de prácticas áulicas e institucionales. Es conveniente recordar que para la construcción de una representación social se combinan tres elementos que son: el sujeto, en este caso el estudiante lasallista quien produce ideas y perspectivas que nacen en el grupo al cual pertenece; el objeto de la representación que es todo lo que puede ser conocido por el sujeto como procesos, eventos, personas y organizaciones que se encuentran vinculados a sus prácticas y diálogos cotidianos v.g. la evaluación y finalmente; el contexto, definido como el entorno en el que se encuentra inserto el sujeto, asimilando de éste, valores y convicciones que para el caso de este trabajo se encuentra representado primero por la institución en su globalidad y luego por las facultades de las que proviene el alumnado investigado.

Escuchar las voces del estudiantado y trabajar con su discurso contribuyó también a la comprensión de las diferencias y similitudes que implica el proceso de la evaluación para sus diferentes nichos académicos pues estas prácticas están determinadas por los objetivos que se persiguen en la formación del estudiantado matriculado en las diferentes licenciaturas. Las áreas del conocimiento vinculadas a las ciencias duras exigen de sus estudiantes un nivel alto de conocimientos técnicos que deben ser exactos y no dependen del criterio de las personas involucradas en los procesos. Por ello, los estudiantes de las Ingenierías Cibernética y Sistemas Computacionales e Ingeniería Mecatrónica, perciben a la evaluación como un proceso en donde se constatan conocimientos desde una dualidad; o son correctos o incorrectos sin motivo para la discusión. Las licenciaturas del área químico-biológica representada en este caso por la de Médico Cirujano solicitan un perfil que responda con expertise profesional y conocimientos especializados a los diversos problemas de salud lo cual exige de ellos una formación científica sólida, así como la capacidad asistencial, la cual demuestra un profesional de la salud cuando responde con conocimiento a determinadas

situaciones, pero también está preparado para la incertidumbre, que requiere un conjunto de habilidades blandas relacionadas con lo emocional, la comunicación, la autocrítica, la interacción con otros y el trabajo en equipo. Según la opinión del grupo estudiantil investigado quedó claro que estas capacidades blandas son las menos valoradas y, sin embargo, si se exige la presentación de un conjunto de exámenes que revisan exhaustivamente conocimientos especializados. Otra vez, se enfatiza la evaluación como la medición de contenidos conceptuales y técnicos.

El grupo de estudiantes de la carrera de derecho se suman a esta percepción, solo que, para el caso de las y los futuros abogados, el componente emocional dentro del proceso evaluativo es medular. El estudiantado vive el proceso con estrés y recelo pues la actitud del equipo docente contribuye a ello en gran medida.

¿Qué tipo de aprendizajes les permite construir la evaluación?

Si la evaluación de los aprendizajes para el estudiantado investigado se reduce a la comprobación de cuántos contenidos conceptuales y factuales puede reproducir, entonces estamos hablando de un aprendizaje superficial que fácilmente se olvida porque no se encuentra vinculado a la comprensión y a la interiorización del aprendizaje lo que le permitiría al alumnado emitir juicios de valor sobre el aprendizaje, establecer su vínculo con otros contenidos y transferirlo a nuevos casos o problemas es decir, un aprendizaje profundo. Adicionalmente a ello, la escasa evaluación de contenidos actitudinales y valorales, habilidades y destrezas deja fuera la construcción de capacidades que preconiza el Modelo Educativo, pues el profesionista no solo requiere de lo técnico y lo aplicable a corto plazo, necesita de una formación integral que le permita actuar en consonancia con las necesidades de la comunidad en donde se desenvuelva y servir a través de su profesión a los demás, especialmente y según el carisma lasallista, a poblaciones en situación de vulnerabilidad.

¿Qué actitudes se desprenden del proceso de evaluación del aprendizaje?

La asociación exámenes-estrés es una diada a la que el alumnado que participó en la realización de este trabajo, hace referencia en varios momentos del proceso de investigación de campo. La actitud del claustro docente, la incertidumbre de la calificación final, las advertencias, la competitividad y la intimidación crean un clima poco favorable para este

proceso y para el propio aprendizaje, ya que propician desgano, olvidos, falta de concentración, ansiedad, pérdida de la motivación para pensar, crear y proponer.

El claustro docente debe crear un clima emocional positivo y plantear el proceso de evaluación como una oportunidad de que el alumnado se dé cuenta si los objetivos se han cumplido, si las metas se han logrado y si no fuese así, replantear el aprendizaje, atender las áreas de oportunidad con la finalidad de introducir conscientemente un proceso de mejora a través de la retroalimentación.

La mejora es una de las finalidades de la evaluación, si no es que la más importante y el equipo docente debe contribuir a ello diversificando las formas y métodos de evaluación, buscando aquellas que sean las más adecuadas y óptimas de acuerdo con la disciplina y la edad del estudiantado, tomar una actitud profesional en donde no se necesite infundir miedo y ansiedad pues estas actitudes obran en detrimento del aprendizaje y de la relación docente-discente.

REFERENCIAS CONSULTADAS:

Abreu Hernández L.F. et. al. (2008). Perfil por competencias del Médico General Mexicano, Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina. ELSEVIER Masson Doyma México, S.A. ISBN 03-2008-091912081700-01 AMFEM, Zacatecas, México.

Abric J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Delval.

----- (2001). "Metodología de recolección de las representaciones sociales" en Jean Claude Abric (coordinador), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 53-74.

----- (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne: Erès.

Alasino N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4),1-11. <http://doi.org/10.35362/rie5641500>

Álvarez J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.

----- (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, (350) 351-354. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_15.pdf

Álvarez V., et. al. (2011). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 401-426.
<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/10/250-001.pdf>

Amador S. (2004). La Representación Social de la Tecnología en Mujeres Rurales: Los Procesos Sociocognitivos como Fundamento de la Relevancia Social. [Tesis Maestría, Universidad de las Américas Puebla] Calidad de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Escuela de Ciencias Sociales.

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/amador_p_se/

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)
<http://www.anuies.mx/>

Araya S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales 127*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica.

Arbesú M. I. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* [en línea] ISSN 0188-168X
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005308>

----- (2015). La eficacia docente: Representaciones Sociales de estudiantes universitarios. *OBSERVAR 2015*. 9, 37-57. ISSN: 1988-5105. Barcelona.
<https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/62/63>

----- (2016). Representaciones sociales estudiantiles y evaluación docente. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (71),123-136. ISSN: 0188168X.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34047632008>

Ardoino J. y Berger G. (1986). "La evaluación como interpretación" en *Pour*, 107, Págs.

120-117. <https://www.clubensayos.com/Psicolog%C3%ADa/Ardoino-J-Y-Berger-G-1986/407109.html>

Arenas M. A., et. al. (2014). Representaciones sociales sobre los procesos de evaluación en psicología en la Universidad Cooperativa de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá.

https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/13044/2/2014_proceso_evaluacion_psicologia.pdf

Ávila J. (2017). La deshumanización en medicina. Desde la formación al ejercicio profesional, *Iatreia*, vol. 30, núm. 2, pp. 216-229. Universidad Militar Nueva Granada, Colombia. ISSN 0121-0793.

<https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.v30n2a11>.

Bain K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Publicaciones Universidad de Valencia. ISBN 978-84-370-6669-1. España.

Balaguera J. (2009). San Juan Bautista de La Salle, patrono de los educadores. *Revista de la Universidad de La Salle*, (50), 104-108. Bogotá.

Balduzzi M. (2011). Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 21,183-218 ISSN: 1515-9485. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803008>

Banch M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales en *Papers on Social Representations No. 9, Peer Reviewed Online Journal* ISSN 1021-5573, Venezuela.

Bautista N. (2016). Problemas Éticos y Representaciones Sociales de la Evaluación en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1).
<https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.008>

Becher T. (2001). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas Gedisa. España.

Blanco O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9),111-130. ISSN: 1316-9505.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200907>

Boholavsky R. (1975). Lo vocacional: teoría, técnica e ideología. Colección Respuesta. Ediciones Búsqueda. Universidad de California.

Bourdieu P. (1972). Esquema de una teoría de la práctica. Dr. Oz. Ginebra, París

----- y Passeron. (1998). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Fontamara, México.

Bretones A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*. 347, pp. 181-202 Universidad Complutense de Madrid. España.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:07d3f344-a3f9-4124-b4d1>

Bruner J. (1969). Hacia una teoría de la instrucción. México, UTEHA.

Buendía A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos* | vol. XXXV, número especial 2013 | IISUE-UNAM.

Canabal C. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 2, julio, 2017, pp. 149-170, Universidad de Granada, Granada, España.

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>

Capacidades y Valores del Modelo Educativo/Algunos elementos del paradigma sociocognitivo: un análisis sobre su implementación en la Universidad La Salle (2015) *Documento complementario del Modelo Educativo de la Universidad La Salle.*

Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4),6-20 ISSN. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841002>

Casero A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 26, n.º 1, págs. 25-44 ISSN: 0212-406 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321884003>

Castejón F., et.al. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. ISSN 1575-0965 · *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4), 57-67 REIFOP.

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431164.pd

Cely F. (2017). El Yo como Construcción Intersubjetiva: lo que Enseña la Esquizofrenia. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2),207-217. ISSN: 0121-5469.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80454275002>

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)
<http://www.ceneval.edu.mx/perfil-institucional>

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)
<https://www.ciees.edu.mx/>

COPAES. Acreditación, (s/f). “¿Qué es la acreditación?”, Consejo para la acreditación de la educación superior, A.C., en <https://www.copaes.org/queesacreditacion.html>

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)
<https://www.copaes.org/queesacreditacion.html>

Cook T. y Reichardt Ch. (2005). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata. España. ISBN 84-7112-310-X

Cueto S. (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas. En Investigación, políticas y desarrollo en el Perú. Lima: GRADE. p. 405 - 455.

<http://www.grade.org.pe/download/pubs/InvPolitDesarr -0.pdf>

Cuevas Y. y Mireles O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, 38(153), 65-83.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185

Cheng, A. (2002), Confucionismo, posmodernidad y valores asiáticos. En AAVV, Geopolítica y globalización, París.

