



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

**PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER
PROFESIONAL**

**EL PAPEL DEL EDUCADOR COMUNITARIO EN EL
PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE:
UN ESTUDIO DE CASO EN EL CONAFE**

Para obtener el diploma de

Especialista en Docencia

PRESENTA

M.C.A. Pedro Omar Valencia Aguilar

Director(a)

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Comité Tutorial

Dr. Javier Moreno Tapia
Dra. Irma Quintero López

Pachuca de Soto, Hgo., México noviembre 2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Ciencias de la Educación

Academic Area of Educational Sciences

Especialidad en Docencia

UAEH/ICSHU/ED/162/2023

Asunto: Autorización de impresión

Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado
Directora de Administración Escolar
Presente.

El Comité Tutorial del PROYECTO TERMINAL del programa educativo de posgrado titulado "El papel del educador comunitario en el proceso de evaluación formativa del aprendizaje: un estudio de caso en el CONAFE.", realizado por la sustentante Valencia Aguilar Pedro Omar con número de cuenta 490072 perteneciente al programa de la Especialidad en Docencia, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente
"Amor, Orden y Progreso"
Pachuca, Hidalgo a 22 de Noviembre de 2023

El Comité Tutorial

[Handwritten signature of Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa]

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa



[Handwritten signature of Dr. Javier Moreno Tapia]

Dr. Javier Moreno Tapia

[Handwritten signature of Dra. Irma Quintero López]

Dra. Irma Quintero López

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,
Hidalgo, México; C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext. 4230, 4208
docencia_especialidad@uaeh.edu.mx



ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	5
ÍNDICE DE TABLAS.....	5
ABREVIATURAS.....	6
AGRADECIMIENTOS.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	10
1. Una aproximación al objeto de estudio.....	10
1.1 Práctica docente en la educación multigrado.....	11
1.2 Práctica docente en CONAFE.....	18
1.3 Evaluación de los aprendizajes desde la dimensión formativa.....	25
1.4 Evaluación multigrado.....	33
CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	42
2. Descripción del problema.....	42
2.1 Preguntas de investigación.....	45
2.1.1 Pregunta general.....	45
2.1.2 Preguntas específicas.....	45
2.2 Objetivos.....	45
2.2.1 Objetivo general.....	45
2.2.2 Objetivos específicos.....	46
2.3 Idea Científica a defender.....	46
2.4 Justificación.....	46
CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL.....	49
3. Educación en México. Precisiones en el contexto del CONAFE.....	49
3.1 Caracterización de contexto de aplicación.....	50
3.2 Docentes en la educación multigrado.....	52
3.3 Estrategia pedagógica utilizada - Relación tutora y su influencia con la evaluación formativa.....	55
3.3.1 Ciclo de la tutoría.....	55
CAPÍTULO IV. MARCO TEÓRICO.....	57

4. Generalidades sobre la evaluación. Concepto y funciones	57
4.1 Preliminares sobre el concepto de evaluación del Aprendizaje.....	57
4.2 Caracterización de la evaluación del aprendizaje.....	58
4.3 Precisiones teórico-metodológicas sobre la racionalidad técnica y práctica de la evaluación del aprendizaje: finalidades que persiguen.....	60
4.3.1 Racionalidad técnica: predominio de la medición.....	60
4.3.2 Racionalidad práctica: énfasis en la mejora.....	61
4.4 Dimensión ética de la evaluación del aprendizaje.....	62
4.5 El concepto de evaluación de los aprendizajes, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana y en particular en el CONAFE.....	63
4.5.1 Características, propósitos y funciones de la evaluación de los aprendizajes.....	64
4.5.1.1 Diagnóstica, formativa y sumativa.....	64
4.5.1.1.1 La evaluación formativa. Su comprensión cualitativa. Características Generales en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.....	65
4.5.1.1.2 La evaluación diagnóstica. Su contribución en la organización de la actividad cognoscitiva del estudiante.....	65
4.5.1.1.3 La evaluación sumativa o certificadora. Características Generales en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.....	66
4.6 La retroalimentación formativa.....	67
4.6.1 Dimensiones de la retroalimentación. Conceptualización en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana	68
4.6.2 Modelos de implementación de la retroalimentación formativa.....	68
4.6.2.1 Condiciones facilitadoras para favorecer prácticas de retroalimentación formativa en las instituciones educativas.....	69
4.6.2.1.1 Favorecer un clima favorable en el grupo clase.....	69
4.6.2.1.2 Generar confianza entre los miembros de la comunidad educativa.....	69
4.6.2.1.3 Sostener en el tiempo las prácticas de retroalimentación formativa.....	70
4.7 Tipos de Evaluación del Aprendizaje.....	71
4.7.1 Tipos de evaluación de aprendizaje.....	71
4.7.1.1 La autoevaluación. Su comprensión y concientización.....	72
4.7.1.2 La coevaluación. Su concientización e interacción.....	72
4.7.1.3 La heteroevaluación.....	73

4.7.1.4 La metacognición y su relación con el proceso de evaluación formativa...	74
4.8 Los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.....	74
4.8.1 Generalidades de la planeación didáctica de la evaluación de los aprendizajes.....	74
4.8.1.1 Aspectos a considerar para la planeación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.....	76
4.8.1.2 Diseño de instrumentos de evaluación y especificaciones de las evidencias de aprendizaje a evaluar.....	77
4.8.1.2.1 Características de la lista de cotejo.....	78
4.8.1.2.1.1 Diseñar una lista de cotejo alineada al producto a evaluar.....	79
4.8.1.2.2 Características de la rúbrica.....	80
4.8.1.2.2.1 Diseñar una rúbrica analítica y una holística, alineadas al producto a evaluar.....	82
4.8.1.2.2.2 Delimitar descriptores y niveles de logro.....	83
4.8.1.2.3 Presentación de los instrumentos de evaluación diseñados.....	84
CAPÍTULO V. MARCO METODOLÓGICO.....	86
5. Tipo de investigación y alcances.....	86
5.1. Diseño del proceso de investigación acción.....	86
5.1.1. Fase de planeación.....	87
5.1.2. Fase de actuar.....	88
5.1.3. Fase de observación.....	88
5.1.4. Fase de reflexionar.....	88
5.3. Diseño y descripción de los instrumentos de aplicación.....	90
5.4. Propuesta de análisis de primeros resultados.....	93
5.5. Proceso general de la investigación.....	93
BIBLIOGRAFÍA.....	95
ANEXOS.....	105
Anexo 1 Entrevista guiada - preliminar aplicada.....	104
Anexo 2 Propuesta de curso taller.....	108
Anexo 3 Programación de posibles temáticas a desarrollar.....	111
Anexo 4 Propuesta de evaluación del curso.....	121

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO V. MARCO METODOLÓGICO.....	86
Esquema 5.1 Los momentos de investigación acción (modificado de Kemmis, 1989) citado de beltrán (2005).....	89
Esquema 5.2 Fases, etapas y momentos del proceso metodológico de investigación – acción de este proyecto (elaboración propia en asesoría metodológica grupal).....	94

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL.....	49
Tabla 3.1 Distribución de alumnos en la escuela secundaria “Guadalupe Victoria” para el ciclo escolar 2022-2023 (elaboración propia).....	50
CAPÍTULO IV. MARCO TEÓRICO.....	57
Tabla 4.1 Lista de cotejo alineada a la autoevaluación del profesorado con un enfoque formativo. (modificado de Anijovich, 2022c).....	80
Tabla 4.2 Bosquejo de rúbrica de evaluación para una presentación oral, con un enfoque de retroalimentación (modificado de Ahumada, 2005).....	81
CAPÍTULO V. MARCO METODOLÓGICO.....	86
Tabla 5.1 Distribución de educadores comunitarios y alumnos por programa de la región 30_Tulancingo del CONAFE para el ciclo escolar 2022-2023 (fuente: elaboración propia).....	90
Tabla 5.2 Descripción de las etapas de la entrevista (modificada de Romo, 1995 y Cáceres,1998).....	92

ABREVIATURAS

ABCD	Aprendizaje Basado en la Comunicación y el Diálogo.
CLA	Contenidos Locales para el Aprendizaje
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo.
EC	Educador Comunitario.
ECB	Educación Comunitaria para el Bienestar
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
LC	UAA - Lenguaje y comunicación
LEC	Líder para la Educación Comunitaria
NEM	Nueva Escuela Mexicana
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
PM	UAA – Pensamiento matemático
MS	UAA – Exploración y comprensión del Mundo Social
MN	UAA – Exploración y comprensión del Mundo Natural
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEPGto	Secretaría de Educación Pública de Guanajuato
SIE	Sistema Institucional de Evaluación
TICs	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia
UAA	Unidades de Aprendizaje Autónomo

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi profundo agradecimiento al CONAHCYT por el respaldo brindado, crucial para la culminación de mis estudios.

Además, quiero expresar mi más profundo reconocimiento al Comité Tutorial por todo el apoyo recibido sus consejos y observaciones que sin duda fueron clave para el éxito de este proyecto.

A la Dra. Maritza Librada Cáceres de manera especial agradezco su cálida acogida, compromiso y generosidad, al igual que su apoyo incondicional en los momentos más cruciales de esta investigación. Que sin duda ha dejado una huella indeleble en mi camino hacia el logro de este objetivo académico.

Adicionalmente, extendo mi gratitud a el Dr. Javier Moreno y la Dra. Irma Quintero. Su paciencia y orientación meticulosa sobre mi proyecto y valiosas sugerencias han sido esenciales para la culminación exitosa de este trabajo. Su experiencia ha enriquecido y elevado la calidad de mi investigación

Extendidos agradecimientos al CONAFE Hidalgo por su apoyo durante mi formación académica, con la esperanza de que contribuya a transformaciones en nuestra labor educativa en particular, a la Mtra. Brenda Castro, Lic. Govea y la ECA. Elisa.

Mi gratitud sincera a mis padres por su apoyo incondicional, enseñanzas y aliento diario.

A Dios, agradezco por la vida y la salud.

A mi compañera de vida Magali, por ser mi principal aliento y motivación.

A mi hijo.

INTRODUCCIÓN

En un esfuerzo por renovar y elevar la calidad de la educación en México, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha emergido como una poderosa iniciativa. La NEM, concebida con el propósito de reformar el sistema educativo nacional, se fundamenta en una visión integral y holística de la educación. Reconociendo la importancia de nutrir el desarrollo emocional, social, cognitivo y físico de los estudiantes, la NEM se propone no solo transmitir conocimientos, sino también forjar habilidades fundamentales para la vida en un mundo en constante evolución (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Este enfoque educativo revolucionario se cimienta del aprendizaje significativo y la participación activa del estudiante en su proceso educativo y se busca estimular la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Estas metas se persiguen a través de estrategias pedagógicas que fomentan el trabajo colaborativo, proyectos interdisciplinarios y la incorporación de tecnologías de la información y comunicación (TICs).

Un escenario en el que se manifiesta con urgencia la necesidad de mejorar la calidad educativa es el contexto atendido por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). En este ámbito, se enfrentan desafíos cruciales en la evaluación de los Contenidos Locales del Aprendizaje (CLA) al carecer de una herramienta adecuada para la identificación de progresos y el monitoreo efectivo del aprendizaje basado en los CLA.

A la luz de esta problemática, es fundamental considerar que la evaluación no solo implica qué y cómo se evalúa, sino también a quién y con qué propósito (Martínez y Blanco, 2010). La evaluación, en su esencia, debe servir como instrumento para determinar si se están alcanzando los objetivos educativos y si los recursos se utilizan de manera efectiva para reducir brechas. Aunque la evaluación en sí misma no resuelve los desafíos, brinda la información necesaria para identificar problemas y buscar soluciones (INEE, 2018).

Este estudio se enfoca en analizar y desarrollar una propuesta de evaluación que aborde los inherentes a los CLA, permitiendo una evaluación más justa y precisa del aprendizaje. La investigación también busca identificar áreas de mejora y recomendar estrategias evaluativas más efectivas. En virtud de ello se propone el desarrollo de un curso taller sobre La evaluación formativa de los aprendizajes, en función de impulsar en los y las líderes de educación comunitaria

en el contexto en la escuela secundaria Guadalupe Victoria, del municipio de Tulancingo; un cambio metodológico en el que destaca la dimensión formativa a partir de situaciones didácticas situadas, vinculadas al contexto de la comunidad escolar donde de la que la escuela forma parte.

En última instancia, este trabajo contribuirá al fortalecimiento del proceso de evaluación en el CONAFE, apoyando la visión integral de la NEM e impulsar la formación de estudiantes capaces de enfrentar los retos del siglo XXI bajo la línea de investigación Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa de la especialidad en docencia de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo (UAEH).

CAPÍTULO I. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. Una aproximación al objeto de estudio

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), constituye un diseño curricular sin precedente en nuestro país, pues se fundamenta en una construcción epistémica sustentada en las necesidades básicas a formar en las niñas, niños y adolescentes, como futuros ciudadanos que tendrán que emprender acciones trascendentales para la vida, en el ámbito individual, social y comunitario. En este ámbito, surge un nuevo modelo educativo propuesto por el Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE) y aplicado a partir del ciclo escolar 2022-2023. Con una propuesta de trabajo basada en la implementación de 4 campos formativos (Pensamiento matemático (PM), Lenguaje y comunicación (LC), Exploración y comprensión del Mundo Social (MS) y Exploración y comprensión del mundo Natural (MN). De la mano de estos campos formativos se da el espacio para trabajar la participación en comunidad tomada como un nuevo campo formativo que incluye la realización de proyectos comunitarios para empoderar a las comunidades (CONAFE, 2016).

Estos proyectos comunitarios, también conocidos como Contenidos Locales para el Aprendizaje (CLA), surgen como respuesta a las necesidades y desafíos que enfrenta la comunidad. Además, son diseñados con el propósito de impulsar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Estos proyectos involucran a la comunidad en la creación de soluciones alternativas y en la implementación de acciones orientadas a combatir los problemas locales, al mismo tiempo que fomentan el emprendimiento y el arraigo en la comunidad. Actualmente, se reconoce que la evaluación de los aprendizajes es esencial en estos proyectos, ya que permite medir el impacto de estas actividades en el desarrollo de habilidades y conocimientos de los estudiantes. A pesar de su importancia en el modelo educativo de Educación Comunitaria para el Bienestar (ECB), aún no se ha desarrollado una herramienta de evaluación específica para los CLA, dejando esta responsabilidad a la discreción de los Educadores Comunitarios (EC).

El objeto de estudio gira en torno al desarrollo de la herramienta que permita al EC conocer los avances y logros a los que se llegó, de igual manera dejar en claro las dificultades y procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación de forma efectiva en el aula y/o en diferentes ambientes de aprendizajes. Con esto, se definen las siguientes categorías de estudio para el estado de la cuestión: Práctica docente en la educación multigrado, Práctica docente en CONAFE, Evaluación en el subsistema CONAFE y Evaluación de los contenidos locales.

Con la finalidad de brindar una aproximación al tema, en este apartado se realiza la recopilación, el análisis y revisión de las categorías antes mencionadas que son clave para el acercamiento al tema. Para ello, se realizó la investigación de diferentes motores de búsqueda académicos como lo son: La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Biblioteca electrónica científica en línea (SCIELO), Dialnet, Bibliotecas digitales universitarias (UAEH, UAEMex), entre otras.

Las investigaciones más cercanas al tema en cuestión son las realizadas por Juárez (2021) analizando el modelo de CONAFE basado en la metodología de relación tutora, Schmelkes y Águila (2019) y su análisis de la educación comunitaria en México, por su parte Anijovich (2017) muestra el panorama de la evaluación como una oportunidad de aprendizaje al igual que en la literatura clásica de Santos Guerra (1993), por último, en términos de enseñanza situada y aprendizaje basado en proyectos de Diaz-Barriga (2006).

1.1 Práctica docente en la educación multigrado

El trabajo docente en la educación multigrado cuenta con retos importantes que habría que analizar, en el artículo “Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador” del Juárez (2017), provee de una investigación de corte cualitativo sobre las percepciones de docentes que laboran en escuelas primarias rurales multigrado acerca de cuáles son los retos y las ventajas del trabajo en esa modalidad, las estrategias que desarrollan para atender a alumnos de diversos grados y edades en el mismo tiempo y espacio, así como sus necesidades de formación al respecto.

El artículo examina los casos de cuatro docentes, dos en territorios rurales en México y un par en El Salvador del trabajo. Entre los referentes teóricos que se apoya la investigación se encuentra Bareday (1968) para realizar lo que denomina “comparación simultánea” que parte de los supuestos en las condiciones de los docentes. Para llevar a cabo una descripción simultánea de los datos correspondientes a ambos casos, con el objetivo de reflexionar la evaluación de las similitudes, diferencias y particularidades de los casos analizados, así como el análisis de las causas que las generan (Manzón, 2010).

El autor para resaltar la importancia de difundir experiencias significativas de maestros rurales a través de diversas acciones se apoya por la SEP (2006) y Rosas (2003), quienes indican que los docentes exitosos en este tipo de escuelas deberían compartir sus experiencias con los

estudiantes normalistas, pero de manera reflexiva y enriquecedora. Por último, el autor comparte la idea de Bustos (2007) quien destaca la importancia de intercambiar ideas y experiencias con colegas para facilitar la adaptación al entorno rural y al trabajo en aulas multigrado, lo que también contribuye a fortalecer el reconocimiento y la valoración de los contextos en los que se encuentran las escuelas rurales.

En cuanto a la metodología del estudio, se emplea la comparación simultánea basada en las similitudes identificadas en las condiciones laborales de los maestros rurales en México y El Salvador. Se describen los datos de manera simultánea para los dos casos con el objetivo de identificar similitudes, diferencias y causas subyacentes. Mientras que la recolección de los datos se obtuvo mediante entrevistas y el análisis de la información se hizo a través de categorías con el apoyo del programa AtlasTi.

Entre los principales resultados muestran que los profesores tienen una visión amplia de las causas que originan los problemas en las aulas multigrado, que van desde carencias en su formación inicial y continua hasta factores de planeación y gestión escolares. Sin embargo, perciben como ventajas la autonomía y libertad que disponen, además de las potencialidades que les da el trabajar con grupos heterogéneos y las relaciones establecidas con sus contextos. De igual manera rescata que el trabajo docente se ve influenciado por los ejes de formación, planificación y estrategias didácticas, que implican acciones dinámicas en el aula. Por último, destaca la importancia de valorar las potencialidades de las aulas unitarias para ofrecer una educación de calidad y equidad en comunidades marginadas.

En ese sentido, la educación multigrado en México es un tema de relevancia en el ámbito educativo. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el ciclo escolar 2015-2016, cerca del 43.4% de las escuelas primarias en el país eran de organización multigrado. Sin embargo, a pesar de su presencia significativa, existe una falta de políticas educativas específicas para apoyar su funcionamiento pedagógico, de gestión escolar e infraestructura (Cano et al., 2018).

En cuanto a la formación continua de los docentes en escuelas multigrado Cano et al., (2018) realizan una investigación denominada: “Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria” que busca identificar las necesidades de profesionalización de

los docentes de educación primaria en escuelas multigrado en el Estado de Veracruz, considerando su contexto particular y las demandas específicas de la enseñanza multigrado.

Entre los referentes teóricos en los que esta investigación se sustenta se encuentran Abós et al., (2017), quienes proporcionan fundamentos teóricos para comprender los desafíos y necesidades de la enseñanza en escuelas multigrado, así como parte de la evaluación. Ames (2004) quien reconoce que los docentes que atienden a un solo grado escolar deben asumir mayores tareas y funciones administrativas, sin embargo, al igual que Uttech (2004) reconocen que existen ventajas pedagógicas en función de ser escuelas multigrado. Por su parte Bahar (2009), ha encontrado que los profesores multigrado demandan formación continua en diversos rubros, entre los que destacan: la planeación didáctica, la evaluación de los aprendizajes, la organización del grupo, así como lo relacionado con las didácticas de las diversas áreas de conocimiento. Por último, Fuenlabrada y Weiss (2006) quienes proporcionan información sobre las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado, lo cual contribuye a comprender mejor las necesidades de los docentes multigrado.

El enfoque metodológico adoptado en este estudio es cualitativo, lo que ha permitido explorar en profundidad las necesidades de profesionalización de los docentes de escuelas multigrado, rescatar sus experiencias y perspectivas, y establecer conexiones con la literatura existente en el campo de la enseñanza multigrado. De este modo, la investigación se fundamenta en la relevancia educativa de brindar un servicio de calidad en escuelas primarias de organización multigrado.

Entre los hallazgos más significativos los autores encuentran que la oferta de programas y trayectos formativos es escasa, y en muchos casos, se desarrollan en contextos urbanos alejados de las áreas rurales donde trabajan los profesores. Esta situación representa un desafío para los docentes que atienden múltiples grados de manera simultánea, asumiendo también la función de director de la escuela. En este contexto, resulta relevante explorar las necesidades de profesionalización específicas de los docentes de escuelas multigrado, tanto en términos de planeación didáctica, evaluación de los aprendizajes, organización del grupo y didácticas de las diferentes áreas de conocimiento.

Con relación al tema de la educación multigrado, Sandoval (2020), realiza un estudio denominado “Formación en la práctica. Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales”. En donde presenta los resultados de una investigación sobre profesores principiantes en México, específicamente en escuelas secundarias de la Ciudad de México y telesecundarias ubicadas en zonas rurales de Chiapas. El enfoque principal de su investigación se centra en los procesos de formación docente en la práctica y busca analizar las experiencias de maestros jóvenes que trabajan en contextos caracterizados por la marginación, pobreza y violencia en entornos urbanos, y se suma el aislamiento y monolingüismo en comunidades rurales e indígenas.

En ese sentido, la autora fundamenta los principales problemas que enfrentan los docentes en escuelas multigrado con Cano (2017), quien investigó el proceso de apropiación de las prácticas letradas escolares y señala la falta de condiciones didácticas, materiales y tiempo en la escuela como un desafío para los profesores en lograr la participación de los estudiantes. De igual manera, apoyada de Rockwell (1997), y su enfoque que invita a considerar a los individuos como poseedores de diversos conocimientos culturales que aplican y utilizan en el entorno escolar, donde negocian, adoptan, eligen, modifican y crean en conjunto recursos culturales.

La metodología adoptada en esta investigación es cualitativa, con un enfoque narrativo y análisis de trayectorias profesionales. Analiza las experiencias de los jóvenes maestros que trabajan en entornos caracterizados por la marginación, la pobreza y la violencia en el contexto urbano, y también por el aislamiento y el monolingüismo en el contexto rural-indígena y así mismo examina analíticamente algunas de sus experiencias durante los primeros años de servicio en estas comunidades, con el objetivo de analizar los procesos de formación en los que participaron, los desafíos que enfrentaron y las estrategias que implementaron para desarrollar su labor docente.

La investigación reveló que los maestros principiantes enfrentan numerosas dificultades al trabajar en contextos desfavorecidos en la mayoría de casos multigrado. Destacando que la formación inicial en las escuelas normales se muestra como un elemento importante para dotar a los futuros docentes de herramientas conceptuales y prácticas. No obstante, una vez que ingresan al servicio, la formación continua no se brinda de manera adecuada, dejándolos sin apoyo adicional. Aunque se ha implementado la figura del tutor para acompañar a los maestros principiantes, se evidencia que existe improvisación y falta de preparación por parte de los tutores.

Asimismo, se destaca la ausencia de un acompañamiento especializado impulsado por la autoridad educativa, lo que lleva a los maestros a resolver sus dudas y desafíos por sí mismos, utilizando sus propios recursos.