D'egremy, F. (1982). Como descubrir tu vocación. México: Anaya Editores

De Garay Adrian. (2000). Los actores desconocidos. ANUIES

De la Salle (2007). MEDITACIONES. Versión latinoamericana

Deleuze, G. (1988). Foucault, Barcelona, Paidós Editorial.

Díaz Barriga F. (1998). La Evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En: Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México McGraw Hill.

Durkheim E. (2000). Representaciones sociales y representaciones colectivas en Sociología y filosofía, Buenos Aires/Madrid, Niño y Dávila editores.

----- (2001). Las Reglas del método sociológico, Madrid, Akal Ediciones.

----- (2009), "The Determination of Moral Facts", *Sociology and Philosophy*, Routledge, Nueva York

Escobar G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. Vol. 14, Núm. 24. *Revista de Investigaciones Universidad Católica de Manizales*. ISSN impreso: 0121-067x. ISSN digital: 2539-5122.

Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test 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.
http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Espinosa A., et.al. (2023). Comparación de dos organismos internacionales de evaluación y acreditación de programas de pregrado. *RIIED*, número 7, 1-15.

Estrada M. (2009). Evaluación de impacto de un centro de innovación educativa (INED) en Chiapas, México. una mirada desde la evaluación cualitativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3),189-206. ISSN:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114063012>

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)
<https://www.fimpes.org.mx/index.php/home/que-es-fimpes>

Figuroa J. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13 (3), 447-458.
http://www.psi.uba.ar/libros/00055360_0120-0534

Freire Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F. Siglo XXI Editores.

----- (2005). *Pedagogía del oprimido* (2 ed.). México, D.F. Siglo XXI Editores.

Focault M. (1981). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones, Alianza, Madrid.

Gallego, M. de J. y Raposo M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197-215. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6423>

García J. L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Revista de pedagogía*, ISSN 0210-5934, ISSN-e 2340-6577, Vol. 51, N° 4, 1999, págs. 435-447
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54644>

García J. M. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. pp. 1275- 1283 Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002721.pdf>

Gargallo B., et. al. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4). ISSN: 1681-5653 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
<https://rieoei.org/RIE/article/view/1826>

Geertz C. (2003). La descripción densa. En *La interpretación de las culturas*. México. Gedisa. ISBN: 84-7432-090-9 Serie CLA.DE.MA Antropología.

Gichure, C. (1995). La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación. Pamplona Eunsa.

Giddens A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Edit. Península. Barcelona. ISBN 84-8307-037-5

Gil J., et. al. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65. ISSN: 1139-613X.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70611919004>

Gimeno, J., et. al. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid Morata, 334397

González Jaime (2010). Sentido humano de la profesión. *Revista electrónica LOGOS*.

https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2558/recurso_659.pdf?sequence=1

Guba, E. y Lincoln Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Newsbury Park. ISBN 0803932359. 294 p.

Gutiérrez-García, (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la educación física y el deporte*, ISSN 1578-2174, Vol. 15, N°. 2, 2013, págs. 130-151 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4493406>

Gutiérrez S. (2003). El discurso argumentativo, una propuesta de análisis. En *Revista del Centro de Ciencias del lenguaje*. Número 27. UAM Xochimilco México. ISSN 0188-6126

------(2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista iberoamericana de educación superior*. vol.10 no.29. México versión On-line ISSN 2007-2872 <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.525>

Guzmán J.C. (2010). La evaluación de los aprendizajes vista desde los profesores efectivos que enseñan psicología, Facultad de Psicología de la UNAM. México.

<https://www.researchgate.net/publication/43077867>

Hamui-Sutton A. (2013). La técnica de grupos focales. Revista: *Investigación en Educación Médica*, 2(5),55-60. ISSN: 2007-865X.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>

HEC, 44° Capítulo General citado en Modelo Educativo de la Universidad La Salle, p. 44.

Hernández Karina. (2013), Representaciones sociales sobre la evaluación en matemáticas en educación superior. [Tesis de Maestría, Instituto Politécnico Nacional], Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada. Unidad Legaria. Ciudad de México.

Hernández M. y Prieto M. (2018) El abuso de autoridad docente: desarrollo de un instrumento de medida. *REOP*. Vol. 29, n°1, 1° Cuatrimestre, 2018, pp. 58 - 73 [ISSN electrónico: 1989-7448] Universidad Pontificia Comillas, España.

Hernández Gerardo (2002). Paradigmas en Psicología de la Educación, México, Paidós.

Heshiki-Nakandakari, Luis et. al. (2013). Representaciones sociales de alumnos y docentes sobre el módulo de clínica integral de la carrera de médico cirujano. Revista *Investigación en Educación Médica*, 2(7),129-134. ISSN: 2007-865X.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228004>

House E. (1994). Evaluación, ética y poder. Madrid: Ediciones Morata.

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/153/15309702.pdf>.

Ibarra M. S. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351. Enero-Abril 2010. pp. 385-407 ISSN 0034-8082

Ideario Lasallista (en <https://lasalle.mx/somos-la-salle/ideario.html>)

INNE (2014). Cuadernillo técnico de evaluación educativa: confiabilidad, validez e imparcialidad en evaluación educativa. Centro de Medición MIDE UC. México.

INEGI (2021), https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/cmedia/doc/cm_desarrollo.pdf

Jodelet D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teorías en Serge Moscovici *Psicología Social*, Tomo II, Paidós, España.

----- (2008), “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”, en *Cultura y Representaciones Sociales*, núm. 5, México, pp. 3263 *Psicología social*. Vol. II. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Larrosa F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51. ISSN. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004>

- Leiva D. (2018). ¿Cómo nace la vocación docente? de INED 21 Sitio web:
<https://ined21.com/fortalecer-la-vocacion-docente/>
- Levy D. (1995). La educación superior y el Estado en Latinoamérica: Desafíos privados al predominio público. Colección Problemas Educativos de México CESU. UNAM
- López V. y Palacios A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 317-341.
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376física y el deporte
- Luengo E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad. Trabajo realizado para el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).
https://cbibliotecavirtual.files.wordpress.com/2017/07/luengo_-_educ_sup_mex.pdf
- Lukas J. F. (2009). Historia de la Evaluación Educativa, Edit. Alianza. Madrid.
- Luzuriaga L. (1959). Historia de la Educación y de la Pedagogía. Edit. Losada. Argentina.
- Marcano B. (2012). Metahabilidades cognitivas, emocionales y prácticas necesarias en las profesiones del futuro.<https://www.educaweb.com/noticia/2012/04/16/metahabilidades-cognitivas-emocionalespracticas-necesarias-profesiones-futuro-5433/>

Márquez J., et. al. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18),126-148 ISSN: 1317-102X.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447007>

Marquiegui A. (2018). Aportes Juan Bautista De La Salle (1651-1719). A la estima de la profesión docente. *Cuadernos MEL* No.52. Casa Generalizia. Roma.

http://www.lasalleca.org/sites/default/files/CUADERNO-MEL-52_esp.pdf

Martínez F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés: Revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 849-875.

Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process. *British Journal of educational Psychology* , 46, 4-11

Mendoza J. (2002), Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador, México, *CESU–UNAM*.

Mireles O. (2016). Representación Social de la excelencia académica en los actores de posgrado de la UNAM. [Tesis doctoral, UNAM] México.

Mireles O. y Cuevas Y. (2008). Investigación educativa en representaciones sociales: su producción en México de 1992 a 2005, en María Isabel Arbesú, Silvia Gutiérrez y Juan Manuel Piña (coords.), *Educación Superior, Representaciones Sociales*. México. Editorial Gernika.

Modelo Educativo de la Universidad La Salle: “Aprender saberes, desarrollar proyectos y compartir capacidades y valores” (Primera Edición: 2013)

Molano M. (2010). El acompañamiento: un dinamismo para la educación superior. *Revista de la Universidad de La Salle*, (53), 129-147.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2010/iss53/1/>

Moncada J. S. (2007). La universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Revista Theoria*, 16(2), 33-46.

Morán P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, (48), 9-19.]. ISSN: 0188-168X.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34004802>

Moreno J. M. (1980). Promoción de la Vocación Docente, *Revista Española de Pedagogía*, N.º 14 <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/5-Promoci%C3%B3n-de-laVocaci%C3%B3n-Docente.pdf>

Moreno T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (3), núm. 131, julio–septiembre, México: ANUIES, pp. 93–110,

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.htm

----- (2007) La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho. *Reencuentro*, 61-67. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004809>

------(2010) Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, I (2),84-97. ISSN: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299123994006>

------(2011). Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2),130-144. ISSN <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55119127010>

------(2016) Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa ISBN: 978-607-280779-2. México.

-----, et. al. (2017) De la evaluación punitiva a la evaluación formativa en las universidades: asignaturas pendientes en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, Congreso Nacional de Investigación educativa COMIE [Texto del Simposio San Luis Potosí] México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0540.pdf>

Moscovici S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

----- y Miles H. (1986), "De la ciencia al sentido común" en S. Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 679-710.

----- (2000). Representaciones Sociales. Edit. Policy Press. ISBN:978-0-74562225-5. España.

Mounier E. (1973). Comunismo, anarquía, personalismo. Edit. Zero. España. ISBN: 978-84-317-0203-8

Murillo F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4),11-24 ISSN. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>

Murphy D. (2002). El desarrollo de una cultura de la evaluación. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 7(13),75-85 ISSN: 0123-3432.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255026059006>

Nesbit, W. C., y Philpott, D. F. (2002). Confronting Subtle Emotional Abuse in Classrooms. *Guidance Counseling, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 29(1):58-73

DOI:10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23294 17(2), 32.

Ormart E. (2004) La ética en la evaluación educativa. Publicación en línea. Granada (España). Año II Número 3. Julio de 2004. ISSN: 1695-324X

Padilla M. T. y Gil J. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XX1*, 43-65.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70611919004>

Palacios Andrés. (2013). *Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado.* *Revista de Educación*, 361. Mayo agosto 2013, pp. 279-305. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bf834e01-0af8-4400-89fe5d669ca640ad/re36111-pdf.pdf>

Paoloni V. (2013). Emociones de logro en contextos de evaluación: un estudio exploratorio con alumnos universitarios. *Revista Innovación educativa*, versión impresa ISSN 16652673, vol.13 no.62. México.

Pérez G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro* [en línea, (abril). ISSN 0188-168X <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004803>

Piamontesi S. (2009). Afrontamiento ante exámenes: desarrollo de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Revista Anales de Psicología*, 25 (1), 102-111.

Piermattéom A., et. al. (2016). When commitment can be overturned: Anticipating recycling program dropouts through social representations. *Environment and Behavior*, 48(10), 1270-1291.

<https://doi.org/10.1177/0013916515597511>

Pinelo Fausto. (2005). La evaluación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje desde la perspectiva del alumno en *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (REMO) Volumen III, No. 6 Julio-Octubre.

<https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-orientacioneducativa/articulo/la-evaluacion-en-el-proceso-ensenanza-aprendizaje-desde-laperspectiva-del-alumno-el-caso-de-la-carrera-de-psicologia-en-la-fes-zaragozaunam>

- Piña J. y Cuevas Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 102-124.
- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s018526982004000100005&lng=es&tlng=es.
- Pirela J. (2007). Las tendencias educativas del siglo XXI y el currículo de las escuelas de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de México y Venezuela. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, [S.l.], v. 21, n. 43, jul. 2007. ISSN 2448-8321. <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/4127/51480>
- Puerta C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49),1-6. ISSN:0124-5821. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194247574001>
- Quezada S. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje. Una propuesta basada en la revisión de literatura *RMIE*, 2021, VOL. 26, NÚM. 88, PP. 225-251 (ISSN: 14056666 • ISSN-e: 25942271) <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n88/1405-6666-rmie-26-88-225.pdf>
- Rateau P. (2016). Representaciones Sociales. El estudio de las representaciones sociales: perspectivas metodológicas. En: *La Investigación en Educación: Epistemologías y Metodologías*. Patricia Ducoing (Coordinadora). AFIRSE, México. Editorial Plaza y Valdés.
- Rateau P. y Lo Monaco G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, VI(I), 22-42

Reglamento de alumnos de las Universidades integrantes del sistema educativo de las Universidades La Salle (2019)

<https://lasalle.mx/somos-la-salle/reglamentos.html>

Reyes-Lagunes, I. (1993). Las Redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9 (1), 81-97

Rodríguez A. Hermano FSC (Superior General, 2004, 24 de diciembre). Asociados al Dios del Reino y al Reino de Dios-Ministros y Servidores de la Palabra (Carta Pastoral [a los Hermanos]).

http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/cartas_pastorales/2004_cpast_es.pdf

Romo R. M. y Gómez E. N. (2015). Sujetos, prácticas e institución: Aproximaciones a diversos constructos identitarios en dos universidades mexicanas. *Espiral* (Guadalajara), 22(64), 221-254.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166505652015000300007&lng=es&tlng=es.

Rouquette M. (2010). La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009). *Polis*, 6(1), 133-140.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187023332010000100006&lng=es&tlng=es.

Romo A. (2011) La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales, 123 p. – (*Colección Cuadernos Casa ANUIES*)

Roselli N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones* Vol. 4, N° 1: pp. 219-280.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90> ISSN

Rubira Rainer (2018) Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso, *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, núm. 76, Universidad Autónoma del Estado de México.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v25n76/2448-5799-conver-25-76-00147.pdf>

Rueda M. y García S. (2013). La evaluación en el campo de la educación superior. *Perfiles educativos*, 35 (spe), 7-16.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982013000500002&lng=es&tlng=es.

Sáenz D. (2016). Estructura y organización de la representación social sobre consumo. el caso de la colonia 18 de marzo de Minatitlán, Veracruz. *Revista Electrónica de Ciencias Sociales*. Vol. 11, Núm. 21. ISSN 2007-8110.

<http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/336>

Salinas M., et. al. (2001). La evaluación de los aprendizajes en la Universidad. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia

<http://docencia.udea.edu.co/plataforma/cursotic/evaluacion.pdf>

----- (2006). "Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46 (setiembre-diciembre, pp. 203-221.

San Martín J. (2015) La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior, *Aula Abierta* 44, 7–14

Sánchez-Amaya T. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 755-767. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77329818021.pdf>

Sánchez-Magallón S. Fenomenología, en Fernández Labastida, Francisco – Mercado, Juan Andrés (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, URL: <http://www.philosophica.info/archivo/2014/voces/fenomenologia/Fenomenologia.html>

Saint Onge Michel (2000). Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?, Biblioteca para la Actualización del Maestro. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP / FCE / Mensajero.

Santos M. A. (1996), *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos y profesores, centros educativos y materiales didácticos*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

------(2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*, Madrid: Narcea

----- (2021). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la escuela*, (20), 23–35. <https://doi.org/10.12795/IE.1993.i20.02>

Shütz Alfred. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu ediciones.

----- y Luckmann T. (1977). La estructura del mundo de vida, Amorrortu, Buenos Aires.

----- (2001). “El mundo de la vida cotidiana y la actitud natural”. En: Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu, 25-40.

Stake R. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Graó.

Stufflebeam, D. (1995). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia,

Tejada J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril, pp. 731745.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_29.pdf

Tello, C. et. al. (2014) Educación, política y evaluación: los mandatos del estado evaluador. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653. No. 64/2

Torres A. M. (2013) Representaciones Sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1°. Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué. *Estudios Pedagógicos. (on line)*. vol. 39.no.1 p. 285-304. ISSN 07180705
http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?acript=sci_arttext&pid=S0718-

- Torres D. (2016), Representaciones sociales de docentes sobre evaluación formativa mediada por redes sociales. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas], Bogotá Colombia.
- Torres J. y Suárez M. (2011). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, año LXIX, n° 250, septiembre-diciembre 2011, 401-426. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/10/250-001.pdf>
- Tyler, R.W. (Ed.). (1969). Educational evaluation: New roles, new means. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000013301>
- Vera J. A., et. al. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Revista Ra Ximhai*, 1(3),439-451, ISSN: 1665-0441. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301>
- Vigotsky L. (1979) Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona España. Grijalbo-Crítica.
- Villa A. (2007). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. Universidad de Deusto. *Bordón* 63 (1), 2011, 147-170.
- <https://www.upv.es/entidades/ICE/info/EvaluacionCompetenciasGenericas.pdf>
- Villarroel, G. E., (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454.

Vives T. (2013). Realimentación efectiva. *Investigación en Educación Médica*, 2(6),112114.
ISSN: 2007-865X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733227008>

Wallerstein I. (2014) *Análisis de Sistemas-Mundo*, Editorial Siglo XXI. España.

<https://sociologiadeldesarrollo.files.wordpress.com/2014/11/2239761-26842642immanuel-wallerstein-analisis-de-sistemas-mundo.pdf>

Zabalza M. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXXII, nº 257, enero abril 2014, 39-54.

https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/24125/2014_rdp_zabalza_formacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ANEXOS

ANEXO 1: REDES SEMÁNTICAS NATURALES

UNIVERSIDAD LA SALLE

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CLAVE: _____

Estimado estudiante.

El presente instrumento tiene la finalidad recabar información sobre la evaluación del aprendizaje, para elaborar una tesis de doctorado.

Te solicito de la manera más atenta, escribas en las líneas de la izquierda, cinco palabras que evocas cuando se menciona el tema: evaluación del aprendizaje.

Una vez que las hayas escrito, te pido jerarquizar estas palabras colocando en la línea de la derecha el número del 1 al 5, donde 1 es para ti la más importante. _____

AGRADEZCO TU COLABORACIÓN

Te informo que por las características de este estudio que es de corte cualitativo, daré continuidad aplicando otras técnicas para recabar información. Si deseas colaborar conmigo en este proceso te pido que escribas en el recuadro de abajo los datos que te solicito, a fin de poder contactarte. Esta parte es opcional y absolutamente voluntaria.

NOMBRE COMPLETO: _____

CORREO ELECTRÓNICO: _____

ANEXO II: INDICACIONES PARA GRUPOS FOCALES

GRUPOS FOCALES

INICIO DE LA SESIÓN:

Se comunicará a los estudiantes que su participación es anónima y absolutamente confidencial, enfatizando que no hay respuestas correctas o incorrectas e instándoles a que contesten con honestidad, basándose en sus experiencias de evaluación dentro de la Universidad La Salle.

“Muchísimas gracias por estar aquí. Hoy es (fecha) y son las (hora).

Estamos en la sala (nombre de la sala asignada) para realizar este grupo focal que tiene que ver con la evaluación del aprendizaje que se realiza en la Facultad a la que ustedes pertenecen.

La investigación que estoy realizando es para una tesis doctoral y su experiencia en este tema resulta muy valiosa porque puede contribuir a mejorar significativamente proceso de evaluación de los aprendizajes en las aulas universitarias lasallistas.

Para ello he formulado unas preguntas que son en realidad guías para poder motivar la discusión.

Este trabajo tendrá una duración de una hora

¿Están de acuerdo en participar libre y voluntariamente en este ejercicio?

¿Están de acuerdo en que se realice la audio-grabación de la sesión con la finalidad de dar fidelidad al contenido que ustedes me compartan?

Sin más preámbulos vamos a empezar.

CIERRE DE LA SESIÓN:

Les agradezco que hayan participado, todas sus experiencias, sus opiniones y perspectivas son muy ricas y estoy segura que van a tener un impacto importante en la investigación.

Sus percepciones van a ser tomadas en cuenta para mejorar la evaluación de los aprendizajes en las aulas lasallistas.

ANEXO III: PREGUNTAS GUÍA PARA GRUPOS FOCALES.

UNIVERSIDAD LA SALLE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
--

Estimado Estudiante:

Las frases incompletas que a continuación presento, tienen por finalidad recabar información sobre las concepciones que tienen los estudiantes lasallistas sobre el proceso de evaluación. Los datos obtenidos a través de esta indagación servirán para elaborar una tesis de doctorado.

Por tu apoyo y tiempo; muchas gracias.