El estudio y las consideraciones mencionadas en el artículo tienen una relevancia directa en la práctica docente en el ámbito multigrado, ya que resaltan la necesidad de brindar un acompañamiento especializado, una formación continua y recursos adecuados para que los maestros puedan enfrentar los desafíos únicos que surgen en las aulas multigrado y proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes.

Por su parte, en el estudio de Gastelum y Villavicencio (2022), denominado “El trabajo docente en primarias indígenas multigrado de Baja California durante el cierre de escuelas por la COVID-19 se aborda la problemática del trabajo docente en las escuelas primarias indígenas multigrado de Baja California durante el cierre de escuelas debido a la pandemia de COVID-19. Los autores se proponen explorar cómo los maestros en estas escuelas, ubicadas en un estado del noroeste de México, han respondido a la emergencia sanitaria y cómo han continuado impartiendo educación en un contexto tan desafiante. El artículo se enfoca en comprender las estrategias y desafíos que enfrentan estos docentes para garantizar el acceso a la educación de calidad en medio de la crisis sanitaria.

El artículo, se fundamenta en una sólida base teórica que aborda el trabajo docente en escuelas primarias indígenas multigrado, centrándose en los aspectos pedagógicos y administrativos. Rockwell (2018, 1986) sostiene que el trabajo docente es un proceso histórico y heterogéneo que se perfecciona y modifica a lo largo de la carrera profesional del maestro. Además, se menciona que la práctica docente se ve influenciada por múltiples factores, como las competencias profesionales, las demandas de los alumnos, las tradiciones escolares, los intereses políticos y personales de los profesores, así como el funcionamiento general de la escuela (Rockwell, 1986).

En ese sentido, los autores aluden que el trabajo docente en escuelas multigrado se considera una ventaja en términos pedagógicos debido a la heterogeneidad de los alumnos y la posibilidad de fomentar el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo basado en autores como Bustos, 2010 y Santos, 2011. Para fundamentar la metodología empleada por los maestros en estas

escuelas se apoya del trabajo de Abós y Bustos, 2015; Arteaga, 2011; Galván y Espinosa, 2017 quienes identifican el trabajo realizado basado en metodologías activas y planificación de actividades de aprendizaje que aborden diferentes grados escolares de manera simultánea.

En este artículo, se adoptó una metodología de investigación no experimental de corte transversal con un diseño censal. El objetivo principal fue explorar la práctica y el trabajo docente en todas las escuelas primarias indígenas multigrado en el estado de Baja California durante la implementación de la estrategia "Aprende en Casa" en respuesta a la pandemia de COVID-19. Participaron 50 profesores que representan la totalidad de la planta docente en las 24 primarias multigrado del servicio indígena en Baja California, las cuales atienden a niños de comunidades indígenas locales y de familias migrantes en busca de trabajo agrícola. Por medio de cuestionarios online de preguntas abiertas que permitieron la interpretación de la información mixta.

Entre los hallazgos más relevantes se destaca que los docentes en su mayoría son de origen diferente al estado donde trabajan y la lengua mixteca predomina en ellos. Los docentes entrevistados destacan que “no existen planes y programas para grupos multigrado” lo que los mantiene en mayor demanda de tiempo para la planeación y desarrollo de sus actividades. Resultó relevante el llevar un seguimiento de los alumnos por medio de una visita periódica, destacando la evaluación de carácter formativa por medio de las listas de cotejo, las rúbricas, las guías de observación, los portafolios y las listas de control. Llevando a darle más peso a los procesos de construcción de tareas y al uso que los estudiantes daban al conocimiento adquirido.

En ese orden de ideas, la mejor estrategia de evaluación para la educación multigrado en el contexto del confinamiento por COVID-19 es la formativa implementada por la mayoría de los docentes entrevistados. Y para promover la cultura y aprendizaje significativo se destaca la realización de proyectos que involucren a madres, padres y miembros de la familia promoviendo la comunicación y otros elementos contextuales.

De igual manera el artículo presentado por Rosas (2018), denominado “Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales” tiene como principal objetivo reflexionar sobre la importancia que tiene el aprendizaje y la relación pedagógica entre maestro y alumnos. Su investigación se enfoca en la dualidad presente en estas escuelas y destaca la importancia de la relación pedagógica entre maestros y niños en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la metodología del estudio, se basa en la observación de aulas de escuelas rurales multigrado, analizando la relación entre maestros y estudiantes, la planificación pedagógica, el manejo del currículo, la evaluación del aprendizaje y la organización de las escuelas. Además, se considera la influencia de factores externos, como la vida familiar de los niños, que afectan su proceso de aprendizaje.

Los principales hallazgos del estudio resaltan que, independientemente del número de maestros en una escuela multigrado, la relación pedagógica entre maestros y estudiantes es fundamental para el aprendizaje. Los maestros se enfocan en estimular la confianza y la autoestima de los estudiantes, lo que es esencial, especialmente en escuelas que reciben a niños jornaleros migrantes. Además, las escuelas multigrado adoptan enfoques pedagógicos flexibles, integrando el currículo por proyectos y fomentando la participación de los niños en la construcción del conocimiento.

La autora destaca la necesidad de desarrollar un proyecto de educación rural que reconozca la diversidad de la población rural y responda a sus necesidades con equidad. De igual manera, enfatiza la importancia de aprender de los maestros que han tenido éxito en las escuelas multigrado y de proporcionarles el apoyo necesario. Haciendo énfasis en elaborar políticas públicas que reconozcan y apoyen a las escuelas multigrado como un modelo educativo adecuado para el medio rural. Además, se hace hincapié en la importancia de proporcionar a estas escuelas el personal, la infraestructura y los materiales necesarios para ofrecer una educación de calidad.

El estudio resalta la importancia de la educación rural y las escuelas multigrado como espacios de aprendizaje integral y socialización para los niños, pero también señala la necesidad de abordar los desafíos materiales y estructurales que enfrentan estas escuelas para mejorar la calidad de la educación en las comunidades rurales. Enfocado a la evaluación desde el contexto multigrado y los proyectos propuestos por la autora orienta a que sea de carácter formativo, desde la adaptación del currículo, como la introducción del arte y el juego y así tener una evaluación de manera natural entre las actividades de aprendizaje.

El tema de la práctica docente en la educación multigrado se relaciona estrechamente con la evaluación formativa que es uno de los tópicos de esta investigación, y diversos estudios han explorado esta conexión. Entre los citados en este apartado se encuentra a Juárez (2017), quien se

basa en la teoría de Bareday (1968), realiza una comparación simultánea de las condiciones de los docentes en ambos países, lo que permite reflexionar sobre las similitudes y diferencias en los casos analizados. Esta comparación simultánea es esencial para evaluar y comprender mejor las prácticas de enseñanza en contextos multigrado, lo que a su vez puede informar estrategias de evaluación formativa adaptadas a las necesidades de los estudiantes en estas escuelas.

El trabajo de Cano et al. (2018) y Sandoval (2020) se vincula con la evaluación formativa siendo la formación continua de los docentes esencial para mejorar sus habilidades de enseñanza y, por lo tanto, para mejorar la calidad de la evaluación formativa que proporcionan a los estudiantes. La preparación adecuada de los docentes les permite implementar estrategias de evaluación formativa efectivas en sus aulas.

El estudio de Gastelum y Villavicencio (2022) destaca que la evaluación formativa se lleva a cabo mediante listas de cotejo, rúbricas y otros instrumentos, lo que refleja la importancia de una evaluación continua y orientada al aprendizaje en contextos multigrado. Finalmente, el estudio de Rosas (2018) resalta la necesidad de una evaluación formativa que sea sensible a las necesidades y contextos individuales de los estudiantes. Esta evaluación formativa puede contribuir al fortalecimiento de la relación pedagógica y al aprendizaje significativo.

1.2 Práctica docente en CONAFE

En el ámbito de educación en CONAFE Abellán (2023), realiza una investigación denominada Desigualdad e inequidad en la educación rural mexicana: la experiencia del CONAFE en el Estado de Chihuahua; siendo la temática principal el análisis de las acciones del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en México desde 1971 para garantizar la educación en zonas rurales, implicando significativamente la práctica docente al abordar los desafíos y retos que enfrentan los Educadores comunitarios.

Entre los referentes teóricos que sustentan el estudio aborda la importancia de la educación como un derecho universal para garantizar la dignidad y la cohesión social (OEI y OIE-UNESCO, 2018; OEI, 2010). Además, se hace mención a las convicciones de la UNESCO y los países de la Organización de Estados Iberoamericanos sobre la educación como estrategia fundamental para la inclusión social (UNESCO, 2017). Desde la perspectiva internacional sobre la educación rural se refleja en los estudios de Loera (2021) y Juárez et al., (2020), quienes exploran estrategias docentes

en aulas multigrado y analizan la educación rural en diferentes países de América Latina. En relación con la educación en México, se mencionan obras como Rebolledo y Torres (2019), que se centran en el estado del arte de la educación rural en México entre 2004-2014, abordando aspectos como formación docente, prácticas pedagógicas y evaluación.

Para desarrollar el estudio se ha adoptado una metodología mixta que combina enfoques cuantitativos y cualitativos para abordar el fenómeno de la educación rural impartida por CONAFE. La investigación se basa en un diseño exploratorio que utiliza la interacción con informantes clave para analizar el escenario de la educación rural. Para la recolección de datos, se empleó un cuestionario con 34 ítems de respuesta cerrada y abierta, que fue contestado por 51 educadoras. Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 29 figuras educativas para profundizar en sus trayectorias y experiencias. En congruencia con los enfoques mixtos, se ha recurrido a la estadística descriptiva para el análisis cuantitativo y a la sistematización de códigos y testimonios para el análisis cualitativo.

En la discusión de los hallazgos del estudio, se destaca la grave desigualdad y falta de equidad en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), donde no todos los estudiantes y docentes tienen acceso a los mismos derechos, lo cual es una situación que infringe un deber legal y no exonera de responsabilidad al Estado, a pesar del bajo costo de recursos humanos y financieros que representa el CONAFE.

Entre las principales conclusiones del estudio se encuentra que el CONAFE, contribuye a que los estudiantes rurales accedan a la educación, pero la desigualdad persiste debido a la formación y competencias de los educadores y la falta de continuidad en el servicio. Los resultados resaltan que la estructura y funcionamiento del CONAFE, así como los desafíos estructurales en las zonas rurales, contribuyen a esta desigualdad educativa. Se hacen recomendaciones para abordar esta situación, como asignar más presupuesto al CONAFE, mejorar los incentivos para los educadores, fortalecer el desarrollo profesional, establecer un perfil para el docente multigrado, adaptar el currículum y mejorar la infraestructura y recursos en las escuelas comunitarias.

Por otra parte, en el estudio denominado “Desafíos en la formación de docentes rurales de México” de Cano et al., 2023 tiene como objetivo principal el identificar los principales desafíos en la formación de docentes de educación básica para los territorios rurales de México.

Se destaca que la formación de docentes para áreas rurales en México ha sido gradualmente invisibilizada en las políticas educativas (Civera, 2004; Cano y Espino, 2019). Aunque existen instituciones como escuelas normales rurales, estas han luchado por mantenerse y ofrecer una formación alternativa que atienda a las necesidades del contexto rural (González, 2021). A lo largo del siglo XX, se observó una homogeneización de los planes de estudio, lo que afectó la atención a las necesidades específicas de la formación docente rural (Popoca et al., 2020). En este contexto, se evidencia una falta de diferenciación entre programas educativos rurales y urbanos, con políticas que buscaban uniformizar la educación (Rockwell y Garay, 2014).

Se destaca también la transición hacia un modelo de vida urbano y la urbanización del país, lo que influyó en la población rural y sus necesidades educativas. Ante este panorama, el estudio se enfoca en identificar los desafíos en la formación de docentes para territorios rurales en México, considerando la diversidad y especificidades de este contexto (Cano y Juárez, 2020).

Se empleó una metodología de tipo documental para abordar la formación de docentes rurales. La indagación se centró en la selección de investigaciones y documentos emitidos por instancias oficiales e Instituciones de Educación Superior que trataran el tema durante un periodo de diez años (2012 a 2022). La metodología adoptada se alinea con la necesidad de explorar y recopilar de manera exhaustiva información relevante en torno a la formación docente en contextos rurales, respaldando así los fundamentos del estudio y permitiendo el análisis congruente con las aportaciones de los diversos autores consultados.

Los principales hallazgos del estudio enfatizan la necesidad urgente de abordar la formación de docentes rurales de manera integral y específica, considerando las particularidades de los contextos rurales y las demandas pedagógicas que estos conllevan. La formación inicial y continua deben estar alineadas con las necesidades reales de los docentes que trabajan en áreas rurales, incluyendo la capacitación en didáctica multigrado y otras competencias relevantes para el éxito en dichos contextos.

Se destaca la importancia de la propuesta curricular NEM para la educación básica, la cual podría ser especialmente relevante para los territorios rurales al enfocarse en la comunidad. Se espera que esta propuesta tenga un impacto positivo en la formación inicial y continua de los docentes. No

obstante, se reconoce que esta propuesta es solo una de las muchas acciones necesarias para respaldar la educación rural en el país.

En otro orden de ideas, Figueroa y Noh (2018) en su trabajo “Trayectorias y práctica educativa de Líderes para la Educación Comunitaria (LEC) del CONAFE en Yucatán” exploraron en su estudio el contexto de la cultura maya yucateca. Su investigación se centra en la construcción de la identidad y cómo esta influye en la práctica educativa de los LEC. Abordan la problemática de la reproducción de procesos de exclusión de la cultura maya en el ámbito didáctico-curricular, contrastándola con su persistencia e inclusión en las relaciones comunitarias.

El artículo tiene como base teórica el analizar la construcción de la identidad y su influencia en la práctica educativa de los LEC en el contexto de la cultura maya yucateca. Se apoyaron en autores como Giménez (2002) para destacar la naturaleza dinámica e intersubjetiva de la identidad, que se (re)elabora a lo largo del tiempo en interacción con la sociedad. Además, incorporaron las ideas de Wenger (2001) sobre la socialización primaria y secundaria, que influyen en la adquisición de elementos culturales y en la continuidad de la identidad. Berger y Luckmann (1966/2003) también se mencionan para diferenciar entre estos procesos de socialización. Además, se consideró la perspectiva de Giménez (1996) sobre cómo los repertorios culturales internos orientan la acción cotidiana y marcan fronteras simbólicas. Esta construcción de identidad y sus elementos se abordan como esenciales para la comprensión de la práctica educativa de los LEC en el estudio.

El artículo abordó una perspectiva cualitativa con un enfoque etnográfico (Spradley, 1980). Esta elección metodológica se alineó con los objetivos de la investigación, que incluyeron la identificación de elementos de la cultura maya yucateca en la identidad de LEC, así como la comprensión de su proceso de construcción a través de experiencias familiares y escolares. Además, se buscó observar de manera directa y detallada cómo se manifiestan estos elementos identitarios en la práctica educativa de las LEC. Para recopilar datos, se emplearon técnicas como la observación participante en entornos escolares y comunitarios, así como entrevistas semiestructuradas dirigidas a las LEC.

Los resultados de este estudio revelan que los modelos educativos implementados en México, han contribuido a un distanciamiento del LEC con respecto a su cultura de origen, la cultura maya yucateca. Este distanciamiento se ha reflejado en su práctica educativa, que se encuentra limitada

institucionalmente y muestra una incorporación insuficiente de los conocimientos y prácticas que los alumnos y miembros de la comunidad poseen en relación con su cultura de origen. A pesar de estas limitaciones, las oportunidades para compartir los atributos adquiridos de la cultura maya se han encontrado principalmente en actividades escolares relacionadas con la cultura maya, como el trabajo con mitos y leyendas, así como en la convivencia con los habitantes de la localidad a través de visitas domiciliarias y actividades extracurriculares. En ese sentido, sería necesaria la implementación de modelos educativos adaptados a las exigencias de cada comunidad, por ende, la evaluación de estas actividades es un reto que va adjunto a las propuestas de trabajo.

Por otra parte, en el año 2021 Ortiz abordó la problemática de la enseñanza en tiempos de pandemia, específicamente en el contexto de una escuela CONAFE en el estado de Morelos. La autora destaca cómo la SEP implementó medidas para enfrentar los desafíos del aprendizaje a distancia debido a la situación mundial. Ortiz compartió su experiencia como LEC en el ciclo escolar 2020-2021, describiendo la capacitación en línea que tuvo que completar para ser aceptada en el programa CONAFE. Durante este periodo, se enfocó en la estrategia de enseñanza que se basaba en las Guías de Aprende en Casa II y III, distribuidas en comunidades marginadas con limitado acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El trabajo se fundamenta en una serie de referentes teóricos sobre la dinámica educativa en el marco del programa CONAFE. En primer lugar, realiza un enfoque en la educación multigrado de CONAFE siendo una modalidad educativa en la que alumnos de diferentes niveles de educación básica comparten un aula bajo la guía de un solo docente, tal como lo define Ramírez (2007). En este contexto, la autora destaca lo mencionado por Guerrero (2009) quien indica que el éxito en los centros escolares no puede lograrse únicamente con el esfuerzo de un docente, sino que requiere una colaboración efectiva entre todos los actores involucrados en la educación. Finalmente, se recurre a Pozner (2000) para enfatizar la necesidad de abordar los problemas educativos desde nuevas perspectivas para encontrar soluciones efectivas.

Adoptando una metodología que combina el análisis cualitativo y reflexivo de las vivencias de la autora Ortiz, con un enfoque en la educación a distancia durante la pandemia. Además, abordó los desafíos que enfrentó al trabajar con estudiantes de grados avanzados y de primaria baja, la falta de apoyo familiar en algunos casos, y la estandarización de los contenidos del currículo nacional en un entorno de multigrado. También reflexionó sobre la importancia de mantener una buena

relación con los padres y madres de familia, la colaboración entre docentes, y la necesidad de afrontar los desafíos con una actitud cooperativa. En última instancia, la autora resaltó la importancia de la vocación docente y la disposición para abordar las problemáticas que se presentan en el aula y en la comunidad escolar.

El trabajo enmarca que la enseñanza a distancia en el contexto de CONAFE ha presentado desafíos significativos para los docentes, quienes han tenido que adaptarse rápidamente a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Además, se concluye que la estandarización del currículo no se ajusta adecuadamente a las necesidades de los estudiantes, especialmente en grupos multigrado, lo que dificulta la efectividad de la enseñanza. También se concluye que, a pesar de la percepción errónea de que los docentes no están trabajando, su labor implica una carga de trabajo significativa, que incluye resolver dudas en cualquier momento y día, así como encontrar formas de evaluar a los estudiantes sin reprobarlos, haciendo referencia a los instrumentos de evaluación formativa.

De igual manera se analizó el trabajo realizado por Zavala y Rivera en el 2021, titulado "El modelo educativo del CONAFE desde la perspectiva de los líderes educativos comunitarios," donde se aborda la problemática de la educación rural en contexto a través de la visión de los LEC que trabajan en el programa del CONAFE en comunidades rurales marginadas del Estado de Guanajuato, México.

Entre los referentes teóricos en los que se sustenta el trabajo son los realizados por Herrera y Mijangos (2018), quienes llevaron a cabo una investigación que concluyó que, en gran medida, las habilidades pedagógicas se adquieren a través de la práctica docente en lugar de en las etapas de formación inicial y permanente. Esto debido a que varios estudios coinciden en que estos educadores enfrentan desafíos significativos en su formación, ya que carecen de conocimientos sobre estrategias de enseñanza constructivistas y a menudo no comprenden completamente su papel como agentes de transformación en las comunidades rurales.

Desde una perspectiva complementaria, Abós et al., (2021) consideran que la resignificación de la identidad profesional de los maestros rurales es fundamental para comprender su papel en estos contextos educativos. Por otro lado, un estudio realizado por Contreras (2019) encuentra problemas adicionales relacionados con el rezago escolar, la presencia de estudiantes con

necesidades especiales y la resistencia de los jóvenes a asumir más autonomía en su proceso educativo.

El artículo se basa en una aproximación cualitativa enmarcada en un paradigma interpretativo que se centra en la comprensión del fenómeno estudiado en su entorno natural y en la reinterpretación de las perspectivas de los actores involucrados (Vasilachis, 2019) y utiliza el grupo de discusión como técnica para interactuar con los participantes orientados a reconstruir las percepciones intersubjetivas que emergen de la auto-interpretación de la práctica docente. Mientras que, para el análisis de los datos recopilados se llevó a cabo siguiendo una ruta analítica que incluyó la conceptualización y codificación de unidades de análisis, la categorización y etiquetación de códigos, la construcción de categorías centrales, la elaboración de redes de sentido y la redacción del informe de resultados.

Entre los principales resultados del artículo, destaca la importancia de una formación inicial y permanente adecuada para los LEC, que vaya más allá de los aspectos teóricos del modelo educativo y se enfoque en la capacitación práctica necesaria para enfrentar las realidades de las aulas rurales y el trabajo con las comunidades. Además, se sugiere que los tutores requieren una formación más especializada y una mayor experiencia en el campo para desempeñar eficazmente su papel como acompañantes pedagógicos de los LEC. De igual manera resalta la necesidad de abordar las limitaciones y desafíos del modelo de Aprendizajes Basado en la Comunicación y el Diálogo (ABCD), para garantizar su efectividad en la evaluación formativa y su capacidad para ofrecer una educación de calidad en contextos rurales y marginados.

Retomando las principales conclusiones del artículo se menciona que el proceso de inserción se experimenta como apresurado y poco pertinente debido a la temporalidad de su servicio educativo y la brevedad de su formación inicial aunado a eso la formación permanente no logra abordar las necesidades sentidas en la práctica de manera efectiva. Por último, destaca que el modelo ABCD es visto por los líderes como un ideal pedagógico inalcanzable debido a limitaciones como la falta de recursos y la falta de alineación con el currículo oficial. En general, el artículo rescata parte importante de la fundamentación de este trabajo, desde los inexpertos docentes que se incorporan de forma volátil a CONAFE, hasta la limitación que observa un educador comunitario del modelo educativo empleado.

A manera de conclusión de este apartado, es importante mencionar que la educación en CONAFE se ha estudiado desde diferentes perspectivas y ha demostrado una variedad de áreas oportunidad que atender. Entre las principales contribuciones de cada uno de los artículos analizados en esta sección con relación a la práctica docente dentro del CONAFE se encuentra que, Abellán (2023) se enfoca en la desigualdad y la inequidad en la educación rural, poniendo de relieve cómo el CONAFE ha abordado estos desafíos desde 1971 y su impacto en la práctica docente. Esto resalta la importancia de la evaluación formativa para guiar las estrategias educativas que aborden la desigualdad.

Por otro lado, el estudio de Cano et al. (2023) se centra en la formación de docentes rurales en México, destacando la necesidad de adaptar la formación inicial y continua a las realidades específicas de las zonas rurales. Esto se relaciona con la evaluación formativa, ya que la preparación de docentes debe ser evaluada y ajustada para garantizar que estén equipados para abordar las demandas de la educación rural.

Además, Ortiz (2021) aborda los desafíos de la enseñanza a distancia en el contexto de CONAFE durante la pandemia, resaltando cómo la estandarización del currículo y la falta de adaptación a las necesidades de los estudiantes en entornos multigrado pueden dificultar la evaluación formativa efectiva. Por último, Zavala y Sepúlveda (2021) exploran la perspectiva de los LEC en CONAFE, subrayando la importancia de una formación adecuada que se enfoque en las realidades rurales. Esto también se relaciona con la evaluación formativa, ya que una formación efectiva debe ser evaluada y adaptada continuamente para mejorar la práctica docente.