- 1.- Cuando escucho la palabra evaluación, considero que se hace referencia a...
- 2.- Siempre he pensado que la diferencia entre evaluar y calificar radica en...
- 3.- Casi siempre mis maestros me evalúan a través de...
- 4.- Generalmente los criterios que establece el docente para evaluar tienen relación con...
- 5.- Los instrumentos que comúnmente aplican mis maestros para evaluar son...
- 6.- Mis maestros realizan evaluaciones periódicas para...
- 7.- Para obtener las evidencias de los aprendizajes mis maestros utilizan
- 8.- Pienso que la evaluación debe tener características tales como...
- 9.- Mis maestros promueven la autoevaluación porque
- 10.- Mis maestros promueven la coevaluación porque...
- 11.- Considero que la diferencia entre evaluar y medir es
- 12.- Considero que en la evaluación es importante la retroalimentación porque...
- 13.- El porcentaje de contenidos teóricos que mis maestros revisan a través de la evaluación es...
- 14.- El porcentaje de contenidos procedimentales y actitudinales que mis maestros valoran a través de la evaluación es...
- 14.- Me percato que existe objetividad en el proceso de la evaluación cuando...
- 15.- La relación evaluación-poder se emplea en el aula de clase cuando...
- 16.- Creo que mis profesores tienen habilidades para realizar procesos de evaluación del aprendizaje porque...

ANEXO 4 ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIO

FACULTAD DE INGENIERÍA LICENCIATURA EN INGENIERÍA MECATRÓNICA

PRIMER SEMESTRE

ASIGNATURA: VECTORES Y GEOMETRÍA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes realizados sobre los problemas propuestos. - Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes sobre los problemas.	10%
- Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: MODELOS FÍSICOS FUNDAMENTALES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes realizados sobre los problemas propuestos. - Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: COMPOSICIÓN Y TRANSFORMACIONES DE LA
MATERIA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Ejercicios.	10%
- Problemas y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: CIENCIAS EXPERIMENTALES APLICADAS:
LA MATERIA Y SUS TRANSFORMACIONES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	30%
- Reportes.	30%
- Exposiciones.	30%
- Análisis.	10%

ASIGNATURA: DISEÑO DE PROGRAMAS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	45%
- Participación.	10%
- Portafolio (prácticas).	25%
- Programas.	20%

ASIGNATURA: INTRODUCCIÓN AL DISEÑO E INNOVACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes en línea tipo EGEL del Ceneval.	20%
- Trabajos diversos.	20%
- Reportes.	20%
- Trabajo de investigación.	40%

SEGUNDO SEMESTRE

ASIGNATURA: ÁLGEBRA LINEAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes realizados sobre los problemas propuestos.	10%
- Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: CÁLCULO VECTORIAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes realizados sobre los problemas.	10%
- Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: ESTÁTICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Participaciones.	10%
- Formularios.	10%
- Empleo de <i>software</i> .	10%

ASIGNATURA: CIENCIAS EXPERIMENTALES APLICADAS:
FUERZAS MECÁNICAS Y ELÉCTRICAS EN EQUILIBRIO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes.	40%
- Exposiciones.	10%
- Exámenes.	30%
- Proyecto.	20%

ASIGNATURA: INTRODUCCIÓN A LOS COMPONENTES MECATRÓNICOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	35%
- Prácticas.	25%
- Proyecto final.	40%

ASIGNATURA: PROGRAMACIÓN PARA APLICACIONES EN INGENIERÍA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	50%
- Prácticas.	20%
- Proyecto final.	20%
- Participación y desempeño.	10%

ASIGNATURA: DIBUJO PARA DISEÑO EN INGENIERÍA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	50%
- Portafolio de trabajo.	20%
- Proyecto final.	30%

TERCER SEMESTRE

ASIGNATURA: ECUACIONES DIFERENCIALES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes realizados sobre los problemas.	10%
- Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: ELECTRICIDAD Y MAGNETISMO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes.	10%
- Exposiciones.	10%
- Examen.	20%
- Propuesta de recuperación de la biomédica.	60%

ASIGNATURA: DINÁMICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Trabajos de investigación.	15%
- Formularios.	15%

ASIGNATURA: MEDICIÓN E INSTRUMENTACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	75%
- Tareas y ejercicios.	15%
- Investigación.	10%

ASIGNATURA: CIENCIAS EXPERIMENTALES APLICADAS:
ESTADOS DE MOVIMIENTO DE LA MATERIA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes.	40%
- Investigaciones previas.	10%
- Exámenes.	30%
- Proyecto.	20%

ASIGNATURA: PROGRAMACIÓN AVANZADA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	40%
- Prácticas, ejercicios y tareas.	20%
- Proyecto final.	40%

ASIGNATURA: MANUFACTURA BÁSICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exposiciones.	20%
- Tareas y Ejercicios.	40%
- Proyecto final	40%

CUARTO SEMESTRE

ASIGNATURA: PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes realizados sobre los problemas propuestos.	10%
- Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: MÉTODOS COMPUTACIONALES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes realizados sobre los problemas propuestos.	10%
- Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: TERMODINÁMICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Tres exámenes.	60%
- Trabajo de laboratorio.	20%
- Tareas y trabajo en clase.	10%
- Proyecto experimental.	10%

ASIGNATURA: ANÁLISIS DE CIRCUITOS ELÉCTRICOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios y problemas resueltos.	10%
- Reportes de prácticas de laboratorio.	10%
- Reporte de tareas.	10%
- Examen práctico.	10%
- Exámenes escritos.	60%

ASIGNATURA: SEÑALES Y SISTEMAS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de las búsquedas de información.	10%
- Ejercicios resueltos.	25%
- Prácticas de laboratorio.	25%
- Exámenes.	40%

QUINTO SEMESTRE

ASIGNATURA: MECÁNICA DE FLUIDOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	60%
- Reportes.	10%
- Ejercicios / prácticas.	15%
- Proyecto final.	15%

ASIGNATURA: INGENIERÍA DE MATERIALES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	60%
- Reportes.	10%
- Ejercicios/prácticas.	15%
- Proyecto final.	15%

ASIGNATURA: ANÁLISIS CINEMÁTICO DE MECANISMOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	50%
- Ejercicios.	20%
- Proyecto final.	30%

ASIGNATURA: DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
-------------------------	--

- Participación en clase y tareas.	30%
- Reportes de prácticas de laboratorio.	10%
- Examen práctico.	10%
- Exámenes escritos.	30%
- Proyectos prácticos.	20%

ASIGNATURA: DISEÑO LÓGICO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios y problemas.	10%
- Reportes de prácticas de laboratorio.	20%
- Exámenes escritos.	55%
- Proyecto Final.	15%

ASIGNATURA: CONTROL DE SISTEMAS DINÁMICOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios resueltos.	20%
- Prácticas de laboratorio.	10%
- Exámenes.	40%
- Proyecto final.	30%

SEXTO SEMESTRE

ASIGNATURA: PROCESOS INDUSTRIALES DE MANUFACTURA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	60%
- Ejercicios/prácticas.	10%
- Proyecto final.	30%

ASIGNATURA: DISEÑO DE ELEMENTOS DE MÁQUINAS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	75%
- Proyecto final.	25%

ASIGNATURA: PRINCIPIOS DE ELECTRÓNICA ANALÓGICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios y participación en clase.	10%
- Reportes de prácticas de laboratorio.	20%
- Proyecto final.	30%
- Exámenes.	40%

ASIGNATURA: MICROCONTROLADORES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de prácticas de laboratorio.	30%
- Reporte de tareas.	10%
- Examen práctico.	30%
- Proyecto.	30%

ASIGNATURA: CONTROL DIGITAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios resueltos.	15%
- Prácticas de laboratorio.	10%
- Exámenes.	40%
- Proyecto final.	35%

ASIGNATURA: AUTOMATIZACIÓN INDUSTRIAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios resueltos.	10%
- Prácticas de laboratorio.	20%
- Exámenes.	20%
- Proyecto final.	50%

SÉPTIMO SEMESTRE

ASIGNATURA: DISEÑO EN INGENIERÍA MECATRÓNICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios y prácticas.	25%
- Exámenes.	35%
- Proyecto final.	40%

ASIGNATURA: CONTROL AVANZADO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios resueltos.	15%
- Prácticas de laboratorio.	10%
- Exámenes.	40%
- Proyecto final.	35%

ASIGNATURA: FUNDAMENTOS DE ROBOTS MANIPULADORES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reporte de investigación.	15%
- Ejercicios y problemas resueltos.	25%
- Simulaciones.	20%
- Proyecto final.	20%
- Documentación del proceso.	20%

ASIGNATURA: MEDIO AMBIENTE Y SOSTENIBILIDAD

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Prácticas de laboratorio.	20%
- Revisión de artículos científicos para su análisis y discusión grupal. - Desarrollo de proyecto ambiental.	10%
- Exámenes.	30%
	40%

ASIGNATURA: EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INGENIERÍA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	40%
- Reportes de los análisis desarrollados.	30%
- Anteproyecto sobre el desarrollo y evaluación de proyectos de inversión.	30%

OCTAVO SEMESTRE

ASIGNATURA: ANÁLISIS DINÁMICO DE SISTEMAS MECATRÓNICOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	50%
- Ejercicios.	20%
- Proyecto final.	30%

ASIGNATURA: MÁQUINAS ELÉCTRICAS INDUSTRIALES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios y problemas resueltos.	10%
- Reportes de prácticas de laboratorio.	10%
- Reporte de tareas y visitas a centrales.	10%
- Examen práctico.	10%
- Exámenes escritos.	60%

ASIGNATURA: CONTROL INTELIGENTE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios resueltos.	20%
- Prácticas de laboratorio.	10%
- Exámenes.	70%

ASIGNATURA: APLICACIONES DE ROBOTS INDUSTRIALES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reporte de investigación.	15%
- Ejercicios y problemas resueltos.	25%
- Simulaciones.	20%
- Proyecto final.	20%
- Documentación del proceso.	20%

NOVENO SEMESTRE

ASIGNATURA: INTEGRACIÓN DE SISTEMAS DE MANUFACTURA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	40%
- Reportes.	15%
- Ejercicios/prácticas.	15%
- Proyecto final.	30%

ASIGNATURA: TENDENCIAS E INNOVACIONES EN INGENIERÍA MECATRÓNICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de análisis de casos.	25%
- Reporte de investigaciones.	10%
- Portafolio de ideas innovadoras.	25%
- Exposición.	10%
- Presentación de información mediante mapas mentales y conceptuales.	10%
- Desarrollo de propuesta de valor de producto o servicio innovador en el campo de la ingeniería mecatrónica.	20%

ASIGNATURA: INSTALACIONES MECATRÓNICAS INDUSTRIALES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de las búsquedas de información.	10%
- Ejercicios y problemas resueltos.	10%
- Análisis de procesos industriales.	20%
- Exámenes.	20%
- Proyecto final.	40%

ASIGNATURA: ACTIVIDAD CURRICULAR COMPLEMENTARIA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Carpeta o portafolio de evidencias.	30%
- Documentos analíticos.	20%
- Reseñas.	10%
- Anteproyectos.	10%
- Documentación de análisis de casos.	20%
- Publicaciones u otros productos	10%

**EN NOVENO SEMESTRE SE OFRECEN A LOS ESTUDIANTES TRES
ASIGNATURAS ELECTIVAS:**

ASIGNATURA: INGENIERÍA DE MÉTODOS DE PRODUCCIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	25%
- Ejercicios resueltos.	25%
- Reportes de análisis de casos.	25%
- Propuesta metodológica.	25%

ASIGNATURA: INMÓTICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de las búsquedas de investigación.	25%
- Desempeño en los ejercicios prácticos.	10%
- Reportes de las visitas.	15%
- Propuesta de diseño de sistema inmótico.	50%

ASIGNATURA: ROBÓTICA MÓVIL INTELIGENTE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de investigación.	15%
- Simulación del prototipo.	20%
- Documentación del desarrollo del proyecto.	20%
- Prototipo funcional de robot móvil.	45%

ANEXO 5: ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIO

FACULTAD DE INGENIERÍA

LICENCIATURA EN INGENIERÍA CIBERNÉTICA Y SISTEMAS COMPUTACIONALES

PRIMER SEMESTRE

ASIGNATURA: VECTORES Y GEOMETRÍA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes realizados sobre los problemas propuestos.	10%
- Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes sobre los problemas.	10%
- Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: MODELOS FÍSICOS FUNDAMENTALES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes realizados sobre los problemas propuestos. - Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: COMPOSICIÓN Y TRANSFORMACIONES DE LA MATERIA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Ejercicios.	10%
- Problemas y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: CIENCIAS EXPERIMENTALES APLICADAS:
LA MATERIA Y SUS TRANSFORMACIONES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	30%
- Reportes.	30%
- Exposiciones.	30%
- Análisis.	10%

ASIGNATURA: DISEÑO DE PROGRAMAS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	45%
- Participación.	10%
- Portafolio (prácticas).	25%
- Programas.	20%

ASIGNATURA: INTRODUCCIÓN AL DISEÑO E INNOVACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes en línea tipo EGEL del Ceneval.	20%
- Trabajos diversos.	20%
- Reportes.	20%
- Trabajo de investigación.	40%

SEGUNDO SEMESTRE

ASIGNATURA: ÁLGEBRA LINEAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes realizados sobre los problemas propuestos.	10%
- Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: CÁLCULO VECTORIAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes realizados sobre los problemas.	10%
- Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: ESTÁTICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Participaciones.	10%
- Formularios.	10%
- Empleo de <i>software</i> .	10%

ASIGNATURA: ELECTRICIDAD Y MAGNETISMO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes.	10%
- Exposiciones.	10%
- Examen.	20%
- Propuesta de recuperación de la biomédica.	60%

ASIGNATURA: CIENCIAS EXPERIMENTALES APLICADAS:
FUERZAS MECÁNICAS Y ELÉCTRICAS EN EQUILIBRIO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes.	40%
- Exposiciones.	10%
- Exámenes.	30%
- Proyecto.	20%

ASIGNATURA: PROGRAMACIÓN PARA APLICACIONES EN INGENIERÍA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	50%
- Prácticas.	20%
- Proyecto final.	20%
- Participación y desempeño.	10%

ASIGNATURA: DIBUJO PARA DISEÑO EN INGENIERÍA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	50%
- Portafolio de trabajo.	20%
- Proyecto final.	30%

TERCER SEMESTRE

ASIGNATURA: ECUACIONES DIFERENCIALES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes realizados sobre los problemas.	10%
- Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: DINÁMICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Trabajos de investigación.	15%
- Formularios.	15%

CIENCIAS EXPERIMENTALES APLICADAS:
ESTADOS DE MOVIMIENTO DE LA MATERIA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes.	40%
- Investigaciones previas.	10%
- Exámenes.	30%
- Proyecto.	20%

ASIGNATURA: ELECTRÓNICA E INTERFACES APLICADAS A LA ROBÓTICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios y problemas.	10%
- Reportes de prácticas de laboratorio.	10%
- Reporte de tareas.	10%
- Examen práctico.	10%
- Exámenes escritos.	60%

ASIGNATURA: DISEÑO LÓGICO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios y problemas.	10%
- Reportes de prácticas de laboratorio.	20%
- Exámenes escritos.	55%
- Proyecto Final.	15%

ASIGNATURA: ESTRUCTURA DE DATOS Y ORGANIZACIÓN DE ARCHIVOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	60%
- Participación.	15%
- Proyecto final.	25%

MANUFACTURA BÁSICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exposiciones.	20%
- Tareas y Ejercicios.	40%
- Proyecto final	40%

CUARTO SEMESTRE

ASIGNATURA: MÉTODOS COMPUTACIONALES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes realizados sobre los problemas propuestos.	10%
- Documentación de ejercicios y análisis.	10%
- Formularios.	10%

ASIGNATURA: SEÑALES Y SISTEMAS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de las búsquedas de información.	10%
- Ejercicios resueltos.	25%
- Prácticas de laboratorio.	25%
- Exámenes.	40%

ASIGNATURA: COMUNICACIÓN DE DATOS EN REDES DIGITALES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de prácticas y de investigación.	40%
- Ejercicios.	30%
- Exámenes.	30%

PROGRAMACIÓN ORIENTADA A OBJETOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de las búsquedas de información.	10%
- Prácticas de laboratorio.	20%
- Proyecto.	30%
- Exámenes.	40%

ASIGNATURA: ARQUITECTURA DE COMPUTADORAS Y DE SISTEMAS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Prácticas.	20%
- Exámenes.	50%
- Proyecto aplicativo.	20%
- Tareas y ejercicios.	10%

QUINTO SEMESTRE

ASIGNATURA: CONTROL DE SISTEMAS DINÁMICOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios resueltos.	20%
- Prácticas de laboratorio.	10%
- Exámenes.	40%
- Proyecto final.	30%

ASIGNATURA: MICROCONTROLADORES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de prácticas de laboratorio.	30%
- Reporte de tareas.	10%
- Examen práctico.	30%
- Proyecto.	30%

PROTOCOLOS DE COMUNICACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de prácticas y de investigación.	40%
- Ejercicios.	30%
- Exámenes.	30%

ASIGNATURA: TALLER DE SISTEMAS OPERATIVOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	40%
- Búsquedas de información.	10%
- Prácticas con utilización de equipo de cómputo. - Proyecto final.	25%
	25%

ASIGNATURA: TEORÍA Y COMPLEJIDAD COMPUTACIONAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios matemáticos y de lógica computacional.	25%
- Exámenes.	25%
- Prácticas de programación.	20%
- Trabajo o práctica final	30%

ASIGNATURA: DISEÑO Y PROGRAMACIÓN DE BASES DE DATOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes - Ejercicios.	30%
- Prácticas.	10%
- Proyecto final.	30%
	30%

SEXTO SEMESTRE

ASIGNATURA: CONTROL DIGITAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios resueltos.	15%
- Prácticas de laboratorio.	10%
- Exámenes.	40%
- Proyecto final.	35%

ASIGNATURA: TALLER DE CONECTIVIDAD

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes de la plataforma CISCO.	10%
- Prácticas de laboratorio. - Prácticas de simulación.	25%
- Exámenes.	25%
	40%

ASIGNATURA: APLICACIONES GRÁFICAS, REALIDAD VIRTUAL Y

VIDEOJUEGOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de las búsquedas de información.	10%
- Prácticas de laboratorio.	20%
- Proyecto.	30%
- Exámenes.	40%

ASIGNATURA: DISEÑO DE COMPILADORES, LENGUAJES Y MÁQUINAS

VIRTUALES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios.	25%
- Prácticas.	20%
- Exámenes.	25%
- Proyecto final.	30%

ASIGNATURA: ANÁLISIS Y DISEÑO DE SISTEMAS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Ejercicios	10%
- Casos de estudio.	30%
- Exámenes.	30%
- Proyecto integrador.	30%

ASIGNATURA: ANÁLISIS ECONÓMICO Y FINANCIERO DE LA EMPRESA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	40%
- Ejercicios resueltos y reportes de análisis de casos. - Análisis e interpretación financiera.	40%
	20%

SÉPTIMO SEMESTRE

ASIGNATURA: PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA PARA CIENCIA DE DATOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	70%
- Reportes realizados sobre los problemas propuestos.	10%
- Documentación de ejercicios y análisis desarrollados.	10%
- Formularios desarrollados.	10%

ASIGNATURA: ARQUITECTURA E INGENIERÍA DE SOFTWARE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de las búsquedas de información.	10%
- Proyecto.	30%
- Prácticas.	30%
- Exámenes.	30%

ASIGNATURA: CÓMPUTO EN LA NUBE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	40%
- Ejercicios.	10%
- Prácticas con utilización de equipo de cómputo.	25%
- Proyecto final.	25%

ASIGNATURA: REDES DIGITALES AVANZADAS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de las búsquedas de información.	10%
- Exámenes.	40%
- Prácticas	20%
- Proyecto final.	30%

ASIGNATURA: EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INGENIERÍA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	40%
- Reportes de los análisis desarrollados.	30%
- Anteproyecto sobre el desarrollo y evaluación de proyectos de inversión.	30%

OCTAVO SEMESTRE

ASIGNATURA: INTELIGENCIA ARTIFICIAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Prácticas y ejercicios.	80%
- Proyecto final.	20%

INTERNET DE LAS COSAS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	20%
- Ejercicios.	25%
- Prácticas.	25%
- Proyecto final.	30%

ASIGNATURA: PROGRAMACIÓN DE SERVICIOS Y APLICACIONES WEB

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de investigación.	10%
- Ejercicios.	15%
- Prácticas.	20%
- Exámenes.	25%
- Proyecto final.	30%

ASIGNATURA: ANALÍTICA Y CIENCIA DE GRANDES VOLUMENES DE DATOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Obtención de <i>open badges</i> .	20%
- Prácticas.	25%
- Exámenes.	35%
- Proyecto final.	20%