1.3 Evaluación de los aprendizajes desde la dimensión formativa

La evaluación desde el punto de vista de la educación resulta ser un tema estudiado por un amplio grupo de diferentes investigadores alrededor del mundo tales como Santos Guerra (1993), Barriga y Arceo (2006), Martínez Rizo y Blanco (2010), Rueda et al., (2014), Anijovich y Cappelletti (2017), entre otros. Lo que ha causado que el concepto tome distintos caminos y enfoques siempre en busca de mejoras.

En ese sentido, Silva (2023) publica el artículo denominado “Características de la Evaluación formativa en educación: revisión descriptiva” cuyo principal enfoque se basa en proponer y determinar la concepción de la evaluación formativa, su finalidad, procesos e

instrumentos utilizados por los docentes en sus sesiones educativas. En el contexto de la evaluación educativa, es fundamental profundizar en los referentes teóricos que respaldan la investigación. Como es el caso de Arribas (2017) quien señala que la evaluación de los aprendizajes es una cuestión controvertida y, a menudo, despierta el interés de los investigadores debido a su importancia en la vida escolar. Villafranca (2018) destaca la necesidad de entender los factores que influyen en la evaluación, ya que esto puede ser clave para el éxito educativo.

Por otro lado, Bizarro et al., (2019) argumentan que la evaluación a menudo se malentiende debido a factores como la falta de comprensión de los conceptos básicos o la falta de interés. Desde una perspectiva constructivista, Barrientos et al., (2019) abogan por concebir la evaluación formativa, especialmente en el contexto de competencias. La evaluación formativa se considera esencial para la adaptación de los docentes a los estándares de calidad (Bendezú et al., 2021) y proporciona información relevante para orientar el trabajo educativo (Zambrano y Mendoza, 2021).

La retroalimentación, un componente clave de la evaluación formativa, debe centrarse en objetivos claros y precisos (Walss, 2021) y ser un proceso que beneficie tanto a docentes como a estudiantes (Ramírez y Valdés, 2019). Los instrumentos de evaluación desempeñan un papel fundamental en la evaluación formativa, ya que no solo implican la incorporación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, sino que también influyen en la práctica docente (Pérez y Carrocera, 2017). Además, estos instrumentos deben reflejar con precisión el progreso de los estudiantes y ser el punto de partida para procesos como la retroalimentación y la toma de decisiones (Herranz, 2019).

La metodología adoptada en esta investigación es un estudio de revisión bibliográfica que parte de una idea sólida: Características de la evaluación formativa en educación básica. Este enfoque se basa en la consulta y análisis de artículos relacionados con el tema relevante, abordando aspectos cruciales como la conceptualización de la evaluación formativa, la retroalimentación como objetivo, así como los procesos e instrumentos empleados en las sesiones de educación básica. La información recopilada se organizó en una tabla matriz utilizando el programa Excel, lo que permitió un análisis y síntesis de cada categoría, incluyendo títulos, resúmenes, conceptualizaciones, finalidades, procesos e instrumentos, tipo de investigación y conclusiones.

Los hallazgos de esta revisión bibliográfica en palabras de la autora, se manejan una serie de posturas conceptuales en torno a la evaluación formativa en educación básica. En primer lugar, se destaca la importancia de considerar la evaluación formativa como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la planificación hasta la evaluación de los resultados del aprendizaje, lo que refleja un enfoque centrado en la planificación y la enseñanza (Hortiguera et al., 2015). En segundo lugar, se resalta la perspectiva del estudiante, donde la evaluación formativa se concibe como un proceso participativo que permite a los estudiantes mostrar evidencias de sus progresos en relación con estándares o niveles de competencia. Se enfatiza que esta perspectiva fomenta la autonomía y la autorregulación del estudiante (Herrero et al., 2020).

Sin embargo, un hallazgo interesante es, en un caso donde un docente expresó reservas sobre la aplicabilidad de la evaluación formativa en estudiantes más jóvenes, argumentando que carecen de las capacidades necesarias para este proceso (Herrero et al., 2020), lo que va en contra de la mayoría de los resultados encontrados. Además, se destaca que la evaluación formativa implica una interacción significativa entre estudiantes y docentes, promoviendo niveles de comunicación adecuados para establecer un diálogo y un acompañamiento que fomente la autonomía del estudiante.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se observa que los docentes enfrentan desafíos en su implementación, ya que los estudiantes a menudo muestran dificultades para utilizarlos. Se destaca la importancia de técnicas de evaluación concretas y eficaces, como la observación evaluativa, que debe ser objetiva y basarse en guías y protocolos (Pozo y Herrero, 2018). Los instrumentos más utilizados incluyen rúbricas, cuadernos de profesor y alumno, fichas de autoevaluación y fichas de evaluación grupal, entre otros. Estos instrumentos proporcionan una base sólida para evaluar y verificar el progreso de los estudiantes y permiten realizar ajustes pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Herrero et al., 2020).

Cabe mencionar que la evaluación formativa ha sido abordada desde el concepto de problemática como es el caso de la investigación de Medina y Deroncele (2019), que lleva como título “La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo”. Trabajo que tiene como propósito revelar la importancia del proceso de reflexión como aspecto esencial de la práctica pedagógica en el logro formativo de dicha evaluación.

Para la realización y sustento del artículo se apoya de autores como Anijovich y Cappelletti, (2017) que aluden al enfoque formativo de la evaluación, está representa un desafío en la implementación de políticas educativas en la región latinoamericana, particularmente cuando se busca superar prácticas pedagógicas tradicionales y promover la evaluación como una oportunidad de aprendizaje. En ese mismo sentido, hace mención de Ravela (2015) quien realizó estudios con docentes de sexto grado en países latinoamericanos, revelando problemas en las prácticas evaluativas como lo son las áreas evaluadas en las pruebas que se enfocan en la evocación o la memorización de contenidos y pesar de la retórica formativa en torno a la evaluación, en la práctica, los docentes tienden a calificar constantemente. De igual forma los criterios utilizados para la evaluación a menudo no son claros ni consistentes entre docentes, lo que dificulta que los estudiantes comprendan las expectativas del docente.

Para llevar a cabo este estudio, se empleó principalmente el análisis documental como método central, con el propósito de sistematizar conocimientos. La metodología se basó en dos enfoques: heurístico y hermenéutico, siguiendo la propuesta de Londoño et al., (2014). El enfoque heurístico guio la búsqueda reflexiva de respuestas a través de investigaciones y búsquedas estratégicas. La hermenéutica se utilizó para analizar fuentes teóricas y lograr el objetivo central.

Entre los hallazgos más significativos se destaca enfatizar la necesidad de una transformación paradigmática en la práctica pedagógica y la implementación de la evaluación formativa. Los docentes actuales requieren una capacidad autorreflexiva y crítica para abordar las diversas demandas y contextos educativos. La evaluación formativa no debe basarse en modelos pedagógicos rígidos, sino en respuestas innovadoras que se ajusten a las necesidades cambiantes del aula y fomenten la contextualización y la transformación constante del currículo. Los resultados indican que el mayor desafío radica en lograr que los docentes sean más reflexivos y promuevan la metacognición y la retroalimentación en sus estudiantes a través de una evaluación formativa que fomente la creatividad, la investigación y el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Entre las principales conclusiones de este estudio enfatizan que la evaluación formativa no puede limitarse a cumplir con requisitos normativos o aplicaciones mecánicas. Más bien, se destaca la importancia de ayudar a los estudiantes a aprender y reconocerse como aprendices a través de un enfoque genuino en el que se comprendan y asuman sus principios fundamentales.

Además, se subraya que los docentes desempeñan un papel crucial en liderar una práctica pedagógica eficiente de evaluación formativa que promueva una retroalimentación constante y fomente una nueva concepción de la evaluación del aprendizaje

En el estudio titulado "La retroalimentación efectiva en estudiantes desde la perspectiva de los docentes" realizado por Veytia y Rodríguez en 2021, se aborda de igual manera la temática de la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el contexto de la educación en línea. La retroalimentación se considera un pilar fundamental para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes y mejorar su desempeño académico.

Este estudio refiere al contexto de la educación a distancia, que ha experimentado un enriquecimiento significativo en la última década, entre los fundamentos teóricos que sustentan el artículo sobre la retroalimentación efectiva en estudiantes desde la perspectiva de los docentes. Se encuentran autores como Burgos, Medrano y Alarcón (2016) quienes han señalado este enriquecimiento, especialmente en instituciones que han adoptado la modalidad virtual. En este escenario, la construcción de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) se vuelve esencial, donde tanto docentes como estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento, tanto de forma individual como colaborativa (Alvarado, 2014).

La retroalimentación, en este contexto, se considera una pieza clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se debe llevar a cabo de manera oportuna, válida y útil para el estudiante, permitiendo identificar tanto los avances logrados como las áreas que requieren mejora. Autores como García (2015) la definen como un diálogo entre docente y estudiante, donde se proporcionan comentarios que facilitan el automonitoreo del aprendizaje y la mejora del desempeño, además, se enriquece mediante la comunicación bidireccional y multidireccional, involucrando tanto a docentes como a estudiantes en procesos como la coevaluación y la autoevaluación (Moreno et al., 2019).

La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo descriptivo, y su objetivo principal fue analizar la retroalimentación proporcionada por los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como identificar las fortalezas y áreas de mejora en su desempeño académico. Para ello, se implementó una jornada de capacitación dirigida a los docentes antes del inicio de un

bimestre académico. La metodología incluyó la aplicación de un pre-test y un pos-test para evaluar la percepción de los docentes sobre la retroalimentación.

Entre los resultados obtenidos en el estudio hallazgos significativos en relación con la retroalimentación proporcionada por los docentes destaca el indicador relacionado con la percepción del valor de la retroalimentación en los estudiantes, en el cual el 100% de los entrevistados mencionaron que siempre identifican el valor de este proceso, lo que sugiere una clara comprensión de sus finalidades. El indicador que experimentó el mayor incremento se relaciona con el enfoque en la actividad en lugar de la persona, lo cual está en consonancia con los principios establecidos por Hattie y Timperley (2007). Además, se observó un aumento significativo en la disposición de los docentes para presentar nuevos retos a sus estudiantes a través de la retroalimentación, lo que coincide con la idea de Alvarado (2014) sobre la necesidad de romper paradigmas en la enseñanza y el aprendizaje.

Por su otra parte, los resultados cualitativos revelaron la importancia de vincular la retroalimentación con los objetivos del curso, no limitándose al envío de trabajos, sino también a las actividades sincrónicas como las clases virtuales semanales. Además, se enfatizó la necesidad de generar retroalimentaciones personalizadas y se recuperaron los principios de la Educación Virtual propuestos por García (2016)

El autor Cruzado (2022) aborda el tema de "La evaluación formativa en la educación" en su artículo de revisión. Este trabajo tiene como objetivo analizar y resaltar la importancia de la evaluación formativa en la educación, destacando su relevancia en la actualidad. Utiliza una metodología analítica y crítica basada en la revisión de la literatura en varias bases de datos, incluyendo Pro Quest, EBSCO, Science, Scopus y Dialnet. A través de este proceso, se organiza y analiza la información en cuatro bloques temáticos: definiciones de la evaluación formativa, enfoques que la respaldan, procesos para llevar a cabo la evaluación formativa y retroalimentación.

La evaluación formativa es crucial en la educación actual, ya que busca un aprendizaje responsable y consciente a través del acompañamiento de los docentes. Sin embargo, se enfrenta a desafíos en la práctica pedagógica, ya que a menudo se enfoca en la cuantificación y el rendimiento académico. La revisión teórica del artículo se centrará en definiciones conceptuales de evaluación formativa y en el proceso necesario para llevar a cabo una evaluación formativa

efectiva bajo los siguientes autores: Córdoba et al. 2018; Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016; Ortiz, 2020; Moreno, 2019; Flórez et al., 2017; Henao y Londoño, 2017; Hortigüela et al., 2019.

Los resultados de este estudio abordan las diversas definiciones de evaluación formativa encontradas en la investigación. Herreras (2011) destaca la importancia de la evaluación formativa para mejorar lo que se evalúa objetivamente, sin descartar la evaluación sumativa. Tena (2007) subraya que la evaluación formativa es esencial en todos los niveles educativos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y alinear a estudiantes, planes de estudio y maestros. Solís et al. (2018) enfatizan que la evaluación formativa es un proceso de cambio y mejora continua, centrado en el proceso y la reflexión.

De igual manera, remarca los enfoques que sustentan la evaluación formativa. Núñez et al. (2014) proponen un enfoque participativo que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes y padres de familia. Cisterna (2005) aboga por un enfoque constructivista que integre elementos como la pertinencia curricular, el aprendizaje significativo y la adaptación curricular.

En ese sentido, la investigación analiza los procesos de la evaluación formativa. López (2010) describe un ciclo que abarca desde la comunicación de metas de aprendizaje hasta el cierre de brechas de aprendizaje, pasando por la recolección de evidencia y la retroalimentación. Airasian y Abrams (2007) enfatizan la importancia de comprender el aula como un entorno social y académico, donde los docentes toman decisiones para guiar el aprendizaje de los estudiantes. La Agencia de la Calidad de la Educación (2017) propone un ciclo de evaluación formativa que incluye la comunicación de metas, la recolección de evidencia, la interpretación de evidencia, la detección de brechas de aprendizaje, la retroalimentación y el reajuste de la enseñanza.

Finalmente, se profundizó en el concepto de retroalimentación. López (2010) destaca que la retroalimentación es esencial para que los estudiantes puedan corregir su desempeño y mejorar su proceso de aprendizaje. López y Osorio (2016) enfatizan que la retroalimentación constante es fundamental para que los estudiantes comprendan sus metas y su progreso. Gómez (2019) argumenta que la retroalimentación debe centrarse en los aprendizajes y tener en cuenta los saberes previos y las necesidades de los estudiantes.

En el artículo "EVALUARTE: una propuesta desde la evaluación formativa," publicado el año 2022 por Rubio y Hernández, abordan uno de los grandes desafíos educativos actuales centrándose en la transformación de las prácticas de evaluación del maestro. Este trabajo de investigación cualitativa implementa el modelo de Investigación Crítica propuesto por Skovsmose y Borba en 2004. Los métodos cualitativos utilizados, incluida la triangulación de instrumentos y actores, arrojaron datos que destacan la problemática de la evaluación desalineada con el Sistema Institucional de Evaluación.

En el marco teórico de esta investigación, se profundiza en los referentes teóricos que sustentan el estudio. Wenger (2001) plantea una visión del aprendizaje como un proceso sociocultural en el que la participación activa de los sujetos, basada en sus experiencias y contribuciones individuales, conduce a la negociación de significados y al compromiso con comunidades de práctica. Esta perspectiva aborda la importancia de la afiliación al grupo como motor de aprendizaje. Además, se mencionan las ideas de Stenhouse (1998) y Elliott (1990), que enfatizan la singularidad de las experiencias en el aula y la necesidad de que los docentes asuman roles activos como investigadores de sus prácticas para mejorar la enseñanza.

Asimismo, se destaca la perspectiva de la evaluación formativa, respaldada por Anijovich (2017) y Nolzco (2020), que promueve la autoevaluación de los aprendizajes y su uso para mejorar la enseñanza, haciendo hincapié en la retroalimentación continua como motor del aprendizaje. Además, se incorpora la perspectiva de Gallegos et al., (2020), que presenta un modelo de gestión del proceso de evaluación desde el contexto docente, y la ruta de evaluación formativa propuesta por Camacho y De La Asunción (2020), que fortalece las competencias del estudiante.

Uno de los hallazgos clave que emerge de esta investigación es la identificación de una discrepancia significativa entre la evaluación que se realizaba en el aula y las pautas establecidas en el Sistema Institucional de Evaluación (SIE). Este desalineamiento se considera un obstáculo fundamental para el aprendizaje efectivo de los estudiantes. La implementación de estrategias de evaluación formativa permitió que los estudiantes se involucraron activamente en su propio proceso de aprendizaje y se convirtieron en protagonistas. Además, este estudio destaca la importancia de una enseñanza centrada en el estudiante y la necesidad de alinear los instrumentos de evaluación con los objetivos de aprendizaje. La colaboración entre docentes investigadores

también se reveló como un factor clave en este proceso de transformación, generando interés en otros educadores y abriendo la puerta a futuras investigaciones que puedan impactar positivamente en las prácticas educativas y evaluativas.

En el campo de la evaluación formativa en educación, se observa un sólido corpus de investigaciones y aportes de destacados autores que han contribuido a enriquecer su comprensión. En particular, el trabajo de Silva (2023) quien destaca por su enfoque en la evaluación formativa, proponiendo una visión integral de su concepción, finalidad y procesos, brindando una guía valiosa para los docentes en sus sesiones educativas.

Por su parte, Medina y Deroncele (2019) se enfocan en los docentes y el papel que juegan al liderar una práctica pedagógica eficiente de evaluación formativa que promueva una retroalimentación constante y fomente una nueva concepción de la evaluación del aprendizaje. En ese sentido, Veytia y Rodríguez (2021) enfatizan en la importancia de vincular la retroalimentación con los objetivos del curso, no limitándose al envío de trabajos, sino también a las actividades sincrónicas como las clases virtuales semanales, sabiendo que la retroalimentación es sustento clave en la evaluación formativa.

Por último, Rubio y Hernández (2022) remarcan la implementación de estrategias de evaluación formativa las cuales permiten que los estudiantes se involucraron activamente en su propio proceso de aprendizaje y se convirtieran en protagonistas. Estos autores han contribuido significativamente a la comprensión y aplicación de la evaluación formativa en la educación, destacando su importancia en la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje y subrayando la necesidad de alinear con los objetivos educativos, así como de utilizar instrumentos y retroalimentación efectivos

1.4 Evaluación multigrado.

En el estudio realizado por Abós y Boix en el 2017, denominado “La evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado”. Tiene como énfasis, características propias de las escuelas rurales como la multigraducción, plantea desafíos en términos de enfoques pedagógicos, incluyendo la evaluación. Los autores presentan los resultados de una fase de un proyecto internacional de investigación centrado en múltiples dimensiones de la enseñanza en escuelas rurales, con un enfoque específico en la evaluación en el contexto español.

El marco teórico que sustenta este estudio sobre la evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado se apoya en diversos referentes. Algunos autores, como Little (2007), señalan que la multigradación no está limitada exclusivamente a entornos rurales. Además, la multigradación se ve como una oportunidad para el trabajo conjunto entre niños de diferentes edades, lo que se alinea con la idea de que la heterogeneidad aumenta el interés y la motivación en el aula (Ellis et al., 1981). Desde una perspectiva constructivista social, se enfatiza la importancia de la interacción social y la mediación entre pares en situaciones de aprendizaje, siguiendo las ideas de Vygotsky (1985).

En el contexto de la evaluación de los aprendizajes en aulas multigrado que emplean metodologías activo-participativas, se destaca la importancia de considerar la diversidad presente en estos entornos. Este enfoque promueve un cambio en la evaluación, desplazándose desde la mera medición de resultados hacia la consideración del proceso mediante el cual los alumnos llegan a las respuestas correctas, con un énfasis en la evidencia de aprendizaje y el desarrollo de habilidades (Ramsden, 1992). Estos enfoques evaluadores se basan en la búsqueda de aprendizajes significativos y se apoyan en el procesamiento individual y colectivo de la información, con criterios y procedimientos de evaluación que están integrados en el ciclo de evaluación-aprendizaje-evaluación.

En este contexto, la evaluación se entiende como una valoración continua del aprendizaje, y la relación asimétrica entre alumnos de diferentes edades que comparten el aula contribuye al desarrollo de modalidades y tipos de evaluación en los que intervienen diversos agentes y que permiten la sistematización de los aprendizajes antes que su mera fiscalización. Esta perspectiva de evaluación fomenta el intercambio entre iguales y otorga valor tanto a las preguntas como a las respuestas, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje activo y participativo en el contexto de las aulas multigrado.

El estudio se basó en un marco general de trabajo (Domingo et al., 2012; Domingo y Boix, 2015) que estableció objetivos relacionados con la observación de prácticas docentes que incorporan metodologías activo-participativas en las aulas multigrado. Para recopilar información, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas que se adaptan a las respuestas proporcionadas por los maestros en cuestionarios previos utilizados en la fase inicial de la investigación. El análisis de los datos recopilados se realizó mediante el uso del software NVivo, que permitió la

categorización de la información en función de las categorías y subcategorías previamente definidas.

Los hallazgos de este estudio, se identifica que la evaluación en el entorno multigrado es un proceso complejo que parte del conocimiento previo de los estudiantes y se caracteriza por su enfoque diario, aunque no siempre se centra en el proceso. A pesar de la presencia de lo que podría considerarse una evaluación continua, esta no siempre está destinada a la mejora del aprendizaje, ya que suele estar más enfocada en los resultados que en el proceso en sí. El docente sigue siendo el agente principal de la evaluación, aunque se observa la emergencia de prácticas de evaluación entre iguales en algunas ocasiones, principalmente relacionadas con la corrección de ejercicios entre estudiantes del mismo nivel. Se destacan instrumentos de evaluación más creativos, como tarjetas, diarios de clase y registros, como alternativas a los métodos tradicionales. Sin embargo, se percibe una cierta presión de las familias y una orientación hacia los exámenes y las calificaciones, lo que a menudo desvía la atención de las evaluaciones más auténticas y formativas.

Por su parte, Llanos y Tapia (2019), llevaron a cabo un estudio cualitativo como parte del proyecto CREER, centrándose en las prácticas pedagógicas y de género en 12 instituciones educativas multigrado. El objetivo central de esta investigación era comprender las dinámicas pedagógicas y de género presentes en las escuelas rurales multigrado de educación primaria, en el contexto de la política educativa destinada a la población rural y la implementación del CNEB (Currículo Nacional de la Educación Básica).

El estudio se sustenta en un enfoque, donde se concibe la competencia como la capacidad de combinar diversas habilidades para lograr un propósito específico en situaciones concretas, actuando de manera ética. En este sentido, la enseñanza y la evaluación deben enfocarse en diseñar actividades que permitan a los estudiantes poner en práctica estas capacidades en contextos significativos y cercanos a situaciones de la vida real. Esto implica un aprendizaje que fomente el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y la transferencia de conocimientos a situaciones concretas fuera del entorno escolar.

Los principales aportes resaltan aspectos cruciales en las actividades de enseñanza y evaluación en las aulas multigrado rurales. En primer lugar, se observa una tendencia a enfocarse en tareas reproductivas y aplicativas en lugar de fomentar aprendizajes profundos basados en la

comprensión, el razonamiento y la creatividad. De igual manera, las actividades a menudo se centran en la apropiación de contenidos en lugar de desarrollar competencias de manera integral. Incluso cuando se intenta desarrollar competencias, estas suelen fragmentarse al trabajar habilidades de manera aislada en las sesiones de clase.

En ese sentido, aunque las actividades reflejan situaciones cercanas al contexto de los estudiantes y sus intereses, a menudo carecen de desafíos, asimismo se observa que el trabajo grupal es promovido, pero a menudo la participación de los estudiantes en las actividades en equipo es desigual y carece de roles claros, aunado a esto las actividades de evaluación formal se centran en pruebas escritas, cerradas y orientadas a medir cuantitativamente los productos finales, lo que refleja un enfoque certificador y sumativo en lugar de uno formativo.

Por otra parte, se destaca la importancia de que la formación docente se base en los saberes y experiencias previos de los docentes en aulas multigrado y promueva la construcción conjunta de principios pedagógicos pertinentes para estas aulas, así como una comprensión analítica y reflexiva del enfoque por competencias y su progresión en los estándares curriculares. Los hallazgos del estudio revelan la necesidad urgente de realizar cambios significativos en las prácticas docentes en las aulas multigrado que promuevan aprendizajes más profundos y significativos para los estudiantes. Estos cambios deben ser respaldados por una formación docente que desarrolle las capacidades necesarias para llevar a cabo estas transformaciones.