ASIGNATURA: CIBERSEGURIDAD

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	30%
- Ejercicios.	20%
- Diseños de aplicación.	20%
- Trabajo independiente y reporte de investigación.	30%

ASIGNATURA: SISTEMAS DE ADMINISTRACIÓN DE PROCESOS DE NEGOCIOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	40%
- Reportes de investigación.	20%
- Proyectos.	40%

NOVENO SEMESTRE

ASIGNATURA: APLICACIONES MÓVILES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Prácticas.	30%
- Ejercicios.	30%
- Proyecto Final.	40%

ASIGNATURA: TENDENCIAS EN LA TRANSFORMACIÓN Y DISRUPCIÓN
DIGITAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de análisis de casos.	25%
- Reporte de investigaciones.	15%
- Tareas y trabajos de clase.	15%
- Portafolio de ideas innovadoras.	10%
- Exposiciones.	15%
- Desarrollo de propuesta de valor de producto o servicio innovador en el campo de la ingeniería cibernética y sistemas computacionales.	20%

ASIGNATURA: GESTIÓN DE PROYECTOS Y CENTROS DE DATOS
SUSTENTABLES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Exámenes.	40%
- Búsqueda de información.	20%
- Desarrollo de proyectos.	40%

**ASIGNATURA: GOBIERNO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y
ENTREGA DE SERVICIOS**

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Elaboración de material gráfico.	10%
- Solución a casos de estudio.	25%
- Reportes e investigación.	25%
- Exámenes.	40%

ASIGNATURA: ACTIVIDAD CURRICULAR COMPLEMENTARIA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Carpeta o portafolio de evidencias.	30%
- Documentos analíticos.	20%
- Reseñas.	10%
- Anteproyectos.	10%
- Documentación de análisis de casos.	20%
- Publicaciones u otros productos.	10%

**EN NOVENO SEMESTRE SE OFRECEN A LOS ESTUDIANTES TRES
ASIGNATURAS ELECTIVAS:**

**ASIGNATURA: CIENCIA DE DATOS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL APLICADAS
A NEGOCIOS**

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes.	10%
- Ejercicios.	15%
- Prácticas.	15%
- Análisis de casos.	20%
- Exámenes.	20%
- Proyecto final.	20%

ASIGNATURA: HACKEO ÉTICO Y ANÁLISIS FORENSE DIGITAL

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Presentación de resultados del proyecto virtual de <i>hacking</i> .	25%
- Reporte del análisis de casos reales.	25%
- Reportes de los ejercicios prácticos realizados.	25%
- Exámenes.	25%

ASIGNATURA: ROBÓTICA MÓVIL INTELIGENTE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
- Reportes de investigación.	15%
- Simulación del prototipo.	20%
- Documentación del desarrollo del proyecto.	20%
- Prototipo funcional de robot móvil.	45%

ANEXO 6: ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIO

FACULTAD DE DERECHO

PRIMER SEMESTRE:

ASIGNATURA: TEORÍA DEL DERECHO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de lecturas.- Exposición en clase.- Mapas conceptuales argumentados. - Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: DERECHO ROMANO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de lectura.- Exposición en clase.- Trabajo de investigación.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: HISTORIA UNIVERSAL DE LA INSTITUCIONES JURÍDICAS

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de lectura.- Exposición en clase.- Trabajo de investigación.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: PENSAMIENTO Y TEORÍA ECONÓMICA

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Guía de observación.- Ensayos.- Rúbricas.- Mapas conceptuales.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: SOCIOLOGÍA JURÍDICA

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lecturas.- Exposición en clase.- Mapa conceptual y cuadro sinóptico argumentado.- Ensayo.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: TALLER DE LECTURA E INVESTIGACIÓN JURÍDICAS

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones.- Trabajo final de investigación.- Ensayos.

SEGUNDO SEMESTRE:

ASIGNATURA: HISTORIA DEL DERECHO MEXICANO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de lectura.- Exposición en clase.- Trabajo de investigación.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: OBLIGACIONES Y CONTRATOS EN EL DERECHO ROMANO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de lectura.- Exposición en clase.- Trabajo de investigación.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: ORATORIA

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Documentación de ejercicios y análisis realizados.- Trabajos de discursos.- Evaluación oral.

ASIGNATURA: PERSONAS Y BIENES

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones.- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones.- Documentación de ejercicios y análisis realizados. - Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: TEORÍA DEL DELITO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones.- Informe del análisis de casos.- Documentación de interpretación y solución de casos de orden penal.

ASIGNATURA: TEORÍA DEL ESTADO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de lecturas.- Exposición en clase- Mapas conceptuales argumentados.- Evaluaciones escritas.

TERCER SEMESTRE:

ASIGNATURA: SISTEMAS JURÍDICOS CONTEMPORÁNEOS

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Exposición en clase.- Análisis de casos.- Trabajo final.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: TEORÍA GENERAL DE LAS OBLIGACIONES I

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones.- Investigaciones documentales.- Reportes de lecturas.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: TEORÍA GENERAL DEL PROCESO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones y de visitas.- Documentación de ejercicios realizados. - Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: DELITOS EN PARTICULAR

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Informe del análisis de casos.- Documentación de ejercicios y análisis realizados.- Trabajo de investigación.

ASIGNATURA: DERECHO CONSTITUCIONAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigación.- Documentación de ejercicios y de análisis realizados. - Evaluaciones escritas.

CUARTO SEMESTRE:

ASIGNATURA: DERECHO ECONÓMICO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Exposición en clase.- Conclusiones de casos o problemas que ocurran en la actualidad. - Análisis de artículos de revistas especializadas.- Ensayo.- Trabajo de investigación.

ASIGNATURA: TEORÍA GENERAL DE LAS OBLIGACIONES II

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones.- Investigaciones documentales.- Reportes de lecturas.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: DERECHO PROCESAL CIVIL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones y de visitas. - Documentación de ejercicios realizados.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: DERECHO PROCESAL PENAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Trabajo de investigación.- Documentación de los análisis y simulaciones realizadas.- Informe y resolución del caso práctico.- Expediente de casos de procesos penales.

ASIGNATURA: DERECHOS FUNDAMENTALES

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigación.- Documentación de ejercicios y análisis realizados.- Estudio, presentación y discusión de casos y precedentes relevantes, internacionales y nacionales. - Ensayos sobre temas del curso.

QUINTO SEMESTRE

ASIGNATURA: PRINCIPIOS BÁSICOS DE CONTABILIDAD Y FINANZAS

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Documentación de ejercicios y análisis realizados.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: LÓGICA Y ARGUMENTACIÓN JURÍDICA

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Registros en video.- Reportes de investigaciones.- Documentación de ejercicios y análisis realizados. - Trabajos de discursos y documentos jurídicos.

ASIGNATURA: CONTRATOS CIVILES

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones.- Investigaciones documentales.- Reportes de lectura.- Contratos elaborados.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: INTRODUCCIÓN AL DERECHO ADMINISTRATIVO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de lecturas.- Exposición en clase.- Ensayos.- Informe de noticias.- Evaluaciones escritas

ASIGNATURA: DERECHO SOCIETARIO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones.- Controles de lectura.- Investigaciones documentales.- Informe del análisis de casos y sus conclusiones - Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones.- Documentación de ejercicios y análisis realizados.- Evaluaciones escritas.

SEXTO SEMESTRE

ASIGNATURA: TEORÍA DEL CASO Y DE LA PRUEBA

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones sobre la teoría del caso.- Documentación de alegatos.- Carpeta de investigación.

ASIGNATURA: DERECHO DE FAMILIA

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones.- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones.- Documentación de ejercicios y análisis realizados. - Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: DERECHO PROCESAL CONSTITUCIONAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reporte de visitas.- Cuadro sinóptico y diagramas.- Documentos jurídicos.- Evaluaciones orales y escritas.

ASIGNATURA: PROCESOS Y PROCEDIMIENTOS ADMINISTRATIVOS

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Exposición en clase.- Informe de visitas.- Conclusión de las resoluciones analizadas. - Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: TÍTULOS DE CRÉDITO Y OPERACIONES MERCANTILES

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones.- Controles de lectura.- Ejercicios prácticos.- Informe del análisis de casos y sus conclusiones.- Cuadro concentrador.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de investigaciones.- Exposiciones.- Ensayo.- Esquemas (cuadro comparativo, mapa conceptual).

SÉPTIMO SEMESTRE

ASIGNATURA: METODOLOGÍA JURÍDICA

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Informe de análisis y resolución de problemas.- Esquemas y conclusiones elaborados en clase.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: SUCESSIONES

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones.- Documentación de ejercicios y análisis realizados.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: PROCEDIMIENTOS CIVILES ESPECIALES

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones y de visitas.- Documentación de ejercicios y análisis realizados.- Proyecto de investigación de campo.

ASIGNATURA: AMPARO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigación.- Documentación de ejercicios y de análisis realizados. - Evaluaciones orales y escritas.

ASIGNATURA: DERECHO FISCAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones.- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones.- Elaboración de formularios fiscales. - Conclusiones del análisis de casos.

ASIGNATURA: DERECHO DEL TRABAJO I

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Trabajos de investigación.- Ejercicios prácticos.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones.- Exposiciones individuales y grupales. - Evaluaciones escritas.

OCTAVO SEMESTRE

ASIGNATURA: FILOSOFÍA DEL DERECHO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura sobre bibliografía relacionada con los temas del curso. - Ensayo realizado por el estudiante.- Exposición del ensayo.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: PRÁCTICA FORENSE DE AMPARO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reporte de visitas.- Cuadro sinóptico y diagramas.- Formulación de amparos e integración de expedientes. - Evaluaciones orales y escritas.

ASIGNATURA: DERECHO PROCESAL FISCAL Y ADMINISTRATIVO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Exposición en clase.- Conclusiones del análisis y simulación de casos.- Informe sobre las propuestas para el mejoramiento del acceso a la justicia administrativa.

ASIGNATURA: DERECHO PROCESAL MERCANTIL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Trabajo de investigación.- Elaboración de una demanda mercantil.- Tabla comparativa.- Conclusiones de la simulación del juicio mercantil de un caso práctico.

ASIGNATURA: DERECHO DEL TRABAJO II

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Trabajos de investigación.- Ejercicios prácticos.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: PRÁCTICA EN EL CAMPO PROFESIONAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones.- Investigaciones documentales.- Reportes parcial y final.- Reportes de desempeño por parte de la entidad receptora.

NOVENO SEMESTRE

ASIGNATURA: MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigación.- Documentación de ejercicios y de análisis realizados. - Evaluaciones orales y escritas.

ASIGNATURA: DERECHO DE LAS TELECOMUNICACIONES

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones.- Controles de lectura.- Conclusiones del análisis de casos.

DÉCIMO SEMESTRE

ASIGNATURA: TALLER DE LITIGACIÓN ORAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones sobre casos de juicios orales en materia civil, mercantil y penal. - Discursos de oratoria.- Ejercicios de litigación oral.- Documentos de escritos y demandas.- Examen oral.

ASIGNATURA: DERECHO ENERGÉTICO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Exposición en clase.- Informe y conclusiones del análisis de casos.- Trabajo de investigación.

ASIGNATURA: DERECHO AMBIENTAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Trabajos de investigación.- Reporte de visita.- Evaluaciones escritas.

En los dos últimos semestres (9º. y 10º.), el estudiantado elegirá un área de profundización en:

- ✦ DERECHO PÚBLICO
- ✦ DERECHO PRIVADO
- ✦ DERECHO SOCIAL

Las asignaturas correspondientes a cada área se dividen en obligatorias y electivas, por lo que se presentarán a partir de esa clasificación:

DERECHO PÚBLICO

Obligatorias

ASIGNATURA: INTRODUCCIÓN A LA CRIMINALÍSTICA

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de lectura.- Reportes de investigación.- Dictámenes periciales.- Informe del estudio técnico científico

ASIGNATURA: DERECHO ELECTORAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones.- Documentación de ejercicios y análisis realizados.- Informe y conclusiones sobre la simulación de los roles de partidos políticos.

ASIGNATURA: RÉGIMEN JURÍDICO DEL COMERCIO EXTERIOR

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones.- Documentación de ejercicios y análisis realizados.

ASIGNATURA: CONTRATOS ADMINISTRATIVOS

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigación.- Informe de análisis de casos.- Diagramas de flujo y mapas conceptuales.- Desarrollo de contratos administrativos.

ASIGNATURA: RÉGIMEN JURÍDICO DEL SERVIDOR PÚBLICO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones.- Conclusiones de ejercicios y análisis realizados.- Documentación de procedimientos jurídicos en los conflictos laborales burocráticos.

ASIGNATURA: DERECHO A LA INFORMACIÓN

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de investigaciones.- Resolución de casos prácticos.- Proyecto.- Evaluaciones escritas.

Electivas

ASIGNATURA: DERECHO PROCESAL ELECTORAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigación.- Conclusiones del análisis de casos.- Documentación de ejercicios.

ASIGNATURA: DERECHO EN REINSERCIÓN SOCIAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Exposiciones.- Informe y conclusiones de los análisis realizados.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: DERECHO MUNICIPAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de lectura.- Cuadro comparativo.- Reportes de investigación.- Informe del análisis de casos realizado.

ASIGNATURA: DERECHO MIGRATORIO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigación.- Documentación de ejercicios y análisis realizados. - Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: DERECHO PARLAMENTARIO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones.- Documentación de ejercicios y análisis realizados.- Proyecto del derecho parlamentario en México realizado.

DERECHO PRIVADO

Obligatorias

ASIGNATURA: DERECHO BANCARIO Y BURSÁTIL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Exposiciones.- Ejercicios prácticos.- Informe del análisis de casos.- Trabajo de investigación.- Esquema del sistema financiero mexicano.

ASIGNATURA: PROPIEDAD INDUSTRIAL E INTELECTUAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Exposiciones.- Reportes de investigaciones.- Conclusiones de los casos analizados.- Trámites simulados de protección de invenciones y signos distintivos, así como de procedimientos contenciosos de la materia.

ASIGNATURA: DERECHO CONCURSAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones.- Controles de lectura.- Investigaciones documentales.- Informe del análisis de casos y sus conclusiones.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: SEGUROS Y FIANZAS

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones.- Controles de lectura.- Elaboración de contratos.- Informes y conclusiones de visitas y del análisis de casos.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: COMPETENCIA ECONÓMICA

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Exposiciones.- Reportes de investigación.- Evaluaciones escritas.

Electivas

ASIGNATURA: DERECHO TURÍSTICO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Exposiciones.- Realización de ejercicios prácticos.- Reportes de investigaciones.- Documentación de ejercicios y proyecto.

ASIGNATURA: DERECHO MARÍTIMO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Exposiciones.- Reportes de investigación.- Cuadro comparativo.- Documentación de ejercicios y análisis realizados.

ASIGNATURA: NEGOCIACIÓN Y ARBITRAJE COMERCIAL E INTERNACIONAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones.- Exposiciones individuales y grupales.- Cuadro comparativo.- Documentación de ejercicios y análisis realizados

ASIGNATURA: CONTRATOS MERCANTILES

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones.- Controles de lectura.- Ejercicios prácticos.- Informe del análisis de casos y sus conclusiones.- Cuadro concentrador.

DERECHO SOCIAL

Obligatorias

ASIGNATURA: DERECHO DE LA SEGURIDAD SOCIAL

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de lectura.- Trabajos de investigación.- Informe del análisis de casos.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: DISCAPACIDAD Y GRUPOS VULNERABLES

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones individuales y grupales.- Investigaciones documentales.- Reportes de lectura.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: DERECHO AGRARIO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de lectura.- Informe y conclusiones de los análisis realizados.- Mapas conceptuales.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: CLÍNICA DE DERECHO PROCESAL DEL TRABAJO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Trabajos de investigación.- Informe del análisis de casos.- Elaboración de documentación legal, relacionada a cada caso.

ASIGNATURA: TRABAJO SOCIAL EN LA PRÁCTICA JURÍDICA

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de lectura.- Exposición en clase.- Trabajo de investigación.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: DERECHO INTERNACIONAL DEL TRABAJO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Controles de lectura.- Reportes de investigaciones.- Exposiciones individuales y grupales.- Informe del análisis de casos.- Evaluaciones escritas.

Electivas

ASIGNATURA: LITIGIO ESTRATÉGICO

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de investigaciones.- Exposiciones.- Conclusiones de mesa redonda y de simulación de litigación.

ASIGNATURA: DERECHO Y LIBERTAD RELIGIOSA

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Exposiciones individuales y grupales.- Investigaciones documentales.- Reportes de lectura.- Evaluaciones escritas.

ASIGNATURA: DERECHO DEL DESARROLLO SUSTENTABLE Y POLÍTICAS PÚBLICAS

EVALUACIÓN
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">- Reportes de lectura.- Trabajos de investigación.- Informe del análisis de casos.- Evaluaciones escritas.

ANEXO 7: ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIO

FACULTAD MEXICANA DE MEDICINA

ASIGNATURAS CORRESPONDIENTES AL MÓDULO PROFESIONALIZANTE

LÍNEA CURRICULAR: Salud Pública y Apoyos Multidisciplinarios

ASIGNATURA: SALUD PÚBLICA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes parciales.	20%
- Documentos técnicos y exposición oral.	60%
- Trabajos de investigación (en equipos).	20%

ASIGNATURA: PSICOLOGÍA MÉDICA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exposiciones y participación en dinámicas grupales.	20%
- Exámenes parciales.	40%
- Examen final.	40%

ASIGNATURA: HISTORIA DE LA MEDICINA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes	70%
- Trabajo de investigación	10%
- Cuestionario electrónico	10%
- Visita a sitio histórico	10%

ASIGNATURA: EPIDEMIOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Ejercicios prácticos.	10%
- Exámenes parciales.	30%
- Examen final.	50%
- Estudios de caso.	10%

ASIGNATURA: ATENCIÓN PRIMARIA Y PREVENCIÓN DE LA SALUD

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Examen de conocimientos.	25%
- Reportes de trabajo comunitario.	20%
- Conclusiones del análisis de problemas de salud.	20%
- Materiales de educación para la salud y exposición en comunidad.	25%
- Evaluación actitudinal: asistencia, puntualidad, conducta, disposición, relación interpersonal.	10%

ASIGNATURA: ADMINISTRACIÓN DE LOS SERVICIOS DE SALUD

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Participación.	10%
- Trabajo de investigación.	10%
- Exámenes parciales.	30%
- Examen final.	50%

LÍNEA CURRICULAR: Investigación Médica

ASIGNATURA: TALLER DE INVESTIGACIÓN EN SOCIO-MEDICINA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Portafolio electrónico de evidencias.	50%
- Proyecto final.	30%
- Evaluación integral: curso, docente, coevaluación y autoevaluación.	10%
- Evaluación actitudinal.	10%

ASIGNATURA: TALLER DE INVESTIGACIÓN CLÍNICA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exposiciones.	15%
- Visitas.	10%
- Reportes.	15%
- Trabajo de investigación.	25%
- Protocolo y/o cartel científico.	10%
- Exámenes parciales y final.	25%

ASIGNATURA: TALLER DE INVESTIGACIÓN BÁSICA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exposiciones.	15%
- Visitas.	10%
- Reportes.	15%
- Trabajo de investigación.	25%
- Cartel científico.	10%
- Exámenes parciales y final.	25%

ASIGNATURA: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Portafolio electrónico de evidencias.	50%
- Proyecto final.	30%
- Evaluación integral: curso, docente, coevaluación y autoevaluación.	10%
- Evaluación actitudinal.	10%

ASIGNATURA: INFORMÁTICA BIOMÉDICA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Promedio de exámenes parciales y final.	60%
- Trabajo de investigación de un dispositivo o sistema relacionado con los temas vistos en clase.	10%
- Portafolio de evidencias: tablas de verdad, estadísticas, gráficos, modelos y ECE.	30%

LÍNEA CURRICULAR: Integración Médica

ASIGNATURA: TOMA DE DECISIONES CLÍNICAS

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Participación individual y por equipos.	30%
- Participación activa en las prácticas de Simulación.	20%
Portafolio.	20%
- Examen por cada caso clínico (2 total)	30%

ASIGNATURA: PROPEDEÚTICA CLÍNICA Y NOSOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes parciales y final.	80%
- Reporte de actividades: sesiones prácticas, participación, historias clínicas, guardias, rotaciones, presentaciones.	20%