En este ámbito Ruíz (2021) en su estudio sobre el tema de "¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado?". En su estudio, Ruíz se enfoca en la evaluación de los aprendizajes en escuelas multigrado, un tema que ha recibido escasa atención en la investigación educativa. Su investigación se centra en identificar las dificultades, experiencias y propuestas de evaluación de los aprendizajes por parte de docentes que han cursado la Especialidad en Docencia Multigrado en la Normal Veracruzana entre los años 2015 y 2021

A través de un enfoque cualitativo y el análisis documental, se analiza un conjunto de datos que incluye productos elaborados por docentes durante el Seminario de Evaluación de los Aprendizajes de la especialidad. Basado en una concepción de docencia multigrado que contrasta con la visión deficitaria comúnmente extendida en México con respecto a la enseñanza en escuelas rurales multigrado. Esta perspectiva se fundamenta en diversos autores y estudios, como Mercado

(2002), Arteaga (2011), Rockwell y Garay (2014), Arteaga et al. (2020), y Cano (2020), quienes han señalado la falta de apoyo adecuado para docentes en estas escuelas.

En contraposición, el enfoque de Ruíz (2022) considera la docencia multigrado como una práctica que implica atender la diversidad de alumnos de diferentes grados simultáneamente, promoviendo la interacción, el apoyo mutuo y la circulación de conocimientos entre ellos. Se destaca que el aula multigrado ofrece un entorno propicio para el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades de liderazgo distribuido entre los estudiantes, alineándose con los principios pedagógicos de la UNESCO (2015). Además, se enfatiza la importancia de la flexibilidad en las prácticas docentes y la adopción de metodologías activas para fomentar la autonomía del aprendizaje por parte de los alumnos (Boix y Bustos, 2014).

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes en aulas multigrado, el estudio de Ruíz se basa en la concepción de una evaluación formativa, en contraposición a una visión reduccionista de la evaluación como medición, certificación o calificación. Esta perspectiva se alinea con autores como Perrenoud (2008) y Anijovich y González (2011), quienes abogan por una evaluación orientada a la mejora del aprendizaje. En el contexto multigrado, se busca que la evaluación sea un proceso continuo y flexible, en el que participen diversos actores y se obtenga información para retroalimentar tanto los procesos de aprendizaje como los de enseñanza.

Se promueve la retroalimentación formativa por parte del docente para apoyar el progreso diario de los estudiantes, la heteroevaluación entre pares debido a las características heterogéneas de los alumnos y la autoevaluación, enseñando a los estudiantes a reconocer sus propias fortalezas y áreas de mejora. La evaluación se concibe como una parte integral del proceso educativo que contribuye a la reflexión docente y al crecimiento pedagógico (UNESCO, 2015).

Entre los aportes Ruiz (2022), resalta las dificultades, dilemas y desafíos que enfrentan los profesores multigrado al evaluar los aprendizajes en sus aulas. Los hallazgos revelan una coincidencia con investigaciones previas, como las de Popoca et al., (2006), Ábos y Boix (2017), y Llanos y Tapia (2020), en cuanto a la prevalencia de prácticas certificadoras en lugar de evaluaciones formativas. Las condiciones inherentes a la docencia multigrado, como la falta de formación adecuada, las presiones administrativas y la sobrecarga de trabajo, complican aún más la implementación de una evaluación formativa.

Sin embargo, cuando los docentes experimentan nuevas formas de evaluación, como la observación participante, la heteroevaluación alumno-alumno y la autoevaluación, identifican las potencialidades de estas prácticas. Estos enfoques les permiten romper con las tradicionales prácticas de evaluación cuantitativa y sumativa. En cuanto a las técnicas e instrumentos de evaluación, los docentes destacan la observación apoyada por el anecdotario, así como el análisis del desempeño mediante el uso de portafolios, rúbricas y listas de control. Estos instrumentos se consideran viables y pertinentes para el contexto multigrado, permitiendo una evaluación más completa y cualitativa de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, el artículo titulado "Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia" de Riveros et al., (2021), aborda la problemática de la evaluación formativa en el contexto de la educación a distancia. En medio de la emergencia sanitaria y la transición hacia la enseñanza virtual, se destacan las dificultades en la aplicación de teorías de evaluación y se busca actualizar los enfoques en relación con la evaluación formativa y la retroalimentación para mejorar los resultados del aprendizaje.

Entre los referentes teóricos que sustentan el artículo se encuentran Fraile et al., (2019) quien alude al contexto actual de la educación a nivel mundial, así como a la evaluación formativa. Autores como Andrade y Brookhart (2019) subrayan la necesidad de cambiar la forma en que se evalúa, pasando de un enfoque cuantitativo a uno más holístico que considere el progreso de los estudiantes más allá de las calificaciones numéricas. En el contexto latinoamericano, se observa una limitación en el uso de herramientas de evaluación formativa por parte de los maestros (Pérez et al., 2019). Se aboga por la implementación de una evaluación basada en competencias que respalde un enfoque pedagógico integral (Morales y Medina, 2020).

La evaluación formativa se concibe como un proceso cíclico en el cual tanto estudiantes como docentes recopilan información y retroalimentación para tomar decisiones informadas sobre el aprendizaje (Black y William, 1998). Esta evaluación no se centra únicamente en los resultados finales, sino en comprender y controlar todo el proceso de aprendizaje, identificando posibles dificultades y mejoras (Cunill y Curbelo, 2021).

Basado en la metodología que, adoptada este artículo la cual se centra en una revisión de la literatura descriptiva, con el propósito de ampliar el entendimiento teórico en torno a la

evaluación formativa en el contexto educativo actual, un desafío clave para los docentes en su labor diaria. Se identifican los aportes más relevantes de la investigación. En primera instancia menciona que, la reflexión del docente sobre su papel como agente de cambio en la formación de los estudiantes es esencial. En ese sentido la evaluación formativa en el contexto actual exige un cambio en las prácticas tradicionales, tanto en aulas físicas como en entornos virtuales, demostrando que su aplicación en el aula mejora el desempeño de los estudiantes, especialmente cuando se utiliza la retroalimentación reflexiva y descriptiva para verificar los niveles de competencia.

Los estudiantes desempeñan un papel activo en la evaluación formativa y deben participar en su propio proceso de evaluación, siendo la retroalimentación una estrategia fundamental en la evaluación formativa y debe basarse en la interacción sincrónica y asincrónica entre docentes y estudiantes. Esto promueve el autoconocimiento y la autorregulación en el aprendizaje y reconfigura el sentido ético de la evaluación como un proceso de apoyo y mejora continua. Siguiendo la misma línea de investigación, es necesario hacer hincapié en la estrategia de evaluación formativa que la mayoría de los investigadores considera esencial para ello, se analizó el artículo “Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje” escrito por Freire (2021), con el propósito de analizar la trascendencia de la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación se enmarca en una metodología de revisión bibliográfica y se sustenta en la hermenéutica y el análisis de contenido.

Autores en los que se respalda la investigación como Saiz y Susinos (2018) quienes resaltan la necesidad de reevaluar la función de la evaluación en la educación. La retroalimentación, según Castro et al. (2017), va más allá de señalar errores o destacar logros; implica proporcionar dirección y estímulo a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, lo que, en última instancia, influye en las decisiones que toma el docente para adaptar su enfoque pedagógico. Autores como Canabal y Margalef (2017) subrayan la estrecha relación entre evaluación y retroalimentación formativa, destacando que esta última sirve como base para orientar y estimular el aprendizaje en función de los resultados obtenidos.

Sin embargo, la implementación exitosa de prácticas de retroalimentación a menudo se ve obstaculizada por la falta de formación docente en métodos y habilidades pedagógicas, como lo han observado Ion et al., (2013). Los hallazgos clave recaen en la retroalimentación formativa y

en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El primer concepto se fundamenta en la información proporcionada por la evaluación, revelando la distancia entre el nivel actual de conocimientos del estudiante y un nivel de referencia deseado. Identificando diversas tipologías de retroalimentación formativa, incluyendo enfoques basados en resultados de tareas, procesos de tareas, autorregulación y el individuo mismo, así como categorizaciones como retroalimentación positiva, negativa y bipolar.

La importancia de la retroalimentación radica en su capacidad para informar a los estudiantes sobre sus logros y deficiencias, impulsándolos a reestructurar sus conocimientos y establecer nuevas conexiones cognitivas. Este proceso facilita el aprendizaje significativo al abordar errores como oportunidades de crecimiento y adaptación, reconociendo que cada estudiante experimenta el proceso de aprendizaje de manera única en función de su conocimiento previo y estilo de aprendizaje personal.

En el campo de la evaluación formativa, varios estudios han aportado valiosas perspectivas y enfoques, algunos de los cuales presentan conexiones y contrastes interesantes para esta investigación. El estudio de Abós y Boix (2017) destaca la importancia de considerar la multigradación en las escuelas rurales al abordar la evaluación, promoviendo un enfoque que valora tanto el proceso como los resultados del aprendizaje. Este enfoque se alinea con la idea de que la heterogeneidad en el aula puede aumentar la motivación y el interés de los estudiantes. El aporte de Llanos y Tapia (2019) complementa esta perspectiva al resaltar la importancia de desarrollar competencias integrales en las aulas multigrado. Sin embargo, señala que las prácticas de evaluación a menudo se centran en tareas reproductivas en lugar de fomentar aprendizajes profundos basados en la comprensión y la creatividad.

Ruíz (2021) ofrece una perspectiva específica sobre la evaluación formativa en aulas multigrado, destacando la importancia de una evaluación que se base en la mejora del aprendizaje en lugar de la mera medición. Este enfoque se alinea con la noción de que la evaluación formativa debe ser un proceso continuo y flexible, involucrando a diversos actores y proporcionando retroalimentación constante tanto a estudiantes como a docentes. Por último, el artículo de Riveros et al. (2021) aborda la evaluación formativa en el contexto de la educación a distancia, enfatizando la necesidad de actualizar los enfoques de evaluación en respuesta a los desafíos de la enseñanza virtual.

Para cerrar el apartado del estado de la cuestión, se mencionan las principales aportaciones en el campo de la evaluación del aprendizaje desde diferentes perspectivas. Los autores mencionados, como Juárez (2017) y Bareday (1968), resaltan la importancia de la comparación simultánea de las condiciones de los docentes en diferentes países, lo que puede arrojar luz sobre las similitudes y diferencias en las prácticas de enseñanza en contextos multigrado. La formación continua de docentes, enfocada en mejorar las habilidades de enseñanza, es un tema destacado por Cano et al. (2018) y Sandoval (2020). Esto está estrechamente relacionado con la calidad de la evaluación formativa siendo esencial para implementar estrategias de evaluación formativa efectivas, lo que puede influir en la mejora del proceso de aprendizaje.

Rosas (2018) subraya la importancia de una evaluación formativa sensible a las necesidades y contextos individuales de los estudiantes. Esto puede fortalecer la relación pedagógica y promover un aprendizaje significativo. Gastelum y Villavicencio (2022), destacan la realización de evaluación formativa a través de diferentes instrumentos, lo que refleja la importancia de una evaluación continua y orientada al aprendizaje en contextos multigrado. El enfoque de Abellán (2023) en la desigualdad y la inequidad en la educación rural, así como la perspectiva de Zavala y Sepúlveda (2021), sobre la formación de docentes rurales, resaltan la necesidad de adaptar la formación a las realidades específicas de las zonas rurales. Esto tiene implicaciones para la evaluación formativa en entornos similares.

En el campo de la evaluación formativa en educación, los estudios mencionados, como los de Abós y Boix (2017), Llanos y Tapia (2019), Ruíz (2021) y Riveros et al., (2021), ofrecen perspectivas valiosas. Se enfocan en aspectos como la consideración de la multigradación, el desarrollo de competencias integrales, la necesidad de retroalimentación constante y la adaptación a desafíos, como la educación a distancia. Estos aportes abordan aspectos clave de la evaluación del aprendizaje desde diversas perspectivas, lo que puede enriquecer la comprensión y la aplicación de la evaluación formativa en contextos multigrado y en la educación de CONAFE.

CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2. Descripción del problema

La Nueva Escuela Mexicana surge como resultado de un proceso de análisis y reflexión sobre el sistema educativo mexicano. Busca fortalecer la educación en el país, incorporando principios de equidad, inclusión, pertinencia y calidad. Se considera un enfoque integral que abarca todos los niveles y modalidades educativas con el propósito de garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes mexicanos, sin importar su origen socioeconómico, género, etnia o condición, así como promover la formación integral de los estudiantes fomentando la inclusión educativa, atendiendo las necesidades de estudiantes con discapacidades, dificultades de aprendizaje o en situación de vulnerabilidad. De igual manera busca vincular la educación con la realidad y los contextos locales, promoviendo la participación de la comunidad y la aplicación de los conocimientos en situaciones reales (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Algunos de los referentes de los cuales se sustenta la NEM como, la pedagogía de la pregunta de Freire (2006) que promueve el pensamiento crítico y reflexivo acompañada de una educación liberadora y participativa, centrada en el diálogo y la concientización. El enfoque por competencias, que busca desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar situaciones reales creando un vínculo entre la escuela y la vida. (Arceo y Lemini, 2006). El enfoque socioformativo de la educación, que considera los aspectos socioafectivos y emocionales en el proceso de aprendizaje (Tobón, 2012). La perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, que destaca la importancia del entorno social y cultural en el aprendizaje. Además de los principios de la educación inclusiva, que promueven la participación y atención a la diversidad de todos los estudiantes.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el nuevo modelo educativo del CONAFE, se ha puesto énfasis en la implementación de los Contenidos Locales para el Aprendizaje (CLA) como una estrategia fundamental para promover una educación contextualizada, pertinente y basada en el reconocimiento y valoración del conocimiento local, cultural y comunitario en las zonas rurales y marginadas atendidas por el CONAFE. Las CLA buscan enriquecer el proceso educativo, brindando a los estudiantes la oportunidad de aprender desde su propia realidad y contexto.

Para brindar una educación de calidad y permitir que todos los estudiantes puedan llevar una vida digna, se plantea que la escuela debe convertirse en un lugar donde los alumnos deseen asistir, motivados por el aprendizaje. En este sentido, se busca crear un ambiente educativo que ofrezca respeto, seguridad y oportunidades de aprendizaje diario. De esta manera, se busca formar individuos capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida, contribuyendo así a su desarrollo integral (Schmelkes, 2000).

En ese sentido, las CLA son diseñadas de modo que comparten características basadas en la NEM como lo son la inclusión, buscando que todos los niños y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad, sin importar su origen socioeconómico, género, etnia o habilidades. De igual manera promueven la equidad, garantizando igualdad de oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de la importancia y los beneficios que los CLA pueden ofrecer, se enfrentan a desafíos significativos en lo que respecta a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, la investigación surge de la vivencia propia del desarrollo del modelo educativo ECB, en el ciclo escolar 2021-2022 de la escuela secundaria “Guadalupe Victoria” ubicada la comunidad de Acocul Guadalupe municipio de Tulancingo de Bravo. Que por indicaciones de oficina central hacen llegar propuesta de trabajar con el nuevo modelo educativo que surge del ABCD solo que con algunas modificaciones como la implementación de las CLA.

Para ese ciclo escolar no resultó ser forzosa la implementación del modelo al cien por ciento debido a que se pretendía que los docentes y alumnos se familiarizaron con los contenidos que se pretendían abordar. Sin embargo, para el ciclo escolar 2022-2023 se comenzó de lleno a aplicar el modelo y con ello surgen diversas interrogantes que se convirtieron en problemáticas internas dentro del salón de clase. En primera instancia, al explicar la forma de trabajo a padres y alumnos surge el rechazo de manera instantánea debido a que se pretendía que los padres pasan tiempo dedicado a desarrollar temas dentro y fuera del centro de trabajo. En su mayoría madres de familia como tutoras, cuestionan la forma de trabajo debido a que los criterios de ejecución y evaluación de la CLA no eran claros.

En respuesta a sus observaciones, se optó por orientar el trabajo de la CLA a la implementación de talleres, que a su vez eran impartidos y evaluados por los mismos padres de

familia, que si bien no tenían peso en la evaluación final de la carga académica presentaban una solución a las exigencias del modelo educativo. En resultado de estos talleres, fue de poca participación debido al extenso tiempo que se le dedicaba y la poca valoración que se le brindaba llegando a causar faltas en los alumnos el día que se impartían. Como parte de la solución a la nueva problemática se decidió tomar en cuenta la participación en la CLA para diferentes materias como puntos extra, o nuevos aspectos evaluar que seguían sin ser claros.

En la actualidad, la evaluación para los CLA se centra en generar consecuencias negativas en términos de la valoración y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, así como en la evaluación de la calidad educativa impartida en estas comunidades. Una de las principales limitaciones radica en la exclusión de la valoración numérica del esfuerzo y progreso de los estudiantes. La falta de una guía clara de objetivos y criterios de evaluación específicos para los CLA dificulta la asignación de calificaciones y la identificación de avances en el aprendizaje. Además, la ausencia de una herramienta de evaluación adecuada también dificulta la evaluación de la calidad educativa y la toma de decisiones informadas sobre las estrategias pedagógicas y de apoyo necesarias para potenciar el aprendizaje de los estudiantes en estas comunidades.

Otro desafío importante está relacionado con la naturaleza multidisciplinaria y polivalente de los CLA. Estos contenidos abarcan una amplia gama de conocimientos y habilidades, abordando aspectos sociales, culturales, ambientales y económicos propios de cada comunidad. La evaluación de estos contenidos requiere de enfoques y metodologías que vayan más allá de los tradicionales exámenes escritos, y que permitan evaluar de manera integral el aprendizaje de los estudiantes en relación con los CLA.

En este sentido, es imperativo investigar y desarrollar una propuesta de evaluación que se adapte a las particularidades de los CLA, tomando en cuenta su carácter contextualizado y su enfoque integral. Esta propuesta de evaluación deberá considerar la diversidad de conocimientos y habilidades abordados por los CLA, así como brindar pautas claras y criterios adecuados para la valoración del aprendizaje de los estudiantes en estas comunidades.

La investigación y desarrollo de una herramienta de evaluación para los CLA contribuirá al fortalecimiento del proceso de evaluación en el CONAFE, permitiendo una valoración más justa

y precisa del aprendizaje de los estudiantes, así como la identificación de áreas de mejora y la recomendación de estrategias de evaluación más eficaces para los CLA.

2.1 Preguntas de investigación

2.1.1 Pregunta general

¿Cómo se desarrolla el proceso de evaluación de los aprendizajes en función de promover su dimensión formativa a partir de acciones de retroalimentación efectivas de los Contenidos Locales del Aprendizaje, por parte de los educadores comunitarios en el contexto de la escuela secundaria “Guadalupe Victoria”, del municipio de Tulancingo, propuestos por el CONAFE en la Nueva Escuela Mexicana?

2.1.2 Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los conocimientos que tienen los educadores comunitarios sobre la evaluación del aprendizaje desde su dimensión formativa, en el contexto de la escuela secundaria “Guadalupe Victoria”?
- ¿Cómo son los instrumentos de evaluación del aprendizaje, que utilizan con mayor frecuencia los EC para evaluar los Contenidos Locales del Aprendizaje, en el contexto de la escuela secundaria “Guadalupe Victoria”?
- ¿Qué estrategias deben ser consideradas por educadores comunitarios, para promover la evaluación de los Contenidos Locales del Aprendizaje, desde una dimensión formativa?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo general

Analizar cómo se desarrolla el proceso de evaluación de los aprendizajes de los Contenidos Locales del Aprendizaje, propuestos por el CONAFE en la Nueva Escuela Mexicana, por parte de los educadores comunitarios en el contexto en la escuela secundaria “Guadalupe Victoria”, del municipio de Tulancingo, en función de promover su dimensión formativa a partir de acciones de retroalimentación efectivas.

2.2.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de conocimiento de los educadores comunitarios sobre la evaluación del aprendizaje desde su dimensión formativa en el contexto de la escuela secundaria "Guadalupe Victoria “
- Analizar los instrumentos de evaluación del aprendizaje más frecuentemente utilizados por los educadores comunitarios para evaluar los Contenidos Locales del Aprendizaje en la escuela secundaria "Guadalupe Victoria".
- Describir las características y requisitos didácticos que deben ser considerados por los educadores comunitarios, para promover la evaluación de los aprendizajes de los Contenidos Locales del Aprendizaje, propuestos por CONAFE, desde una dimensión formativa.

2.3 Idea Científica a defender

El proceso de evaluación de los Contenidos Locales del Aprendizaje propuestos por el CONAFE, requiere que los educadores comunitarios desarrollen estrategias de retroalimentación efectivas, como sustento de la dimensión formativa, que establece el currículo de la Nueva Escuela Mexicana.

2.4 Justificación

La educación no solo es un derecho humano, sino también la clave del progreso individual y colectivo. En la era del conocimiento, aquellas sociedades que no logren garantizar un acceso equitativo e inclusivo a sistemas de formación de calidad, y a lo largo de toda la vida, quedarán irremediablemente rezagadas. En otras palabras, no hay progreso posible sin una educación de calidad, accesible para todos y todas. (Anijovich, 2019). Y con ello promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos según lo planteado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2018).

La Nueva Escuela Mexicana en fin de atender los ODS, tiene entre sus prioridades, hacer realidad los principios constitucionales expresados en el Artículo Tercero, y en particular, lo relacionado con el derecho a la educación, como garantía máxima para el respeto de la dignidad de las personas y la igualdad sustantiva. Ello implica que las niñas, los niños, las y los adolescentes; así como los y las jóvenes y las y los adultos, como sujetos de educación, son la prioridad del Sistema Educativo Nacional y destinatarios finales de las acciones del Estado en la promoción de

aprendizajes de excelencia, inclusivos, pluriculturales, colaborativos y equitativos; a la vez considera dos grandes desafíos para el docente: la integración curricular y la evaluación de los aprendizajes (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Esta iniciativa se fundamenta en el fomento del aprendizaje significativo y la participación activa de los alumnos en su proceso educativo. Se busca fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, mediante estrategias pedagógicas que involucran el trabajo colaborativo, proyectos interdisciplinarios y el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

Estos desafíos saltan a la vista en el CONAFE, a partir de las exigencias establecidas en el Plan de Estudios de la Educación Básica (2022), donde se enfatiza en el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes, en función de contribuir al perfil de egreso, en los contenidos de los programas de estudio y su relación con los ejes articuladores en sus respectivos campos de formación, así como el establecimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, que emergen desde la autonomía curricular y profesional de los docentes. El cumplimiento de este propósito, precisa de puntuales acciones de formación continua, tanto para los docentes, como para los directivos.

En el marco de la NEM, resulta crucial abordar los desafíos y mejorar la calidad educativa en los 60 mil 645 servicios en comunidades atendidas por el CONAFE a nivel nacional de los cuales 2 mil 663 en el estado de Hidalgo, mediante la implementación de una herramienta de evaluación para los Contenidos Locales del Aprendizaje propuestos (CONAFE, 2018). En la actualidad, la ausencia de una herramienta de evaluación ha generado consecuencias negativas, como la exclusión de la valoración numérica del esfuerzo del estudiante y la dificultad para establecer una calificación sin una guía clara de objetivos. Estas limitaciones obstaculizan la identificación de avances y el seguimiento efectivo del aprendizaje basado en los CLA.

Teniendo en cuenta que, la evaluación debe considerar qué se evalúa, a quién y con qué propósito (Martínez y Blanco, 2010). De acuerdo a lo anterior, el primer propósito de la evaluación es determinar si se están logrando los resultados esperados y si los recursos se están asignando de manera efectiva para reducir brechas y alcanzar los objetivos educativos al igual es importante

enfaticar que la evaluación por sí sola no constituye una solución, pero proporciona información para identificar los problemas y buscar soluciones (INEE, 2018).

Aunado a esto, en el contexto de CONAFE la edad de sus docentes en su mayoría oscila entre los 15 y 30 años implicando que muchos de ellos no cuenten con estudios superiores o se encuentren realizándose a la par. Cabe destacar que menos del 40% tiene una formación de carácter pedagógico que les brinde las bases para impartir clases y por ende desconozca los instrumentos de evaluación formativa que se deben aplicar, remitiendo a una sola herramienta de evaluación emitida por su superior. (Schmelkes y Águila 2019).

De manera que, resulta una tarea difícil para los EC cumplir con las exigencias del modelo educativo ECB, específicamente en la metodología empleada de la Relación Tutora que pretende que no siempre el maestro sea quien evalúe. Si no, el tutor encargado de guiar el conocimiento que resulta ser experto en el tema, quien no necesariamente es docente. Por ello, los EC deben de estar capacitados para compartir las herramientas de evaluación formativa basadas en la retroalimentación efectiva que plantea la NEM.

Por lo tanto, es imperativo investigar y proponer una herramienta de evaluación que se adapte a las particularidades de los CLA, a fin de mejorar la calidad educativa y reconocer el esfuerzo de los estudiantes. Esta investigación contribuirá al fortalecimiento del proceso de evaluación en el CONAFE, permitiendo una valoración más justa y precisa del aprendizaje de los estudiantes, así como la identificación de áreas de mejora y la recomendación de estrategias de evaluación más eficaces.

En tal sentido, se desea privilegiar la evaluación formativa de los aprendizajes, a partir de la cual se genera un espacio de reflexión participativa, estudiante-docente y estudiante-estudiante, que implica generar acciones efectivas de intercambio de ideas, como parte de la retroalimentación para ir formando mientras se aprende, y proveer de información que contribuya a que el estudiante siga aprendiendo (Brookhart, 2011), estrategia que a la vez promueve el desarrollo de prácticas docentes reflexivas, que favorecen la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL

3. Educación en México. Precisiones en el contexto del CONAFE

Al nacer CONAFE y su labor por enseñar en las comunidades más alejadas con altos grados de marginación, se dan ciertos problemas como la falta de personal docente calificado para atender a los diferentes grupos de niñas, niños y jóvenes. Con ello, se da pauta a las escuelas multigrado que son aquellas en las que todos sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar. Según el nivel educativo, las escuelas cuentan con uno, dos o tres docentes para atender los grados existentes (Rosas, 2018).

Estos servicios de educación multigrado están presentes en todos los niveles de educación básica en México, y es por igual si se es mestiza, indígena e incluso migrante. Para el ciclo escolar 2016 - 2017 se atendía a 52,454 escuelas multigrado distribuidas entre preescolares, primarias y secundarias. La población atendida representa, en números absolutos, alrededor de 1.7 millones de alumnos (INEE, 2018). Esto sin tomar en cuenta el programa de educación inicial (educación a padres de familia desde la gestación hasta los 2 años 11 meses) que fue incluido como parte de su sistema escolar en CONAFE a partir del ciclo 2022.

La organización de las escuelas multigrado no es graduada; es decir, no hay una distinción de los alumnos por su grado académico, ni edad, si no que se trabaja a partir de la unión de estos. En el CONAFE se ha trabajado con diferentes modelos educativos que son capaces de adaptarse a las necesidades de las comunidades. El más reciente y con un gran aporte es el sustentado en la relación tutora y la formación de redes de tutoría.

La distribución de la educación multigrado indígena, migrante o mestiza que es atendida por el CONAFE, se da desde la educación inicial la cual es atendida por un solo EC, este es capacitado para ofrecer las diferentes prácticas de crianza y material de apoyo para la primera infancia. Este programa a diferencia de los preescolar, primaria y secundaria (antes posprimaria) tiene una menor cantidad de horas de dedicación por parte del EC. Debido a que, solo son dos sesiones por semana las que se le atribuyen de dos a cuatro horas cada una, esto solo con la finalidad de que adquieran conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que les permitan reflexionar, planear y evaluar las prácticas de crianza para que de manera consciente tomen decisiones.

En educación preescolar, primaria y secundaria según la cantidad de alumnos que se tengan preinscritos y el personal disponible, se realiza la designación de figuras educativas (EC), esto con la finalidad de poder cumplir los objetivos planteados. Por ejemplo, en educación preescolar siendo la educación donde se ven menos marcados los grados solo se designa un EC por cada 16 alumnos. Según lo planteado por el modelo ECB, es el límite de alumnos que pueden atender un solo EC.

En cambio, la educación primaria es la que se prioriza para la designación de los EC, ya que es un rango de edades más amplio que abarca desde los 6 años hasta los 12 años. Es común que se designen dos EC, que se dividen al grupo en dos; por primaria baja que incluye a los grados de primero, segundo y tercero, y primaria alta referente a cuarto, quinto y sexto. Esto por la distribución de edades tan marcadas, y la diferencia de los contenidos que se aborden en cada caso.

Por último, la educación secundaria, por lo general es aquella que solo recibe un EC debido a que en las comunidades rurales y marginadas en las que se oferta este nivel educativo, no priorizan la educación y se le da más peso al trabajo que puedan realizar los alumnos a esa edad. Esto impacta directamente en la preinscripción al nivel educativo, en su mayoría menor a 15 alumnos.

3.1 Caracterización de contexto de aplicación

La investigación surge a raíz de la experiencia en la secundaria comunitaria “Guadalupe Victoria” con CCT: 13KTV0133Z perteneciente a la micro-regional 08, región 30_Tulancingo del sistema CONAFE, ubicada en la comunidad de Acocul Guadalupe, municipio de Tulancingo de Bravo Hidalgo al centro de México. La cual cuenta para el ciclo escolar 2022–2023 con 16 alumnos distribuidos en la tabla 3.1. A pesar de que la relación entre hombres y mujeres es igual, la distribución por grados juega un papel muy importante para el desarrollo de la clase.

Género	1 ^{ro}	2 ^{do}	3 ^{ro}	Total
Hombres	3	1	4	8
Mujeres	4	2	2	8
Total	7	3	6	16

Tabla 3.1 Distribución de alumnos en la escuela secundaria “Guadalupe Victoria” para el ciclo escolar 2022-2023 (Elaboración propia).

La comunidad de Acocul Guadalupe según el último censo del INEGI en el 2020 cuenta con 523 habitantes en su mayoría mujeres, esto por motivos de migración. En una encuesta básica que se realizó a los alumnos de la secundaria comentan que al cumplir 15 años o terminar la

secundaria tienden a migrar a los Estados Unidos de América con ayuda de algún familiar. Lo que por ende indica que en su mayoría la población presente en la comunidad son mujeres.

Por otro lado, la comunidad se ubica 10 km aproximadamente al sur de la ciudad de Tulancingo, prevalece el clima templado subhúmedo con lluvias en verano esto favoreciendo su principal actividad económica; la ganadería y agricultura. La mayor parte de los pobladores se dedican a la cosecha de verduras como jitomate, lechuga y elote, así como la cría de ganado para consumo y producción como lo es ovino, bovino y equino.

Con relación a las escuelas de CONAFE por vivencia propia y análisis de datos; los servicios básicos con los que cuentan las escuelas multigrado, considerando que la mayoría se encuentran en comunidades marginadas. En un alto porcentaje de estas no se cuenta con uno o más de los servicios indispensables para un óptimo desarrollo escolar. Si bien es sabido, los servicios de educación en México son considerados un derecho que tiene cada uno de los ciudadanos y debe ejercerlo siendo este de calidad.

El servicio de agua potable es considerado uno de los más básicos para mantener la higiene en las escuelas, a pesar de esto en México un gran número de escuela no cuentan con este servicio de manera permanente, en cambio es de manera intermitente en algunos casos nula, esto se da principalmente en las escuelas de carácter comunitario e indígena. Donde recurren en ocasiones a la compra del suministro o en su caso al acarreo. “El acceso a agua purificada para beber es reconocido como una condición fundamental para garantizar la salud y una calidad de vida aceptable” (Schmelkes y Águila, 2019).

Otra de las carencias presentes en la escuela multigrado en zonas marginadas, es la falta del servicio de luz eléctrica la cual imposibilita la utilización de las herramientas tecnológicas en la innovación de las estrategias de enseñanza aprendizaje. Esto aunado a que algunas escuelas no cuentan con un aula definida, haciendo referencia que se da el caso de que sean aulas que no tengan techo, muros de concreto, incluso puertas, siendo espacios prestados por los miembros de la comunidad. Se ha sabido de casos en los que se comparte un aula con miembros de un nivel académico distinto, por ejemplo; primaria y secundaria, lo cual se llega en momentos a tomar las clases al aire libre.

Si se habla del CONAFE y las escuelas donde brinda el servicio educativo, se puede mencionar que muchas de estas fueron puestas en marcha por méritos de misma comunidad, es decir; que los pobladores al no tener el servicio se organizaban para construirlas con sus propios recursos y mano de obra ya que el requisito mínimo para brindar el servicio es contar con el espacio destinado a este (CONAFE, 2016). Por tanto, se puede concluir que las escuelas de carácter multigrado comunitarias e indígenas en su mayoría carecen de materiales de calidad para su construcción, e infraestructuras con menor resistencia.

Con estos problemas de infraestructura, uno de los enfoques que tienen los CLA y el desarrollo de proyectos comunitarios. Es la creación de infraestructura de calidad para el óptimo desempeño en los espacios educativos, con la intención de fomentar la asistencia regular a clases combinado con el no abandono escolar que es un fenómeno común en escuelas de estas características.

3.2 Docentes en la educación multigrado

El trabajar con un grupo con características multigrado es un reto importante para la plantilla docente. Los docentes participantes con la que se trabaja en esta investigación pertenecen a la región 30_Tulancingo con un total de 68, con edades que va desde los 16 hasta los 45 años, donde solo el 52.3 % tienen estudios de nivel superior; de los cuales solo el 34.6% estudio una carrera relacionada con la pedagogía. Por último, estos docentes tienen a su cargo entre 5 y 25 niños de diferentes grados en una sola aula.

Por lo que es necesario realizar una planeación incluyente que permita trabajar con cada alumno, hasta la creación de estrategias de enseñanza aprendizaje capaces de ser digeridas por alumnos de diferentes edades. Esto implica que en ocasiones la planeación sea casi personalizada. Actualmente existen técnicas que ayudan al docente multigrado a solucionar esa problemática, estas son adquiridas a lo largo de la formación profesional.

Pero para el caso de las docentes que imparten clases multigrado en comunidades indígenas y mestizas, en su mayoría son enviados por el CONAFE. Tienen características específicas en su mayoría jóvenes sin certificación académica de estudios profesionales, o cursando algún grado de estudios al momento. No están capacitados para atender grupos en esas condiciones, ya que muchos de ellos no tienen formación como docente o carreras afines. Esto por el apoyo económico

que se considera para estas figuras educativas que más que un pago es una remuneración para viáticos, además de una beca para continuar con sus estudios.

Esto se ha compensado con la realización de reuniones de tutoría que se imparten al final de cada mes, donde los compañeros docentes que tienen más años de experiencia en el medio, comparten sus vivencias y técnicas de enseñanza a los nuevos. Apoyando en temas de planeación, estrategias, prácticas y metodologías de acción. Dentro de los docentes que cuenta CONAFE en su mayoría resultan ser foráneos de la comunidad, implicando que tengan que viajar constantemente, influyendo directamente en la dedicación que se brinda al programa.

Mencionado lo anterior por que el modelo ECB busca que el Educador Comunitario (EC) se integre con las personas de la comunidad, para formar parte de ella y vivir de cerca las dificultades que presentan y así desarrollar un proyecto con mayor énfasis. En la actualidad CONAFE pide a los educadores ser nacidos o pertenecientes a la comunidad ya que eso fortalecería la relación docente-alumno y demostraría mayor empeño los proyectos comunitarios. Lo anterior mencionado debido a que, en las escuelas multigrado, los docentes no solo cumplen con esa labor, sino que son de igual manera administrativos, psicólogos, de mantenimiento e incluso asumen el rol de directores. Esto no por el hecho de estar preparado en todas esas áreas, si no que en muchas ocasiones solo es el quien es designado para realizar la gran diversidad de actividades que le competen a una escuela.

Esta condición del docente afecta principalmente a las horas de enseñanza, por esto se requiere una mayor inversión de tiempo a actividades de planeación y gestión de los recursos de la escuela (Schmelkes y Águila, 2019). Implicando que el docente tenga que realizar actividades administrativas que le consuman de su tiempo, en muchas ocasiones resulta como suspensión de labores por la carga de trabajo, impactando directamente en la persistencia del alumnado. Dado que el modelo de educación multigrado actual aplicado en CONAFE, es el ECB que está basado en la metodología de relación tutora y la formación de redes de tutoría. Donde la principal estrategia es el diálogo horizontal, se ve truncado por las constantes inasistencias del personal docente, llegando a perder el hilo de las actividades.

La pedagogía que se pretende abordar en el modelo ECB se puede ver como una expresión de la práctica humana, manifestándose en el acto de enseñar y aprender, adaptándose a las distintas

culturas y contextos históricos. De modo que, se pueden considerar a los contenidos locales como un fenómeno social transmitido de generación en generación para el desarrollo integral de aspectos intelectuales, físicos y morales en los individuos. Considerando que la pedagogía propuesta no se limita a un término único, sino que se nutre de diversas corrientes y disciplinas. En ese sentido se vuelve fundamental destacar la acción docente, sustentada en la reflexión constante sobre las metodologías y enfoques utilizados, permitiendo así una mejora continua en el proceso educativo (Durán et al., 2023).

Según el currículo reportado en el Diario Oficial de la Federación del 2011, los campos de educación física, educación artística, tecnologías de la enseñanza e inglés deben formar parte la enseñanza en la educación básica, en donde, las escuelas multigrado tienden a tener mayor carencia de personal y material. Obligando al personal docente a desarrollar contenidos complementarios y en otros casos completos, acerca de temáticas de las cuales muchas veces no recibieron formación, sumando que las escuelas multigrado al estar ubicadas en comunidades marginadas presentan un número importante de hablantes de lenguas indígenas.

Para ello, los docentes tienen que tomar capacitaciones frecuentemente que no eliminan el sesgo, pero aportan para hacerlo más corto. Con la implementación de la metodología del modelo ECB poder crear redes de aprendizaje que aporten en temas de la diferencia del lenguaje, estilos de aprendizaje y ambiente en el aula.

Resulta relevante mencionar que el CONAFE atiende a unas poblaciones con diferentes características entre las que destacan los migrantes, mestizos e indígenas. Donde actualmente, debido a la formación de la docente basada en el paradigma de la homogeneidad, si se presenta un caso de diversidad en el aula llega a ser visto como un problema, puesto que no están preparados para enfrentarlos. Alumnos con estas características, suelen ser considerados como alumnos con necesidades educativas especiales, con actitudes de rechazo (Schmelkes, 2010). Siendo reflejado en los resultados académicos, así como la evaluación, donde estos niños tienden a el abandono escolar.

3.3 Estrategia pedagógica utilizada - Relación tutora y su influencia con la evaluación formativa

Más allá de una metodología de trabajo, Cámara et al., (2020) define la relación tutora como un contrato personal entre quien posee un conocimiento o competencia concreta y quien es de su interés adquirirla. Esto lo menciona basado en el tiempo que se le debe dedicar para llegar al propósito en diferentes actividades propuestas. Para el aprendiz (tutorado) demuestra lo aprendido cuando ejercita los conocimientos adquiridos de manera independiente. Esta acción de logro hace evidente y satisfactoria la implementación de la relación tutora. Por tanto, es importante en todo momento de la tutoría mantener un ambiente delicado de relación afectuosa del tutor y tutorado. Siguiendo estos pasos, el aprendiz confiará en las decisiones que tome el tutor a lo largo del proceso de aprendizaje.

3.3.1 Ciclo de la tutoría

La relación tutora no tiene un comienzo y un fin, esto porque es parte de un ciclo que se repetirá entre tutor y tutorado (sabiendo que ambos aprenden), identificando como el ciclo de la tutoría a los momentos pedagógicos que se identifican en el desarrollo de la práctica tutora. El aprendiz puede pasar de ser tutorado a tutor una vez que se apropia del conocimiento y lo hace suyo: todos pueden enseñar. De manera que el conocimiento no se reduce a la autoridad de una persona, sino que se caracteriza por la verticalidad (Lara y Juárez, 2021).

Hablando de la estrategia de enseñanza en CONAFE, esta se basa en la creación de comunidades de aprendizaje, donde el más experimentado (experto), guía a los principiantes y muchos aprenden ellos mismos. En ese sentido será necesario valorar a las propuestas que tomen en cuenta las comunidades en las que los procesos de aprendizaje se desarrollan, identificando las prácticas y actividades que promueven la participación, así como los procesos de acompañamiento brindado por sus pares. El ciclo de la tutoría tiene 6 momentos claves para llevar a cabo los procesos de enseñanza.

- Elección del tema: La importancia de la elección del tema se da desde el hecho que el aprendiz lo hace basado en sus conocimientos previos e intereses, elige uno de los temas del catálogo que el docente conoce, aprecia y domina.
- Dar tutoría a otro: En este punto se comienza con la tutoría, donde de mayor importancia y presencia es el diálogo que existe entre tutor y tutorado. La interacción se da a base de

preguntas detonadoras que despierten aún más el interés por aprender del tema, y no con cuestionamientos que solo confunden al tutorado.

- RPA (registro del proceso de aprendizaje): En este punto, una vez que se logró realizar el diálogo entre el tutor y el tutorado, así como la resolución de algún desafío (actividad), se procede a reflexionar de manera autónoma los conocimientos adquiridos por el tutorado y las estrategias que utilizó el tutor para mostrarle el contenido.
- Demostración pública: En este punto el aprendiz, considera todos aquellos conocimientos adquiridos y los pone en práctica, muchas veces frente a su grupo por medio de cualquier material que considere necesario para presentarlo. En ese sentido, la demostración pública no hace referencia a decir tal cual el conocimiento adquirido, si no que tiene énfasis en resaltar ¿Cómo lo aprendió?, si comprendió el tema, las dificultades que presentó y de esta manera fortalecer las estrategias y apropiarse de ellas.
- Dar tutoría a otro: Consiste básicamente una vez que se adueña del tema el tutorado y se vuelve experto, transmitir los procesos de enseñanza a un aprendiz nuevo. De manera que el mismo profundice los conocimientos y reafirme planteando nuevas estrategias. “Enseñar es aprender dos veces”
- Catálogo del aprendizaje: Al ser experto en un contenido y dominarlo se integra en una carpeta personal que permitirá ofertar.

La implementación del ciclo de la tutoría, tiene grandes ventajas debido a que permite; una vez que se modifica el ambiente en el aula, a respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Además, se evita ser juzgado por el error, y verlo mejor como el punto de partida. De igual manera el apoyo es personalizado y contextualizado en su vida cotidiana, confiando en la capacidad que todos tienen de aprender y enseñar. (CONAFE, 2016).

En ese sentido, la relación tutora está directamente relacionada con la evaluación formativa, debido a que promueve un enfoque centrado en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los estudiantes, lo que lo relaciona de manera significativa con la evaluación formativa. Ambos procesos comparten elementos clave, como la retroalimentación constante, la reflexión y la aplicación práctica de los conocimientos. La tutoría puede ser vista como una forma efectiva de implementar la evaluación formativa en un entorno educativo.

CAPÍTULO IV. MARCO TEÓRICO

4. Generalidades sobre la evaluación. Concepto y funciones

En el contexto educativo, la evaluación es un componente fundamental que influye directamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación no se limita a la calificación de exámenes, sino que abarca un conjunto de procesos complejos y variados que tienen como objetivo medir, comprender y mejorar el progreso de los estudiantes. En este apartado se adentra en las generalidades sobre la evaluación, explorando su concepto y sus diversas funciones en el ámbito educativo. A lo largo de este trabajo, se examinarán las prácticas de evaluación, su evolución a lo largo del tiempo y su relevancia en la toma de decisiones educativas. Además, se abordarán los diferentes enfoques y teorías que han influido en la concepción actual de la evaluación educativa, destacando su importancia en la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.1 Preliminares sobre el concepto de evaluación del Aprendizaje

Replantear el proceso de evaluación nos lleva a un término multifacético, ya que, según Álvarez (2005), cada individuo conceptualiza y percibe la evaluación de maneras diferentes. En consecuencia, la definición de evaluación puede variar en función del contexto histórico y geográfico en el que se aplique. No obstante, para construir una perspectiva personal, podemos considerar diversas opiniones de expertos que convergen en su objetivo de mejorar este proceso.

En ese sentido, Casanova (1998) sostiene que la evaluación puede abarcar varios aspectos de la educación formal, como instituciones, planes, programas, métodos y aprendizaje, y la describe como la obtención de información precisa y sistemática para emitir un juicio valorativo y tomar medidas que corrijan o mejoren la situación evaluada. Esta visión subraya la evaluación como un "proceso de diálogo, comprensión y mejora" (Santos, 1999).

Por su parte, Pimienta (2008) y Ramos (2009) definen a la evaluación como un proceso sistemático de recopilación de información cualitativa o cuantitativa, destinado a valorar aspectos de la educación en función de normas o criterios predefinidos. Al mismo tiempo, es una actividad sistemática e intencional, integral en su enfoque, con el propósito de proporcionar información sobre el proceso de aprendizaje y los factores que influyen en él.

La evaluación, como la describen varios autores, desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Casanova (2011) la visualiza como un proceso paralelo que favorece el cambio y la toma de decisiones para la mejora constante. Por su parte, la evaluación de los aprendizajes, como plantean Medina y Muñoz (2014), se convierte en un componente esencial del proceso educativo, proporcionando información valiosa sobre el desarrollo, el progreso, las debilidades y las fortalezas de los estudiantes en la adquisición de conocimientos y habilidades.

Moreno (2016) agrega que la evaluación va más allá de la simple verificación de logros; también desempeña un papel crucial en la mejora de la enseñanza, permitiendo ajustes continuos. Además, involucra a los estudiantes en procesos de autoevaluación y aprendizaje reflexivo, promoviendo la autorregulación y el crecimiento constante. Estas perspectivas coinciden en destacar la importancia de la evaluación como un proceso integral que contribuye al desarrollo educativo y al logro de los objetivos de aprendizaje.

4.2 Caracterización de la evaluación del aprendizaje

La percepción y comprensión de la evaluación por parte de los profesionales de la educación desempeña un papel crucial en su implementación y en las dinámicas sociales con los estudiantes (Santos, 2003). En este contexto, es fundamental caracterizar la evaluación educativa y del aprendizaje.

En ese contexto, Santos Guerra (1999) presenta una serie de características relevantes para aplicar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacando la evaluación como un proceso independiente, guiado por principios éticos, de naturaleza cualitativa, con un enfoque práctico orientado a la mejora, democrático al involucrar a todas las partes de manera horizontal, procesual al llevarse a cabo durante las actividades para guiar las correcciones y mejoras necesarias, y colaborativo en su ejecución.

Para llevar a cabo un proceso de evaluación del aprendizaje, Rivera (2004) y la SEP (2012a) plantea cuatro preguntas fundamentales para fomentar orientan la evaluación hacia un enfoque significativo y formativo.

¿Qué se evalúa? Refiriéndose a los aprendizajes de los alumnos, basados en los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo de acuerdo con el Plan de estudios

2011 de Educación Básica, con la finalidad de que el aprendizaje sea significativo se deben tomar en cuenta los objetivos curriculares.