ASIGNATURA: PLANEACIÓN DIAGNÓSTICA TERAPÉUTICA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Participación individual y por equipos.	30%
- Participación activa en las prácticas de Simulación.	20%
- Portafolio.	20%
- Examen por cada caso clínico (2 total).	30%

ASIGNATURA: INTRODUCCIÓN AL MÉTODO CLÍNICO

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Participación individual y por equipos.	30%
- Participación activa en las prácticas de Simulación.	20%
- Portafolio.	20%
- Examen por cada caso clínico (2 total).	30%

ASIGNATURA: ESTRATEGIAS PARA LA INTEGRACIÓN CLÍNICA

- Participación individual y por equipos.	30%
- Participación activa en las prácticas de Simulación.	20%
- Portafolio.	20%
- Examen por cada caso clínico (2 total).	30%

ASIGNATURA: DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO CLÍNICO

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Participación individual y por equipos.	30%
- Participación activa en las prácticas de simulación.	20%
- Portafolio.	20%
- Examen por cada caso clínico (2 en total).	30%

ASIGNATURA: COMPETENCIA CLÍNICA INTEGRADA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Participación individual y por equipos.	30%
- Participación activa en las prácticas de Simulación.	20%
- Tareas (Ensayos, trabajos, portafolio, mapas conceptuales etc.).	20%
- Examen por cada caso clínico (2 total).	30%

ASIGNATURA: BASES DE LA CIRUGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes parciales.	40%
- Examen final teórico.	20%
- Examen final práctico.	20%
- Desempeño durante las prácticas.	20%

LÍNEA CURRICULAR: Clínica

ASIGNATURA: UROLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Examen parcial.	20%
- Examen final.	20%
- Resultado de investigaciones - Reportes y exposiciones.	10%
- Participación.	20%
	20%

ASIGNATURA: TRAUMATOLOGÍA Y ORTOPEDIA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Examen parcial.	20%
- Examen final.	20%
- Resultado de investigaciones - Reportes y exposiciones.	10%
- Participación.	20%
	20%

ASIGNATURA: SEXUALIDAD HUMANA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Evaluaciones parciales.	40%
- Evaluación final.	30%
- Reportes.	15%
- Participación.	15%

ASIGNATURA: REUMATOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Asistencia.	10%
- Reportes.	10%
- Presentaciones.	20%
- Exámenes parcial y final.	60%

ASIGNATURA: PSIQUIATRÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes parciales.	30%
- Entrevista realizada a paciente de primera vez.	5%
- Historias clínicas.	5%
- Minimental.	5%
- Elaboración de recetas.	5%
- Análisis de casos clínicos.	45%
- Entrega de tareas por tema.	5%

ASIGNATURA: PEDIATRÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Evaluaciones parciales.	15%
- Rotaciones.	15%
- Historias clínicas.	15%
- Tareas.	15%
- Examen final.	40%

ASIGNATURA: PATOLOGÍA QUIRÚRGICA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Evaluación con examen teórico.	50%
- Elaboración de historias clínicas y revisión bibliográfica.	30%
- Participación y desempeño en clase.	20%

ASIGNATURA: OTORRINOLARINGOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Examen parcial.	30%
- Examen final.	30%
- Reportes y exposiciones.	30%
- Participación.	10%

ASIGNATURA: ONCOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Promedio de las evaluaciones parciales y final.	40%
- Exposiciones.	20%
- Reportes y mapas conceptuales.	20%
- Asistencia.	20%

ASIGNATURA: OFTALMOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes parciales (Mínimo 3).	35%
- Examen final.	20%
- Reportes	15%
- Trabajo de grupo (caso clínico).	15%
- Examen práctico.	15%

ASIGNATURA: NUTRICIÓN

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- 2 exámenes parciales.	20%
- 1 evaluación final.	40%
- Evaluaciones diarias.	30%
- Tareas y trabajos efectuados fuera de clase.	10%

ASIGNATURA: NEUROLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Una evaluación parcial y una final.	40%
- Evaluación de actividades efectuadas en sesiones con docente.	20%
- Evaluación de actividades, tareas y trabajos efectuados fuera de clase.	40%

ASIGNATURA: NEUMOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exposiciones.	30%
- Participación.	20%
- Práctica clínica intrahospitalaria.	30%
- Reportes.	20%

ASIGNATURA: NEFROLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Promedio de las evaluaciones parciales y final.	40%
- Exposiciones.	20%
- Reportes.	20%
- Asistencia.	20%

ASIGNATURA: INFECTOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Mínimo de 3 evaluaciones parciales y 1 evaluación final.	30%
- Evaluación de actividades efectuadas en sesiones con docente.	35%
- Evaluación de actividades, tareas y trabajos efectuados fuera de clase.	35%

ASIGNATURA: HERRAMIENTAS CLÍNICAS DIAGNÓSTICAS

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Promedio de las evaluaciones parciales y final realizadas.	40%
- Interpretación de estudios de imagen y laboratorio.	40%
- Actividades efectuadas en sesiones con docente.	10%
- Asistencia.	10%

ASIGNATURA: HEMATOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Examen parcial.	30%
- Examen final.	30%
- Exposiciones.	20%
- Reportes e investigaciones.	10%
- Prácticas.	10%

ASIGNATURA: GINECOLOGÍA Y OBSTETRICIA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Evaluaciones parciales.	15%
- Rotaciones.	15%
- Historias clínicas.	15%
- Reportes.	15%
- Examen final.	40%

ASIGNATURA: GERIATRÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Examen parcial.	30%
- Examen final.	30%
- Reportes y exposiciones.	20%
- Participación.	20%

ASIGNATURA: GASTROENTEROLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Promedio de las evaluaciones parciales y final.	40%
- Exposiciones.	20%
- Reportes.	20%
- Asistencia.	20%

ASIGNATURA: FARMACOLOGÍA CLÍNICA Y MEDICINA ALTERNATIVA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Promedio de las evaluaciones parciales y final.	40%
- Exposiciones.	30%
- Reportes.	30%

ASIGNATURA: ENDOCRINOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Examen final.	40%
- Examen parcial.	25%
- Evaluación actitudinal.	10%
- Habilidades y destrezas.	25%

ASIGNATURA: DERMATOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Promedio de las evaluaciones parciales y final.	40%
- Exposiciones.	25%
- Reportes.	25%
- Asistencia.	10%

ASIGNATURA: CARDIOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes.	50%
- Rotaciones.	10%
- Participaciones.	20%
- Tareas y trabajos.	20%

ASIGNATURA: ASPECTOS LEGALES Y MEDICINA FORENSE

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes.	25%
- Asistencia.	25%
- Promedio de las evaluaciones parciales y final.	30%
- Actividades con docente.	20%

LÍNEA CURRICULAR: Biomédica

ASIGNATURA: PATOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes parciales y final.	50%
- Reportes de prácticas y de investigación.	50%

ASIGNATURA: NEUROANATOMÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes parciales.	60%
- Exposiciones y participaciones.	5%
- Resúmenes, mapas mentales, modelos y esquemas.	5%
- Examen final.	30%

ASIGNATURA: MICROBIOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Prácticas de laboratorio (protocolos y reportes). Examen.	70% 30%

ASIGNATURA: INMUNOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exposiciones. - Reportes de lectura y/o de investigación. - Análisis de casos. - Exámenes.	5% 20% 10% 65%

ASIGNATURA: HISTOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Manual de prácticas de laboratorio. - Análisis de casos clínicos básicos. - Exámenes.	10% 10% 80%

ASIGNATURA: FISIOLOGÍA I

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes parciales. - Examen práctico. - Examen final. - Reportes de prácticas, exposiciones y organizadores gráficos.	35% 15% 35% 15%

ASIGNATURA: FISIOLÓGÍA II

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes parciales.	35%
- Examen práctico.	15%
- Examen final.	35%
- Reportes de prácticas e investigaciones.	15%

ASIGNATURA: FARMACOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes parciales.	45%
- Examen final.	40%
- Laboratorio: prácticas experimentales y de investigación. -	10%
Presentaciones, tarjeteros y mapa conceptual.	5%

ASIGNATURA: EMBRIOLOGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes.	40%
- Prácticas de laboratorio y actividades en aula. -	40%
Ejercicios, reportes y tablas.	20%

ASIGNATURA: BIOQUÍMICA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Exámenes parciales.	25%
- Evaluación de caso clínico.	15%
- Examen final.	40%
- Prácticas y reportes de laboratorio.	20%

ASIGNATURA: BIOLOGÍA MOLECULAR Y GENÉTICA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Participación y exposiciones.	10%
- Exámenes parciales.	60%
- Examen final.	30%

ASIGNATURA: ANATOMÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Participación en actividades lúdicas.	10%
- Reportes de lectura y fichas de músculos.	10%
- Presentación de casos clínicos básicos.	10% 8%
- Elaboración de video.	10%
- Prácticas en anfiteatro.	12%
- Exámenes parciales.	40%
- Examen final oral y escrito.	

ASIGNATURAS CORRESPONDIENTES AL MÓDULO INTERNADO DE PREGRADO

ASIGNATURA: URGENCIAS

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Promedio de evaluaciones, parciales y finales.	40%
- Actividades con el docente.	40%
- Actividades independientes.	20%

ASIGNATURA: PEDIATRÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Promedio de exámenes parciales y final.	40%
- Actividades con docente.	40%
- Actividades fuera de clase.	20%

ASIGNATURA: MEDICINA INTERNA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Promedio de las evaluaciones parciales y final.	40%
- Actividades efectuadas en sesiones con docente. -	40%
Actividades efectuadas fuera de clase.	20%

ASIGNATURA: MEDICINA FAMILIAR Y COMUNITARIA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
- Promedio de las evaluaciones parciales y final.	40%
- Actividades efectuadas en sesiones con docente. -	40%
Actividades efectuadas fuera de clase.	20%

ASIGNATURA: GINECOLOGÍA Y OBSTETRICIA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

- Promedio de exámenes parciales y final.	40%
- Actividades con docente.	40%
- Actividades fuera de clase.	20%

ASIGNATURA: CIRUGÍA

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

- Promedio de exámenes parciales y final.	40%
- Actividades con docente.	40%
- Actividades fuera de clase.	20%