¿Para qué se evalúa? El propósito es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En función de identificar necesidades de aprendizaje y factores que inciden para la mejora, finalmente para medir los resultados de manera cualitativa, recopilando evidencias que permiten retroalimentar a los alumnos y brindarles oportunidades para continuar aprendiendo.

¿Quiénes evalúan? El docente frente al grupo es el encargado de evaluar a los alumnos como un primer momento mediante la heteroevaluación. Esta puede ser de tres tipos: interna, cuando el docente evalúa a su grupo de alumnos; participativa, cuando involucra a otros actores educativos, como alumnos, colegas o directivos; y externa, cuando se realiza desde fuera del contexto del aula. De igual forma, resulta importante incluir a los mismos estudiantes en este proceso por medio de la auto y coevaluación fomentando la reflexión y crítica de su desempeño.

¿Cuándo se evalúa? La evaluación debe ser vista como un proceso continuo que consta de tres fases: inicio, proceso y final. Estas fases pueden aplicarse a diferentes momentos del ciclo escolar, desde una actividad o proyecto específico hasta el ciclo escolar completo. La evaluación es un proceso cíclico y sistemático que implica diseñar, aplicar y reflexionar sobre las evaluaciones formativas y sumativas.

Características importantes son las mencionadas por Álvarez (2012) quien subraya que una buena evaluación debe ser democrática, servir a los sujetos involucrados, basarse en la negociación, ser transparente, formar parte de un continuo, ser formativa, motivadora, orientadora, utilizar la triangulación, exigir responsabilidad en los sujetos, centrarse en la comprensión y el aprendizaje, y considerar cómo aprende el alumno sin descuidar la calidad.

En un contexto inclusivo, Agut (2010) destaca la necesidad de una evaluación funcional, significativa, global y generalizable para respaldar los aprendizajes significativos. Por otro lado, Martínez y Blanco (2017) enfatizan la calidad de la evaluación, que debe basarse en un riguroso enfoque conceptual y metodológico. Esta evaluación de calidad se refleja en un marco normativo adecuado, la ampliación de objetivos, y la difusión y uso efectivo de la información recopilada.

Tomando en cuenta los aportes de cada uno de los autores se puede mencionar que la evaluación en el ámbito educativo debe ser una herramienta democrática, formativa, transparente

y centrada en la mejora continua del aprendizaje. Debe responder a preguntas esenciales y seguir un enfoque integral que garantice la calidad y la utilidad de la información recopilada.

4.3 Precisiones teórico-metodológicas sobre la racionalidad técnica y práctica de la evaluación del aprendizaje: finalidades que persiguen

En el contexto de la evaluación educativa, se ha gestado un debate constante en torno a los paradigmas y enfoques que la caracterizan. Uno de los aspectos centrales de esta discusión se relaciona con las dos principales perspectivas que definen el proceso de evaluación: la evaluación sumativa y la evaluación formativa. Aunque estas perspectivas persiguen finalidades distintas, es fundamental comprender que no deben considerarse mutuamente excluyentes. En este apartado, se explorarán en detalle estas dos miradas, resaltando sus diferencias y, al mismo tiempo, destacando la importancia de su complementariedad en el ámbito de la evaluación educativa.

4.3.1 Racionalidad técnica: predominio de la medición

Bajo la influencia predominante del paradigma positivista, una perspectiva evaluativa involucra la racionalidad técnica. Está, se enfoca en la búsqueda de explicaciones causales en relación al rendimiento de los estudiantes y se apoya en un enfoque sumativo que se sustenta en criterios previamente establecidos. Según Santos (1996), esta perspectiva, fuertemente influenciada por una sociedad con tendencias meritocráticas, concibe la evaluación como un proceso de medición y cuantificación, carente de una reflexión adecuada sobre la práctica pedagógica. En esta visión, se recurre a pruebas objetivas estandarizadas utilizadas como herramientas de control para selección, comprobación, clasificación y acreditación, pero rara vez se consideran como instrumentos para la transformación y mejora del proceso educativo.

De modo que esta perspectiva se caracteriza por una relación asimétrica en la que el docente es considerado el experto en el contenido, mientras que el estudiante es percibido como un agente pasivo y receptivo. En este contexto, Álvarez (2005) señaló que la evaluación se convierte en un proceso de término y se limita en gran medida a la heteroevaluación. Las pruebas escritas u objetivas son el instrumento ideal para la medición, destinadas principalmente a recopilar información con el fin de mantener el control y rendir cuentas.

De modo que la evaluación se basa en prácticas conductistas que exponen al estudiante a la realidad que se espera que aprenda. En este escenario, el docente tiene un control total del

proceso, selecciona los contenidos que deben asimilarse y presenta la información de manera que se pueda aprender de manera memorística. Monereo (2009) argumenta que esta forma de evaluación busca garantizar que el aprendizaje cumple con ciertas expectativas predefinidas. Siendo un enfoque que presupone la existencia de una única verdad objetiva y, por lo tanto, los instrumentos de evaluación tienden a alejarse de la interpretación o el pensamiento crítico, centrándose principalmente en pruebas con respuestas únicas y considerando principalmente la dimensión cognitiva.

La evaluación sumativa, comúnmente considerada como tradicional, se caracteriza por la toma de decisiones unilaterales del docente al final del proceso educativo, enfocándose exclusivamente en los contenidos y métodos de enseñanza, relegando la función de la evaluación. Este tipo de evaluación, como señala Rosales (2014), cumple funciones como verificar los resultados al finalizar una etapa, para después determinar el grado en que se lograron los objetivos y de este modo asignar calificaciones y establecer criterios de acreditación.

En esencia, la evaluación sumativa se enfoca en certificar el nivel de rendimiento al concluir un curso o programa educativo, haciendo hincapié en la medición y la comparación cuantitativa de los resultados finales (Moreno, 2016).

4.3.2 Racionalidad práctica: énfasis en la mejora

Bajo esta perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso continuo más que como un mero resultado. Este enfoque se somete a una retroalimentación constante y un cuestionamiento riguroso. En este contexto, se recopilan pruebas y evidencias utilizando diversos instrumentos con el propósito de identificar oportunidades para ajustes tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. (Santos, 1996).

Resulta ideal promover la comprensión, la participación y la emancipación a través de un enfoque formativo que fomente la comunicación y la toma de decisiones en igualdad de condiciones (Álvarez, 2005). Por otro lado, se reconoce que el aprendizaje es un proceso de construcción individual. En esta perspectiva, los resultados sirven al docente para comprender el nivel de aprendizaje de los estudiantes y mejorar su enseñanza, mientras que los estudiantes utilizan la retroalimentación de manera reflexiva para dirigir su propio proceso.

Este enfoque se basa en paradigmas constructivistas, lo que implica que el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción personal en el que las experiencias se estructuran de manera que sean relevantes para cada individuo. Los estudiantes construyen su conocimiento de forma independiente, teniendo en cuenta sus propias características, contextos sociales y culturales, y el impacto de la enseñanza y las experiencias educativas. Como resultado, se reconoce la inexistencia de una única verdad, y la evaluación se centra en captar el proceso de construcción y los factores que influyen en él, ya sea de manera positiva o negativa (Woolfolk, 2006).

Evaluar, en este contexto, implica utilizar instrumentos sensibles a estos cambios y diseñados para comprender cómo los estudiantes establecen relaciones, generan hipótesis, desarrollan actitudes y metas, y aplican recursos para abordar los desafíos que se les presentan en su entorno educativo (Monereo et al, 2009).

De forma que la evaluación formativa del aprendizaje se centra en la mejora continua del proceso educativo. Tanto Ramos (2009) como Moreno (2016), enfatizan que sus principales objetivos de esta evaluación son: la reestructuración de contenidos y métodos de enseñanza, la identificación de fortalezas y debilidades de los alumnos, el brindar retroalimentación constante y fomentar la participación de los estudiantes en su propia evaluación, así como en la toma de acciones en el aula o en la institución, con el propósito de alcanzar los objetivos educativos.

4.4 Dimensión ética de la evaluación del aprendizaje

El componente ético en la evaluación educativa se centra en la crítica de la práctica profesional de los docentes. La evaluación debe abordarse desde un enfoque formativo que influya en la vida de los estudiantes y en su integración en la sociedad, basándose en valores. La evaluación está impregnada de los valores de estudiantes con diversos intereses y expectativas, lo que agrega subjetividad al proceso.

De modo que, los docentes, como evaluadores del aprendizaje, deben asumir compromisos éticos y corresponsabilizarse con los resultados de los estudiantes. Deben proporcionar retroalimentación y seguir el progreso del aprendizaje en lugar de emitir juicios terminales. También deben promover ambientes de colaboración y diálogo, mostrando interés por el desarrollo de los estudiantes (Castillo, 2007).

La perspectiva ética de la evaluación, debe considerar una serie de aspectos, como los estilos de aprendizaje de cada estudiante, los niveles de aprendizaje, los ritmos de aprendizaje, la individualidad en la planificación, la interculturalidad, el entorno social y la ecología como un compromiso que implica reconocer la riqueza de la diversidad (Castillo, 2007).

El docente como evaluador debe ejercer la evaluación con vigilancia para evitar la injusticia y el abuso de poder, creando entornos democráticos y luchar contra prejuicios, etiquetas, juicios sin fundamento y arbitrariedad en la evaluación, ya que estas prácticas pueden tener efectos negativos en los estudiantes. La enseñanza se considera como una tarea profundamente moral en la que los docentes deben aplicar sus propias creencias y valores en busca de una "buena vida" y una "buena educación" para los estudiantes (Moreno, 2011).

4.5 El concepto de evaluación de los aprendizajes, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana y en particular en el CONAFE.

La evaluación, dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se define como un proceso integral que se centra en la obtención de información contextualmente relevante en el ámbito escolar. Su objetivo principal es impulsar la mejora continua en diversos aspectos de la educación. Esta concepción de la evaluación abarca la supervisión de las trayectorias formativas de los estudiantes, la retroalimentación para el perfeccionamiento de las prácticas docentes, la optimización de la gestión escolar y el fortalecimiento del conocimiento del sistema educativo. Este enfoque implica que la evaluación no sea un evento aislado, sino un proceso constante que se ajusta a los ritmos y necesidades de la vida escolar.

Además, se enmarca en las interacciones esenciales entre estudiantes, docentes, personal directivo y padres de familia. No se limita únicamente a la recopilación de datos, sino que se compromete con la construcción de conocimientos relevantes en función de las áreas evaluadas. Esta evaluación se desarrolla de manera colaborativa, involucrando a todos los actores de la comunidad escolar, desde la dirección y el cuerpo docente hasta los estudiantes, el personal de apoyo pedagógico y los supervisores. La recopilación sistemática de información en la rutina diaria de la escuela es esencial en este proceso de evaluación, cuyo propósito es alcanzar una mejora continua en la calidad educativa (Barbosa, 2023).

Basado en las exigencias de la NEM la evaluación, en el contexto del modelo ECB implementado por el CONAFE, es una práctica integral que persigue múltiples propósitos. Su función primordial radica en la observación, el diálogo y la interpretación de las acciones y expresiones de los estudiantes a lo largo de la Unidad de Aprendizaje Autónomo (UAA). Este enfoque evaluativo tiene como objetivo principal determinar las necesidades específicas de apoyo de los estudiantes. Además, busca identificar oportunidades de aprendizaje a partir de las áreas en las que los estudiantes no han tenido éxito en sus diferentes aproximaciones al trayecto formativo de educación básica.

Asimismo, la evaluación se enfoca en destacar las áreas de mejora de los estudiantes al enfrentar los diversos desafíos en el estudio autónomo, lo que facilita brindarles un apoyo más efectivo para lograr una comprensión más sólida de cada UAA. Este proceso de evaluación también alienta a los estudiantes a identificar los aspectos más relevantes de su propio proceso de aprendizaje, con el propósito de utilizar esa experiencia para apoyar a sus compañeros en su desarrollo académico.

4.5.1 Características, propósitos y funciones de la evaluación de los aprendizajes

4.5.1.1 Diagnóstica, formativa y sumativa.

La evaluación representa un aspecto crucial que va más allá de la mera corrección de errores de traducción y la aplicación de baremos de calificación tradicionales. Aunque gran parte de la atención se ha centrado en estos aspectos, es evidente que el enfoque pedagógico exige un análisis más profundo. De acuerdo con investigaciones pedagógicas realizadas, se hace patente la necesidad de considerar múltiples dimensiones de la evaluación, no limitándose únicamente a la calificación final de una asignatura. Se reconoce la importancia de evaluar todo el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, se plantea una serie de elementos a considerar: en primer lugar, qué evaluar, lo que implica definir las competencias iniciales del estudiante al comienzo del curso y establecer objetivos claros relacionados con las competencias que se espera que alcancen al final del mismo. En segundo lugar, se aborda el cómo y cuándo evaluar; se sugiere el uso de múltiples instrumentos de evaluación para obtener información sólida y diversificada sobre el rendimiento de los alumnos. Esto implica no depender exclusivamente de pruebas finales o ejercicios puntuales,

sino también evaluar la participación y el progreso a lo largo de las clases. Para abordar de manera integral el proceso de aprendizaje, se reconocen las tres variantes principales de evaluación: la diagnóstica, la formativa y la sumativa (Jutorán, 2006).

4.5.1.1.1 La evaluación formativa. Su comprensión cualitativa. Características Generales en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

Durante muchos años, la evaluación ha estado asociada a experiencias negativas, y es crucial cambiar esta percepción. La evaluación formativa representa una oportunidad para que los estudiantes no solo demuestran lo que han aprendido, sino también cómo lo han aprendido, no solo busca brindar información al docente para mejorar su enseñanza, sino que también se orienta hacia el estudiante, fomentando la autorregulación de su proceso de aprendizaje. Además, esta evaluación implica comunicar de manera clara y transparente los criterios de evaluación tanto a los estudiantes como a sus familias, ya que estos últimos también juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje (Cáceres et al., 2018).

La valoración se basa en las evidencias de aprendizaje que los estudiantes presentan a través de diversas actividades, lo que permite una comprensión profunda de su desempeño. En ese sentido, la retroalimentación se convierte en un componente esencial de la evaluación formativa, brindando a los estudiantes información valiosa para mejorar su aprendizaje. Esta visión de la evaluación formativa como una oportunidad para el aprendizaje se alinea con las prácticas educativas actuales y es particularmente relevante en el contexto actual de enseñanza virtual y aislamiento (Anijovich, 2022).

4.5.1.1.2 La evaluación diagnóstica. Su contribución en la organización de la actividad cognoscitiva del estudiante.

La evaluación diagnóstica se distingue por sus características y propósitos específicos. En primer lugar, se lleva a cabo en dos ámbitos críticos: al inicio del ciclo escolar para identificar el nivel de desarrollo de las capacidades de aprendizaje autónomo de cada estudiante, reconociendo sus conocimientos previos adquiridos de manera formal o informal. Esto permite al tutor comprender el punto de partida de cada estudiante y cómo conciben el mundo y su entorno. Además, la evaluación diagnóstica se repite a lo largo del desarrollo de las actividades para

identificar los conocimientos con los que los estudiantes abordan nuevos contenidos y sus expectativas de aprendizaje (SEPGto, 2022; CONAFE, 2016).

La función principal de esta evaluación es proporcionar información crucial para la adaptación de la enseñanza y la construcción de un diálogo significativo entre el tutor y el estudiante. Los conocimientos previos se convierten en un recurso que el tutor valora para enriquecer la relación tutora y promover un aprendizaje efectivo. Históricamente, la evaluación diagnóstica solía limitarse a un inicio de curso para identificar los saberes previos de los estudiantes. Sin embargo, en la actualidad, esta evaluación ha evolucionado hacia una evaluación diagnóstica continua, que se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso de enseñanza (Anijovich, 2019).

La evaluación diagnóstica desempeña un papel crucial en la organización de la actividad cognoscitiva del estudiante al proporcionar de forma instantánea su nivel de conocimientos y habilidades al comienzo de un proceso de aprendizaje. La evaluación diagnóstica ayuda a identificar las fortalezas y debilidades del estudiante, lo que permite una planificación más efectiva del proceso de enseñanza y la definición de metas de aprendizaje realistas.

4.5.1.1.3 La evaluación sumativa o certificadora. Características Generales en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

La evaluación sumativa, se encarga de integrar y relacionar los aprendizajes acumulados a lo largo del tiempo, destacando la importancia de la articulación de conocimientos, también conocida como certificadora, desempeña un papel crucial en el marco de la NEM. Esta forma de evaluación se caracteriza por su enfoque en proporcionar una evaluación final y global del desempeño de los estudiantes al final de un período de aprendizaje específico, como un ciclo escolar, un curso o un proyecto educativo. Aunque la evaluación formativa se centra en el proceso de aprendizaje y en la retroalimentación continua, la evaluación sumativa está orientada a medir los resultados y logros obtenidos por los estudiantes.

En el contexto de la NEM, la evaluación sumativa se lleva a cabo de manera rigurosa y objetiva, siguiendo criterios y estándares predefinidos. Esto garantiza la equidad y la consistencia en la evaluación de los estudiantes en todo el sistema educativo. Los docentes y evaluadores utilizan una variedad de instrumentos de evaluación, como exámenes finales, proyectos,

presentaciones, tareas y evaluaciones estandarizadas, para medir el grado en que los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos.

Uno de los aspectos clave de la evaluación sumativa es su función de certificación. Esta evaluación permite a los estudiantes demostrar que han adquirido las competencias y habilidades necesarias para avanzar en su educación o acceder a nuevas etapas académicas o profesionales. Por último, cumple un papel importante en la rendición de cuentas en el sistema educativo. Permite a las autoridades educativas, los docentes y los padres de familia evaluar el rendimiento y la calidad de la educación, identificando áreas que requieren mejoras y garantizando que se cumplan los estándares educativos establecidos en la NEM (SEPGto, 2022).

4.6 La retroalimentación formativa.

Al hablar de retroalimentación formativa no solo se trata de brindar información o sugerencias sobre lo que ya ha ocurrido, sino de establecer un vínculo de confianza sólido entre docentes y estudiantes, fomentando una comunicación fluida y un intercambio constante de ideas, preguntas y reflexiones. La retroalimentación formativa desempeña un papel significativo en este proceso al apoyar a los estudiantes para alcanzar sus metas de aprendizaje que a menudo enfrentan desafíos. Aunque el término "retroalimentación" está arraigado en la literatura educativa, se busca ampliar su significado, otorgándole una dimensión proyectiva hacia el futuro (Lozano y Tamez, 2014; Anijovich, 2019).

En la mayoría de las prácticas habituales de retroalimentación en Latinoamérica, lamentablemente, se ha reducido a la corrección de errores y la asignación de calificaciones, lo que desvía el enfoque del aprendizaje del estudiante. Este enfoque tradicional se centra en señalar errores, corregirlos y calificar las producciones sin necesariamente promover la comprensión o el desarrollo. En contraposición, una aproximación alineada con la retroalimentación formativa implica que los docentes se comprometan en un diálogo continuo con los estudiantes, ofreciendo comentarios detallados y formulando preguntas que estimulen la reflexión.

En este enfoque, los docentes no solo corrigen, sino que también solicitan a los estudiantes que interpreten los comentarios, expresen lo que han comprendido y propongan estrategias para mejorar. Se brinda un espacio para que los estudiantes revisen y mejoren sus producciones a partir de las retroalimentaciones proporcionadas. Establecer una cultura de retroalimentación formativa

es un desafío actual en las instituciones educativas, que implica la colaboración de todos los actores involucrados: directivos, docentes, estudiantes y familias (Anijovich, 2019 y Moreno, 2021).

4.6.1 Dimensiones de la retroalimentación. Conceptualización en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

Hablar de retroalimentación implica explorar diversas dimensiones que enriquecen el proceso de aprendizaje. Una de las dimensiones fundamentales es la *cognitiva*, que se centra en lo que el estudiante ha aprendido, cómo lo ha aprendido y en qué medida se acerca a las metas de aprendizaje. Esta dimensión nos lleva a preguntarnos, ¿cómo ha sido tu proceso de aprendizaje? ¿Has identificado tus avances?

La segunda dimensión, la *organizativa*, aborda el cómo se entrega la retroalimentación. Consideramos si es por escrito, a través de un mensaje de voz o en una conversación. Además, se evalúa si la retroalimentación se proporciona de forma individual o en grupos. En la era digital, la organización se vuelve aún más crucial, ya que se trata de definir cuándo y cómo se entregará la retroalimentación.

La dimensión *emocional* no debe subestimarse. Cada retroalimentación tiene un impacto en las emociones del estudiante. Por lo tanto, es crucial entender el estado emocional del estudiante y su contexto antes de brindar retroalimentación. En situaciones de aislamiento o pandemia, esto se vuelve especialmente relevante. Una retroalimentación oportuna y adecuada puede potenciar la motivación del estudiante, mientras que una retroalimentación mal concebida puede desmotivar.

La retroalimentación es esencial en la educación y debe ser abordada con un enfoque integral que considere estas dimensiones y estrategias. Esto permite construir un entorno de aprendizaje donde los estudiantes se sientan apoyados, motivados y capaces de asumir un rol activo en su proceso de desarrollo (Anijovich, 2022b).

4.6.2 Modelos de implementación de la retroalimentación formativa.

Los Modelos de implementación son fundamentales para fomentar un ambiente de aprendizaje efectivo. Para desarrollar un modelo es necesario identificar condiciones facilitadoras que favorezcan el cultivo de prácticas de retroalimentación formativa. De igual manera, definir las

capacidades necesarias de los actores institucionales para ofrecer dichas prácticas. Y, por último, proponer estrategias para implementar estas prácticas de retroalimentación formativa.

4.6.2.1 Condiciones facilitadoras para favorecer prácticas de retroalimentación formativa en las instituciones educativas

La implementación exitosa de prácticas de retroalimentación formativa en las instituciones educativas requiere una sólida base de condiciones facilitadoras. Estas condiciones actúan como cimientos sólidos sobre los cuales se construye un ambiente propicio para el aprendizaje significativo y el desarrollo constante de los estudiantes. En este contexto, es fundamental abordar aspectos que van más allá de la simple entrega de información, centrándose en la creación de un entorno que fomente la confianza, la comunicación efectiva y el compromiso activo (Anijovich y González, 2011).

4.6.2.1.1 Favorecer un clima favorable en el grupo clase.

Favorecer un clima favorable en el grupo clase es fundamental para nutrir un entorno educativo enriquecedor y democrático. Esto va más allá de las simples relaciones interpersonales; se trata de crear una atmósfera en la que los miembros de la comunidad educativa compartan percepciones positivas acerca de las experiencias de aprendizaje, el ambiente físico y los modos de interacción. Aquí, la participación activa, la capacidad de escuchar y la voluntad de compartir ideas, conocimientos y opiniones desempeñan un papel crucial en la construcción de un espacio en el que no solo se aprende de manera académica, sino también a convivir en armonía. Este clima de respeto y colaboración no se limita al aula, sino que se extiende a todos los espacios donde los miembros de la comunidad educativa interactúan, como los patios, la biblioteca y los laboratorios (Anijovich, 2019).

4.6.2.1.2 Generar confianza entre los miembros de la comunidad educativa.

En el contexto de la evaluación formativa, es fundamental establecer un clima de confianza en la comunidad educativa. Esto se alinea perfectamente con los principios pedagógicos del ECB, que abogan por la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

La confianza se traduce en un espacio donde los estudiantes se sienten seguros para cometer errores y aprender de ellos. Este enfoque promueve la idea de que el aprendizaje es un proceso

continuo y que los errores son oportunidades para crecer. Además, se fomenta la comunicación abierta y la retroalimentación constante entre docentes y estudiantes. Por su parte, los principios pedagógicos del ECB subrayan la importancia de promover el encuentro cara a cara, donde se eliminan barreras entre el profesor y el estudiante, y se valoran las contribuciones de ambos.

En este contexto, la retroalimentación formativa se convierte en una herramienta valiosa para ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño. A través de un diálogo continuo y la retroalimentación constructiva, se crea un ambiente de confianza donde los estudiantes se sienten motivados a esforzarse y a compartir su conocimiento con otros, lo que refleja el principio de que "nadie aprende algo tan bien como cuando lo enseña". Los docentes, en este enfoque, desempeñan un papel clave al ofrecer retroalimentación que ayude a los estudiantes a construir su conocimiento y a crecer intelectual y emocionalmente (CONAFE, 2016 y Anijovich, 2019).

4.6.2.1.3 Sostener en el tiempo las prácticas de retroalimentación formativa.

Para lograr una verdadera transformación en la cultura institucional que promueva la retroalimentación formativa como parte integral de la práctica educativa, se deben seguir los siguientes pasos fundamentales. En primer lugar, es esencial enseñar esta práctica, lo que implica mostrar ejemplos de buenas prácticas adaptadas a las necesidades y contextos específicos de la institución. Esto permitirá que los miembros de la comunidad educativa comprendan claramente cómo se aplica la retroalimentación formativa en su entorno.

Sin embargo, la enseñanza por sí sola no es suficiente. Para que esta práctica se arraigue y perdure en el tiempo, es crucial que se practique sistemáticamente a lo largo de las experiencias de aprendizaje. No se trata de eventos esporádicos, sino de la incorporación de la retroalimentación formativa en la planificación y ejecución de cada actividad educativa. Esto implica una inversión constante en tiempo y esfuerzo por parte de docentes y otros actores involucrados.

Además, el seguimiento y la evaluación de los avances son esenciales. Esto significa que la retroalimentación formativa debe estar estrechamente relacionada con los objetivos de aprendizaje. Al conectar la retroalimentación con los logros académicos y personales, se refuerza la comprensión de su importancia y su efectividad.

Por último, para que estas prácticas se vuelvan parte integral de la cultura educativa, es fundamental fomentar un "efecto contagio"(Anijovich, 2019). Esto implica que los distintos

actores institucionales, desde los docentes hasta los directivos, se apropien de estas prácticas y las promuevan activamente en su entorno. La colaboración y el compromiso de todos son clave para sostener en el tiempo las prácticas de retroalimentación formativa y lograr un impacto positivo y duradero en la educación.

4.7 Tipos de Evaluación del Aprendizaje

4.7.1 Tipos de evaluación de aprendizaje

En el complejo mundo de la evaluación educativa, uno de los ámbitos cruciales es la evaluación del aprendizaje. A pesar de ser una dimensión conocida desde hace tiempo, todavía enfrenta desafíos significativos. Uno de estos desafíos recae en los evaluadores, muchos de los cuales carecen de una formación adecuada y, en su lugar, dependen en gran medida de la intuición y la experiencia adquirida de manera improvisada. Esto plantea obstáculos para llevar a cabo evaluaciones efectivas.

Por otro lado, la evaluación del aprendizaje no es una tarea sencilla debido a la complejidad del proceso de aprendizaje. Sin embargo, es esencial para comprender el progreso de los estudiantes y guiar la enseñanza. Pero la evaluación no puede limitarse a enfoques simplistas. En lugar de utilizar técnicas de evaluación rudimentarias y reduccionistas, debemos considerar la multidimensionalidad del proceso de aprendizaje. Además, la evaluación está fuertemente influenciada por el modelo de enseñanza, las teorías del aprendizaje, la formación del profesor como evaluador y las condiciones en las que trabaja (Moreno, 2016).

La evaluación en educación es un campo de estudio multifacético que involucra a diversos actores y enfoques. La pregunta fundamental de quién es responsable de evaluar a quién es esencial para comprender la dinámica de la evaluación. Una perspectiva tradicional de la educación confina la evaluación principalmente al papel del docente de manera que tenga evidencias del aprendizaje del alumno por medio de una heteroevaluación y sus habilidades metacognitivas (Díaz-Barriga y Hernández, 2006). Aunque la evaluación realizada por el docente es de suma importancia, no debe ser la única. De hecho, para que la evaluación contribuya al desarrollo de competencias, la autoevaluación y la coevaluación son fundamentales. Estos diferentes tipos de evaluación se complementan entre sí para brindar una imagen más completa del aprendizaje y fomentar la autorreflexión y la mejora continua en el proceso educativo (Trujillo, 2013).

4.7.1.1 La autoevaluación. Su comprensión y concientización.

La autoevaluación desempeña un papel fundamental, especialmente cuando se busca que los estudiantes adquieran competencias de gestión del aprendizaje de manera autónoma. Estas competencias incluyen la capacidad de definir metas de aprendizaje, organizar acciones para alcanzar dichas metas y monitorear y ajustar el desempeño durante el proceso de aprendizaje, lo que forma parte de la evaluación formativa. La autoevaluación no se limita a otorgar una calificación personal, sino que implica una valoración en profundidad de todo el proceso de aprendizaje, incluyendo los desafíos encontrados y la reflexión sobre cómo superarlos.

Para que la autoevaluación sea efectiva, es esencial que los docentes faciliten los mecanismos necesarios para que los estudiantes puedan llevarla a cabo de manera eficiente. Entre estos mecanismos se encuentran el diario de aprendizaje, las rúbricas, los portafolios y otros asistentes de evaluación. Además, el uso de cuestionarios que guíen la reflexión es de gran utilidad, especialmente para aquellos estudiantes con menos experiencia en autoevaluación.

La autoevaluación no solo es una práctica esencial para los estudiantes, sino que también contribuye a la formación de una comunidad de aprendizaje en la que se promueve la autorreflexión y la responsabilidad del propio proceso de aprendizaje. La implementación sistemática y continua de la autoevaluación es esencial para que los estudiantes se apropien de esta práctica y logren desarrollar competencias de gestión del aprendizaje de manera autónoma (Trujillo, 2013; Anijovich, 2022b).

4.7.1.2 La coevaluación. Su concientización e interacción.

La coevaluación se convierte en un componente esencial para promover un entorno de trabajo colaborativo y apoyar el aprendizaje de los estudiantes. La coevaluación es un proceso mediante el cual los propios compañeros de clase se evalúan mutuamente, lo que fomenta la retroalimentación y la autorreflexión (Tobón, 2006). Sin embargo, para que la coevaluación sea efectiva, es necesario establecer las condiciones adecuadas y preparar a los estudiantes para este proceso.

Antes de llevar a cabo la coevaluación, es crucial explicar el propósito y la importancia de este enfoque de evaluación, así como fomentar el desarrollo de la inteligencia interpersonal. Además, se deben proporcionar a los estudiantes herramientas, como cuestionarios de

coevaluación y modelos textuales, para que puedan brindar un feedback valioso a sus compañeros (Trujillo, 2013). Este proceso de revisión entre pares permite a los estudiantes identificar las fortalezas, debilidades y áreas de mejora en el trabajo de sus compañeros, lo que enriquece su comprensión del rendimiento deseado y las diferencias entre sus propios esfuerzos y los de los demás.

La coevaluación ofrece la ventaja adicional de proporcionar feedback de manera más inmediata y abundante en comparación con la retroalimentación del docente, que a menudo lleva más tiempo en ser entregada. Esto significa que la coevaluación puede desempeñar un papel esencial en el proceso de mejora continua y en el desarrollo de habilidades críticas, mientras contribuye al fortalecimiento de las relaciones sociales dentro del grupo (Moreno, 2021).

4.7.1.3 La heteroevaluación.

El concepto de la heteroevaluación se realiza de un estudiante a otro o su par, tiene como propósito evaluar el trabajo, su actuación, su rendimiento, etc.; va más allá de una simple calificación; implica la implementación de criterios e hitos objetivos que permiten evaluar el progreso de los estudiantes desde una perspectiva externa. Este enfoque promueve una evaluación más completa y equitativa, lo que contribuye al mejoramiento de la calidad educativa, resulta ser un componente fundamental del proceso de evaluación, implica la revisión y evaluación realizada por un agente externo, en este caso, el docente, sobre el desempeño de sus estudiantes. La heteroevaluación cumple una función vital en el sistema educativo, ya que el maestro se convierte en un guía, supervisor y facilitador de los procesos de aprendizaje, especialmente en un entorno educativo en constante evolución (Monteza, 2020; Mendoza, 2021).

Para que la heteroevaluación sea efectiva, es esencial que los docentes estén dispuestos a capacitarse y actualizarse en los enfoques y herramientas necesarios para llevar a cabo este proceso. La heteroevaluación no solo se trata de proporcionar calificaciones o juicios, sino de involucrar a los estudiantes en la revisión crítica de su propio trabajo y desarrollo. En este contexto, la participación de la comunidad educativa, incluidos los estudiantes y sus familias, puede contribuir a enriquecer el proceso de evaluación y a brindar una visión más completa del desempeño de los estudiantes.

4.7.1.4 La metacognición y su relación con el proceso de evaluación formativa.

La metacognición se refiere a la capacidad de una persona para reflexionar sobre su propio proceso de pensamiento y aprendizaje. En el contexto de la evaluación formativa, la metacognición desempeña un papel fundamental al permitir a los estudiantes evaluar y comprender su propio progreso y desempeño de manera autónoma (Apunte, 2021).

La relación entre la metacognición y la evaluación formativa, como lo destaca la Dra. Anijovich (2022a), se basa en el desarrollo de prácticas metacognitivas que empoderan a los estudiantes para gestionar su propio aprendizaje de manera autónoma. La metacognición les permite no solo comprender qué están aprendiendo, sino también cómo están aprendiendo. Los estudiantes aprenden a autorregular su proceso de aprendizaje, lo que implica identificar cuándo se encuentran en el proceso, reconocer las áreas que encuentran difíciles y elegir estrategias efectivas para superar los obstáculos.

La metacognición también fomenta la conciencia de su propio proceso de aprendizaje, permitiéndoles ser conscientes de cómo están progresando. Esto es esencial para el desarrollo de la autonomía del estudiante, ya que se convierten en aprendices activos y conscientes de su propio aprendizaje, no dependiendo únicamente de la guía del maestro. La importancia de esta relación se vuelve aún más evidente en situaciones de aprendizaje a distancia, donde los estudiantes necesitan desarrollar la autorregulación de su aprendizaje para poder resolver tareas y superar desafíos de manera independiente, ya que no siempre tendrán al maestro físicamente presente para consultar en el momento de una duda.

4.8 Los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

4.8.1 Generalidades de la planeación didáctica de la evaluación de los aprendizajes.

La planeación didáctica de la evaluación de los aprendizajes es un componente esencial de la labor docente que requiere una cuidadosa consideración de múltiples factores. En el corazón de esta práctica se encuentra la necesidad de establecer metas educativas sólidas, fundamentadas en los Aprendizajes Esperados de los programas de estudio. Los docentes deben diseñar actividades y estrategias de evaluación que les permitan medir con precisión el logro de estos aprendizajes por parte de los estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2017).

La planificación educativa, se deben considerar diversos elementos fundamentales. Bajo el contexto del Plan de Estudios 2022, se resaltan los principios pedagógicos, las características individuales de los estudiantes y el entorno escolar y social en el que se desenvuelven. Además, es crucial reconocer la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, su capacidad de aprendizaje continuo y su participación activa en este proceso. La selección de estrategias didácticas debe fomentar la activación de conocimientos y la evaluación congruente con los logros esperados. Los aprendizajes esperados de los programas de preescolar, primaria y secundaria deben servir como referencia para la planificación, garantizando experiencias de aprendizaje significativas y promoviendo la inclusión en entornos colaborativos.

La obtención de evidencias de aprendizaje es esencial para evaluar los logros y necesidades de los estudiantes, lo que facilita la toma de decisiones y la mejora continua. Además, la comunicación de los logros de aprendizaje a los alumnos y sus padres o tutores es un aspecto relevante. La planificación debe ser sistemática, permitiendo la continuidad en los procesos de aprendizaje y garantizando una organización detallada de acciones que se ajuste a las necesidades de los grupos de alumnos atendidos, brindando al docente la flexibilidad necesaria para organizar las actividades de aprendizaje en coherencia con los programas de estudio (Secretaría de Educación Pública, 2012b).

En la elaboración de una planificación pedagógica efectiva, es crucial considerar varios factores clave: las competencias y el enfoque didáctico, los aprendizajes esperados, los contenidos de los programas de estudio, la metodología de trabajo, los recursos y materiales didácticos, y las técnicas e instrumentos de evaluación. Estos elementos son fundamentales para guiar y respaldar el proceso educativo y garantizar su eficacia.

Es clave considerar a la evaluación formativa para comprender cómo los estudiantes aprenden y ajustar la planificación en función de sus necesidades. En ese sentido, la planeación debe incorporar momentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa para adaptar las estrategias y brindar apoyo a lo largo del ciclo escolar. La evaluación sumativa se utiliza para tomar decisiones sobre la acreditación y comunicar resultados. Integrar estos enfoques en la planificación fomenta la retroalimentación y la mejora continua en el aula.

Además, esta planificación exige una comprensión profunda de las diversas formas de aprendizaje, intereses y motivaciones de los estudiantes, lo que facilita la adaptación de las actividades a las necesidades individuales de cada grupo. Aunque la implementación en el aula puede variar debido a las contingencias y dinámicas imprevistas, la planeación sigue siendo la brújula que guía al docente hacia los objetivos de aprendizaje deseados, asegurando que los Aprendizajes Esperados sean el destino final.

Esta flexibilidad curricular permite a los docentes personalizar la forma en que organizan y presentan los contenidos, atendiendo al contexto particular de su escuela y a las necesidades de sus alumnos. Los docentes pueden diseñar secuencias didácticas, proyectos y actividades que fomenten la apropiación de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como procesos metacognitivos que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. En este contexto, la evaluación se vuelve un componente esencial y formativo del proceso educativo, proporcionando información valiosa para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2012a).

4.8.1.1 Aspectos a considerar para la planeación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La planeación en el contexto educativo es un desafío creativo para los docentes, ya que demanda de toda su experiencia y sus conocimientos en tanto que requieren anticipar, investigar, analizar, sintetizar, relacionar, imaginar, proponer, seleccionar, tomar decisiones, manejar adecuadamente el tiempo lectivo, conocer los recursos y materiales con los que cuenta, diversificar las estrategias didácticas y partir de las necesidades de los alumnos. Para planear de manera consistente en relación con los principios del Modelo Educativo y del Plan de estudios (Secretaría de Educación Pública, 2022), los docentes han de tomar en cuenta que el trabajo en el aula debe considerar lo siguiente:

- Poner al alumno en el centro del proceso educativo.
- Generar ambientes de aprendizaje cálidos y seguros.
- Diseñar experiencias para el aprendizaje situado.
- Dar mayor importancia a la calidad que a la cantidad de los aprendizajes.
- La situación del grupo. ¿Dónde está cada alumno? ¿Adónde deben llegar todos?

- La importancia de que los alumnos resuelvan problemas, aprendan de sus errores y apliquen lo aprendido en distintos contextos.
- Diversificar las estrategias didácticas, como preguntas detonadoras, problemas abiertos, procesos dialógicos, juegos, trabajo proyectos, secuencias didácticas, estudio de casos, dilemas, debates, asambleas, lluvia de ideas, etcétera.
- La relación con los contenidos de otras asignaturas y áreas del currículo para fomentar la interdisciplina.
- Su papel como mediador más que como instructor.
- Los saberes previos y los intereses de los estudiantes.
- La diversidad de su aula.
- Modelar con el ejemplo

4.8.1.2 Diseño de instrumentos de evaluación y especificaciones de las evidencias de aprendizaje a evaluar.

Los instrumentos de evaluación formativa son herramientas clave para recopilar información sobre el progreso de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. Estos instrumentos permiten a los docentes recopilar datos significativos que ayudan a comprender mejor las necesidades individuales de los estudiantes y a ajustar la enseñanza de manera acorde. Algunos ejemplos de instrumentos de evaluación formativa incluyen cuestionarios, rúbricas, diarios de aprendizaje, portafolios, pruebas de respuesta corta, observaciones en el aula y retroalimentación de los propios estudiantes. Estos instrumentos proporcionan una visión integral del rendimiento estudiantil y permiten a los docentes tomar decisiones informadas para mejorar la instrucción y brindar apoyo personalizado a cada estudiante (Anijovich, 2011).

El diseño de instrumentos de evaluación es una parte fundamental del proceso educativo y debe ser cuidadosamente planificado. Estos instrumentos deben proporcionar una medición válida y confiable del aprendizaje de los estudiantes. Al crearlos, es esencial especificar con claridad los criterios de evaluación y los objetivos de aprendizaje que se están midiendo. Además, para que la evaluación sea verdaderamente formativa, los instrumentos deben ir más allá de simplemente calificar el desempeño de los estudiantes. Deben incluir un componente de retroalimentación formativa que permita a los estudiantes comprender sus fortalezas y áreas de mejora. Esta

retroalimentación es crucial para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su propio aprendizaje, realizar ajustes y continuar creciendo en su comprensión y habilidades.

El docente que evalúa con base en el enfoque formativo debe definir y compartir con sus alumnos los criterios de evaluación que utilizará, por lo que se espera que antes de iniciar y durante una actividad, secuencia didáctica o proyecto, les comunique: los propósitos; lo que se espera que logren al final de la actividad; el tipo de actividades que se planificará; el tiempo destinado para su realización; la importancia que tiene la actividad para el logro de los aprendizajes esperados, y cómo se les va a evaluar, es decir, el tipo de estrategia de instrumento; las características que tendrán los trabajos que se tomarán en cuenta; así como los lineamientos para evaluar que determinará el docente (Secretaría de Educación Pública, 2012a).

Por otra parte, las evidencias del aprendizaje son elementos o resultados tangibles que los estudiantes presentan para demostrar su avance y el logro de los objetivos de aprendizaje, de igual manera sirven para fundamentar los juicios y decisiones posteriores en cuanto a la evaluación. Para el análisis de estas evidencias los docentes deben identificar los siguientes cuestionamientos (Anijovich y Capelleti, 2017).

- ¿Qué saben los alumnos sobre el tema?
- ¿Qué tendría que preguntarles o pedirles que hagan para saber que saben?
- ¿Cómo nos damos cuenta de lo que los alumnos saben y cómo lo saben ellos?
- ¿Qué consignas de evaluación les proponemos para recoger información sobre sus aprendizajes?

4.8.1.2.1 Características de la lista de cotejo.

Las listas de cotejo son instrumentos de evaluación que se diseñan en un formato de cuadro de doble entrada. En la columna izquierda, se detallan objetivos claros y concretos que deben alcanzarse en un período de tiempo definido, evitando ambigüedades o interpretaciones personales. En la parte superior, se registran los nombres de los alumnos del grupo o clase para los cuales se aplica la evaluación (Moreno, 2016).

La utilidad de las listas de cotejo radica en su capacidad para indicar de manera sencilla si un alumno ha alcanzado o no un objetivo específico, sin entrar en la valoración del grado de logro. Al utilizarlas, se busca verificar si el proceso de aprendizaje progresa adecuadamente. La visión

general que proporcionan permite una evaluación continua y ofrece información valiosa en un espacio reducido.

Las listas de cotejo son idóneas para el seguimiento de la evaluación continua y pueden adaptarse para su uso en la evaluación final. Además, resultan beneficiosas para la elaboración de informes que se deben proporcionar a estudiantes, padres o a otros centros educativos en casos de traslados. Proporcionan descripciones detalladas de lo que el estudiante ha trabajado y logrado en relación con un área curricular (García et al., 2012).

Este tipo de registro también se aplica para tomar decisiones importantes, como la promoción de un estudiante al siguiente curso o su titulación al finalizar un nivel educativo. Al seguir los criterios de promoción establecidos a lo largo del tiempo, se obtiene una documentación precisa para facilitar la toma de decisiones relacionadas con la promoción o titulación del alumnado.

4.8.1.2.1.1 Diseñar una lista de cotejo alineada al producto a evaluar.

Resulta fundamental el realizar una lista de cotejo que sea exclusiva para el producto a evaluar. Esta proporciona criterios de evaluación específicos y claros que están directamente relacionados con el producto o el desempeño que se está evaluando. Esto evita ambigüedades y garantiza que tanto los evaluadores como los evaluados tengan una comprensión precisa de lo que se espera.

Al alinear la lista de cotejo con el producto a evaluar, se minimiza la posibilidad de sesgos o juicios subjetivos en el proceso de evaluación. Los criterios específicos permiten una evaluación más objetiva y consistente, esto ayuda a los evaluadores a identificar rápidamente si se cumplen o no los requisitos del producto reduciendo tiempos. Cuando los criterios de evaluación están claramente alineados con el producto, los estudiantes tienen una comprensión más precisa de lo que se espera de ellos. Esto puede motivarlos a esforzarse más y mejorar su aprendizaje. (Anijovich, 2022c).

De igual manera, se puede proporcionar una retroalimentación más precisa y detallada a los evaluados. Esto les permite comprender en qué áreas específicas necesitan mejorar y cómo pueden hacerlo. En la tabla 4.1, se presenta un ejemplo de una lista de cotejo alineada a la autoevaluación del desempeño docente.

Lista de cotejo			
Evaluador: _____	Evaluado: _____		
Fecha: _____	<i>Evidencias</i>		
<i>Criterios de evaluación.</i>	<i>Cumple</i>	<i>Requiere apoyo</i>	<i>Retroalimentación específica.</i>
Identifico y comunicó fortalezas y logros			
Identifico y comunicó aspectos a mejorar			
Favorezco instancias de diálogo			
Favorezco prácticas de evaluación			
Favorezco prácticas de coevaluación			
Ofrezco preguntas para que busquen respuestas			
Ofrezco sugerencias específicas			
Ofrezco sugerencias a través de mostrar ejemplos			
Utilizó un tono cálido y respetuoso para comunicarme			
Escucho cuidadosamente			
Observaciones y comentarios adicionales:			

Nivel de satisfacción: Sobresaliente () Satisfactorio () Necesita Mejorar ()

Tabla 4.1 Lista de cotejo alineada a la autoevaluación del profesorado con un enfoque formativo. (modificado de Anijovich, 2022c).

4.8.1.2.2 Características de la rúbrica.

Una rúbrica o matriz es un instrumento de certificación el cual contiene los criterios específicos de la calidad esperada de un proceso o producto; estos criterios se expresan en una escala descriptiva con diferentes rangos de calidad. Se caracteriza por facilitar la certificación del desempeño del estudiante en situaciones complejas o imprecisas. Es por eso que la rúbrica tiene la graduación en niveles de calidad de los diferentes criterios que se puede desarrollar el aprendizaje (Ahumada, 2005).

Algunas de las ventajas de la rúbrica de evaluación es que promueve las expectativas claras del aprendizaje debido a que clarifica cuáles son los propósitos implícitos o explícitos de los contenidos por aprender. Resulta ser una herramienta para el profesor ya que, determina específicamente los criterios con los cuales evaluará un trabajo o actividad. En ese sentido, permite al docente la descripción cualitativa de distintos niveles de logro.

Por parte del estudiante, la rúbrica permite conocer anticipadamente los criterios para elaborar sus trabajos. Y, de igual forma, se autoevalúe y realice una revisión final de la calidad de

su trabajo antes de entregarlo. Por lo que le indica al estudiante las áreas donde tiene fallas. Por último, la rúbrica permite al profesor idear una estrategia pedagógica alternativa en los puntos que al estudiante le es necesario fortalecer. Ayudando a mantener los logros de los aprendizajes considerando los estándares de desempeño establecidos. En la tabla 4.2, se muestra un bosquejo de una rúbrica de evaluación orientada a la retroalimentación formativa de una exposición oral.

Rúbrica de evaluación formativa				
Datos institucionales:				
Alumno:			Fecha:	
Tema/ Actividad:				
<i>Crterios</i>	<i>Óptimo</i>	<i>Satisfactorio</i>	<i>Deficiente</i>	<i>Retroalimentación específica</i>
Consistencia	Demostró una clara estructura que permita la fácil identificación del objetivo.	Demostró tener cierta coherencia, aunque en momentos se confundió el objetivo.	Carencia total de estructura, imposibilitó la diferenciación del objetivo.	
Interés	Logró mantener en todo momento la atención de los oyentes.	No llegó a interesar plenamente a la audiencia.	Fue incapaz de lograr atraer la atención de los oyentes.	
Terminología	Mantuvo un vocabulario de concordancia con el nivel de la audiencia.	En momentos la terminología empleada no estuvo acorde al tema.	El vocabulario no estuvo acorde en ningún momento con el nivel de la audiencia.	
Organización	La organización del tema fue original, favoreció la comprensión.	El planteamiento del tema siguió la lógica, lo que redunden en una exposición desordenada.	No siguió ninguna organización lógica, redundo en una disertación confusa.	
Síntesis	Supo balancear adecuadamente el tiempo en los diversos temas.	Dedicó demasiado tiempo a algunos aspectos, mostró desequilibrio de temas.	No supo utilizar el tiempo asignado, demostrando poca capacidad de síntesis.	
Ayudas didácticas	Empleo ayudas didácticas adecuadas, lo que resultó favorable.	Los recursos utilizados solo fueron aprovechados de manera parcial.	Los recursos de apoyo didáctico no se aprovecharon.	
Precisión	Frente a las preguntas planteadas se emitieron respuestas precisas que demostraron dominio del tema.	Sus respuestas demostraron algunas imprecisiones que obligaron a solicitar mayor aclaración.	Sus respuestas fueron imprecisas, lo que demostró un débil dominio del tema.	
Amplitud	Dedujo con facilidad implicaciones o proyecciones en sus respuestas, saliéndose del marco limitado de la respuesta.	En algunas preguntas realizó interferencias adecuadas y en otras respuestas solo fueron superficiales.	A partir de las preguntas no fue capaz de deducir o inducir implicaciones o proyecciones.	
<i>Retroalimentación final y nivel alcanzado:</i>				

Tabla 4.2 Bosquejo de Rúbrica de evaluación para una presentación oral, con un enfoque de retroalimentación (modificado de Ahumada, 2005).

4.8.1.2.2.1 Diseñar una rúbrica analítica y una holística, alineadas al producto a evaluar.

Al diseñar una rúbrica analítica y una holística para evaluar un producto específico, es necesario considerar aspectos clave como el definir claramente el propósito de la evaluación y los criterios de desempeño que se utilizarán para medir el éxito del producto. Para ello existen dos tipos de rúbricas de certificación: la analítica y la holística. En la holística el profesor evalúa la totalidad del proceso o producto sin juzgar por separado las partes que lo componen. En contraste, en la rúbrica analítica el profesor evalúa por separado las diferentes partes del producto o evidencia del desempeño final (Ahumada, 2005).

La rúbrica analítica debe descomponer los criterios en componentes más pequeños y específicos para evaluar diferentes aspectos del producto por separado. Cada componente debe estar claramente definido y acompañado de una escala de calificación que indique los niveles de desempeño, desde insatisfactorio hasta excelente. Esto permite una evaluación detallada y específica de cada aspecto del producto. Se recomienda utilizar la rúbrica analítica cuando hay que identificar los puntos fuertes y débiles, tener información detallada, valorar habilidades complejas y promover que los estudiantes autoevalúan su desempeño (Gatica y Uribarren, 2013).

La rúbrica presenta tres características clave:

- Criterios de evaluación. Son los factores que determinarán la calidad del trabajo de un estudiante. También son conocidos como indicadores o guías. Reflejan los procesos y contenidos que se juzgan de importancia.
- Definiciones de calidad. Proveen una explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de eficiencia, para alcanzar un nivel determinado de los objetivos. Estas definiciones deben proporcionar retroalimentación a los estudiantes.
- Estrategias de puntuación. Se consideran cuatro niveles: desempeño ejemplar; desempeño maduro; desempeño en desarrollo y desempeño incipiente.

Por otro lado, la rúbrica holística evalúa el producto en su conjunto, considerando la impresión general y la integración de todos los componentes. Debe proporcionar una visión general de la calidad general del producto y debe ser coherente con los criterios establecidos. La

escala de calificación en una rúbrica holística generalmente es más simple, dividiendo el desempeño en categorías generales, como inaceptable, aceptable, bueno y excelente.

4.8.1.2.2 Delimitar descriptores y niveles de logro.

Para la construcción de las rúbricas se requiere de práctica para tener la suficiente validez y fiabilidad en su amplio sentido, cuestiones que serán tratadas más adelante. En primera instancia se deben describir los criterios de realización e identificar sus atributos. Se debe elegir qué tipo de rúbrica se realiza ¿analítica u holística?, ¿específica o genérica? Esto depende del tipo de desempeño y criterios de evaluación que estén implicados (Cortés, 2014).

Esto puede implicar asignar números, calificaciones, letras o una combinación de estos elementos. Los numerales suelen variar desde 1 hasta el máximo nivel, como 4. Algunas rúbricas emplean el 0 como la puntuación mínima y luego avanzan hasta el nivel máximo. Sin embargo, es importante evitar opciones imprecisas, como saltos numéricos o rangos en cada nivel, ya que esto puede dificultar la interpretación y afectar negativamente la fiabilidad de la evaluación (Gatica y Uribarren, 2013).

En el caso de utilizar calificadores, existen numerosas formulaciones posibles, como "insuficiente, suficiente, bien, notable, sobresaliente," entre otras. La elección de calificadores depende en gran medida de la necesidad de etiquetar el desempeño, especialmente si se requiere una calificación oficial. Se debe tener en cuenta que el número de niveles generalmente oscila entre tres y cinco, ya que un mayor número puede generar inconsistencias en las descripciones de los niveles y afectar la fiabilidad de la evaluación.

En cuanto al número de niveles, algunos expertos sugieren utilizar un número par, lo que polariza los desempeños en "buenos/malos" y evita situaciones intermedias cómodas para el evaluador. La elección de un número par o impar de niveles dependerá en última instancia de la complejidad de la actividad de evaluación en cuestión

Una vez concluida la asignación de niveles se comienza con la delimitación de descriptores está es una fase fundamental en la creación de rúbricas que garantice la validez y coherencia de la evaluación. El desafío radica en describir estos niveles de manera precisa y consistente, en función de los criterios de realización establecidos.

Para mantener la consistencia en las descripciones y asegurar la validez de la evaluación, se recomienda que las descripciones de los niveles se basen en los elementos señalados en los criterios de realización, los cuales están formulados en términos de conducta observable. Lo que diferencia un nivel de desempeño de otro es el grado en que se manifiesta esa conducta. Este grado se basa en tres tipos de calificadores: cantidad, frecuencia e intensidad. Los calificadores de cantidad indican si la conducta se ha manifestado en ninguno, algunos, la mayoría o todos los casos. Los calificadores de frecuencia evalúan la regularidad de la conducta, indicando si ocurre nunca, raramente, a veces, usualmente o siempre (Martínez, 2008).

Es importante enfatizar que las descripciones de los niveles deben mantener todos los elementos que se encuentran en el criterio de realización, variando únicamente el grado de desempeño de dichos elementos. Es un error común añadir conductas o elementos que no se han contemplado en el criterio de realización a medida que se describen niveles superiores de desempeño, o eliminar elementos de la conducta a medida que se describen niveles de desempeño más bajos. También se debe evitar introducir elementos o conductas que no están relacionados con el criterio de realización o cambiar el nivel de destreza cognitiva requerido. La coherencia y fidelidad de las descripciones son esenciales para que la rúbrica cumpla su función de evaluar el desempeño de manera justa y precisa (Cortes, 2014).

4.8.1.2.3 Presentación de los instrumentos de evaluación diseñados.

La presentación de los instrumentos de evaluación debe ser clara y transparente. Los estudiantes deben comprender de manera precisa cuáles son los criterios y estándares que se utilizarán para evaluar su desempeño. Esto implica proporcionar una descripción detallada de los objetivos de la evaluación, los indicadores o elementos específicos que se evaluarán, y los criterios de calificación o niveles de desempeño que se utilizarán. La claridad en la presentación de los instrumentos ayuda a eliminar la ambigüedad y brinda a los estudiantes una comprensión sólida de lo que se espera de ellos.

Asimismo, la presentación de los instrumentos de evaluación debe incluir una explicación de cómo se utilizarán en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes deben comprender el propósito de la evaluación y cómo esta contribuye a su desarrollo académico. Además, es esencial que se

establezcan expectativas claras en cuanto a los plazos, las fechas de entrega y cualquier otro detalle relevante en relación con la evaluación.

El marco teórico de esta investigación se ha desarrollado de manera estructurada para destacar los principales aportes a la evaluación del aprendizaje en el contexto de la NEM. Cada uno de los temas abordados ofrece perspectivas clave y enfoques teóricos relevantes que contribuyen a una comprensión más profunda de la evaluación formativa y su aplicación en el ámbito educativo.

En el primer bloque, se centra en las generalidades de la evaluación, lo que permite a los docentes participantes analizar los fundamentos teóricos que respaldan la comprensión de la evaluación de los aprendizajes. Se hace hincapié en la dimensión formativa de la evaluación, desde las perspectivas diagnóstica y sumativa, lo que es esencial para alinear la evaluación con las demandas de la NEM.

El segundo bloque, que se centra en la retroalimentación formativa, destaca su papel en el currículo y su importancia para garantizar la atención diferenciada de los estudiantes. Se hacen referencia a modelos teóricos que sustentan la implementación de la retroalimentación y se destaca el papel del docente en la resignificación de estas prácticas de acuerdo con las exigencias curriculares. Además, se valoran las experiencias de los docentes como insumos para mejorar las prácticas de retroalimentación en el ejercicio docente.

En el tercer bloque, se analizan los tipos de evaluación del aprendizaje desde una perspectiva teórico-práctica. Esto incluye la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, resaltando sus características y su contribución a la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se incorpora la metacognición como un referente que promueve la conciencia y el compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje.

Por último, el bloque cuatro se enfoca en los instrumentos de evaluación de los aprendizajes y su relación con la planificación didáctica. Los participantes aprenden a diseñar instrumentos que estén alineados con los aprendizajes esperados en el contexto de una unidad didáctica seleccionada. El objetivo es que estos instrumentos favorezcan la retroalimentación formativa. Además, se promueve un espacio de reflexión y diálogo entre los participantes, lo que enriquece la comprensión de los descriptores y niveles de logro.

CAPÍTULO V. MARCO METODOLÓGICO

La metodología de esta investigación constituye el marco operativo y estratégico que orienta la obtención y análisis de datos, permitiendo cumplir con los objetivos propuestos. En esta sección, se describe en detalle el enfoque, los procedimientos y las herramientas utilizadas para llevar a cabo el estudio. La metodología se rige como la columna vertebral que da solidez y rigor al proceso investigativo, garantizando la validez y confiabilidad de los resultados que se obtendrán.

5. Tipo de investigación y alcances

La investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, para comprender los esquemas que tienen los docentes en el ejercicio de su práctica docente, mediante la participación activa, la recopilación de experiencias y el ejercicio de un plan de acción. Desde la perspectiva de este enfoque resulta importante rescatar las cualidades de los sujetos participantes, así como su formación académica, en ese sentido, el alcance es práctico aplicativo debido a que permite crear un curso taller adaptado a las necesidades del sector en cuestión. Con la intención de sufrir modificaciones según las situaciones que se presenten y las fortalezas y debilidades que se descubran, mediante un proceso interactivo.

La metodología aplicada en este estudio es de investigación-acción, con la intención de describir la variedad de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, la mejora de los programas educativos, la planificación, recolección de evidencias e instrumentos de evaluación. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (Beltran, 2003).

5.1. Diseño del proceso de investigación acción

Como parte del diseño de esta investigación, siguiendo los principales beneficios de la investigación-acción, que son: la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica, se pretende potenciar, transformar y, en su caso, modificar las prácticas de evaluación de los Educadores Comunitarios (EC) del CONAFE. Esto se logrará a través de la acción participativa activa, la colaboración, el registro, análisis y resolución

de las principales necesidades de formación en temas de evaluación formativa, de acuerdo con las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el modelo educativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

El objeto de estudio se centra principalmente en la insuficiente formación de los educadores comunitarios de educación multigrado en temas de evaluación. Esto ocurre en un entorno rural con escasa accesibilidad y diversos contextos de aplicación de instrumentos de evaluación, considerando además las variadas trayectorias y perfiles de los educadores comunitarios. La acción necesaria para abordar este problema se llevará a cabo mediante la construcción y aplicación de un curso taller personalizado que se adapte a las necesidades individuales.

Para el diseño de este enfoque, se han tomado en cuenta teorías de autores como Lewin (1946), Kolb (1984) y Carr y Kemmis (1988), tal como lo sugiere Beltrán (2003). Estos autores se centraron en la definición de una estrategia que involucra ciclos de investigación y acción conformados por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. A continuación, se describen de manera general las fases que se visualizan en el esquema 5.1.

5.1.1. Fase de planeación

En la fase de planificación, se ha diseñado una entrevista semi estructurada que evalúa las condiciones en las que los docentes ingresan a CONAFE, en la primera sección se rescatan aspectos personales como nombre, la edad promedio y el nivel de estudios alcanzado. Mientras que en la sección número dos se busca identificar los conocimientos con los que cuentan el docente para aplicar y enseñar una evaluación formativa basada en la retroalimentación efectiva.

Asimismo, permite identificar los métodos, técnicas, estrategias y momentos que se deben considerar para elaborar el actuar; que implica la creación del diseño de un curso-taller dirigido a abordar las áreas de oportunidad identificadas en la fase de planificación. Esto incluye principalmente los criterios de evaluación establecidos en el marco de la NEM y el modelo educativo del CONAFE. Cabe mencionar que esta fase se llevó a cabo, y gracias a ello y la revisión bibliográfica se seleccionaron los tópicos para el curso-taller (Anexo 1).

5.1.2. Fase de actuar

En la fase actuar se ha diseñado la temática que se pretende abordar, basado en la exploración de la bibliografía necesaria para la evaluación formativa del aprendizaje, así como los resultados que arrojó la entrevista a los 68 docentes, tomando en cuenta su perfil académico, su grado de estudio, edad y áreas de oportunidad que se presentaron a lo largo de las entrevistas. Se decidió dividir el curso en 4 módulos que permitirán conocer desde los conceptos básicos de la evaluación formativa, hasta la creación de una herramienta o instrumento adecuado para cada necesidad o actividad (Anexo 2).

De igual manera, se realiza la distribución de los tiempos y temáticas, se propone que curso taller tenga una duración 40 horas (Anexo 3). Así mismo, se propone una evaluación formativa de las temáticas abordadas con la finalidad de reforzar lo aprendido y retroalimentar actividades (Anexo 4).

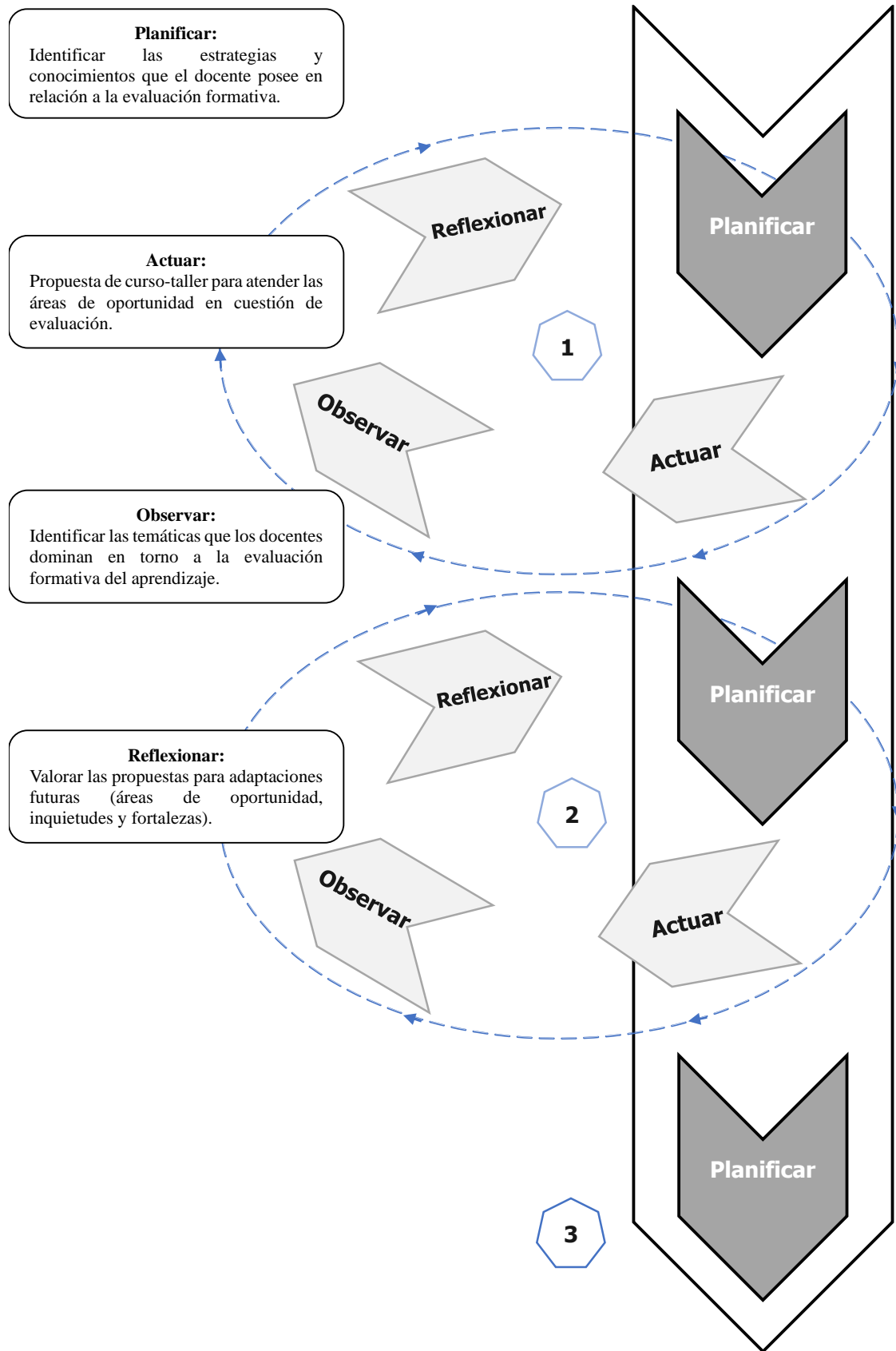
5.1.3. Fase de observación

La fase de "observar" está directamente relacionada con la valoración de los contenidos, técnicas, materiales, tiempos, fortalezas, dudas y áreas de oportunidad de la propuesta del curso-taller. A partir de esta evaluación, se emite un juicio de valor para reformular la estrategia planteada, basado en los resultados preliminares. Cabe destacar que por la premura del tiempo no se llevará a cabo esta fase, pero se recomienda al aplicarla que se tome evidencia escrita de los aportes y necesidades encontradas para las diferentes microrregiones para futuras modificaciones.

5.1.4. Fase de reflexionar

Finalmente, la fase de "reflexión" considera los resultados de la aplicación inicial del curso, valorando tanto los aspectos positivos como los negativos. En esta fase se realizan las modificaciones pertinentes encontradas en las diferentes presentaciones del curso, se toman en cuenta los temas nuevos propuestos por los docentes, así como la resolución de dudas más frecuentes ya escritas en un formato adjunto. De igual manera, permite que se enriquezca el curso adaptándolo a las necesidades de cada uno de los docentes futuros que se tengan en las diferentes comunidades.

Esquema 5.1 Los momentos de investigación acción (modificado de Kemmis, 1989) citado de Beltrán (2005).



5.2. Descripción del espacio muestral

Entre los principales actores de este plan de acción se encuentran los docentes de las escuelas multigrado atendidas por el CONAFE, también llamados Educadores Comunitarios (EC). Tomando como punto de partida la experiencia propia en la escuela secundaria “Guadalupe Victoria” con CCT: 13KTV0133Z ubicada en la comunidad de Acocul Guadalupe en el municipio de Tulancingo de Bravo Hidalgo. Y extendiendo para el diseño del curso-taller a las opiniones, experiencias y conocimientos previos de las 68 figuras educativas que forman la región 30_Tulancingo para el ciclo escolar 2022-2023. En la tabla 5.1 se desglosa la distribución de educadores en los diferentes programas educativos, así como la población de alumnos que se atiende por programa.

Distribución de EC y alumnos		
<i>Programa</i>	<i>Cantidad de educadores comunitarios que atienden el programa.</i>	<i>Cantidad de alumnos que se atienden por programa</i>
Secundaria	7	74
Primaria	8	75
Preescolar	28	293
Educación Inicial	25	123
Total	68	565

Tabla 5.1 Distribución de Educadores Comunitarios y alumnos por programa de la región 30_Tulancingo del CONAFE para el ciclo escolar 2022-2023 (Fuente: elaboración propia).

Al ser una muestra real, se trata de una muestra de juicio, dado que existen características específicas que describen a los participantes como las cuestiones sociodemográficas donde laboran y de origen (gran parte de los EC no son originarios de las comunidades), de ideología, culturales, académicas, y situaciones que se presenten en el desempeño de su práctica.

5.3. Diseño y descripción de los instrumentos de aplicación

Para este caso, la recolección de la información para construir el diseño del curso - taller se dará por medio de una técnica y 2 instrumentos, la técnica de observación participante es una herramienta de recopilación de datos utilizada en investigaciones cualitativas, donde el observador se integra activamente en el entorno estudiado. Esta técnica implica la inmersión del investigador

en el contexto o comunidad bajo estudio, participando en actividades y relaciones sociales. A través de esta participación, el investigador obtiene una comprensión profunda de la dinámica del entorno, las interacciones sociales y los eventos que se desarrollan. La observación participante se caracteriza por su enfoque en la comprensión subjetiva de las personas y la capacidad de capturar información que podría no ser evidente a través de otros métodos de investigación. (Argilana, 1995).

De modo que el desarrollo y aplicación de este instrumento se viene implementado desde el comienzo del ciclo escolar 2022-2023, formando parte del CONAFE como docente (EC) a cargo de la institución “Guadalupe Victoria” e implementando el nuevo modelo educativo ECB. Con ello se realizó el registro de las inquietudes, dificultades, conversaciones (comentarios), actitudes y momentos de incertidumbre, por parte propia y de colegas en el área específicamente de educación secundaria, acerca de la aplicación de instrumentos de evaluación del aprendizaje y las acciones que se toman sobre el tema.

Para continuar con la exploración, se hace referencia a un segundo instrumento; “la entrevista” que se presenta como un método que permite adquirir información a través de un cuestionario, siendo éste el recurso primordial para recopilar datos y brindar la oportunidad de explorar las perspectivas y evaluaciones de los individuos en relación a un tema específico. En esta técnica, el participante responde por escrito (en este caso virtual y físicamente), y el investigador desempeña un papel puramente observador, sin involucrarse en la colaboración, mientras que la estructura del proceso permanece invariable (Romo, 1995 y Cáceres 1998).

En ese sentido es esencial conocer las etapas que tiene una entrevista, atendiendo cada uno de ellos en la tabla 5.2 orientados al tema de esta investigación. Cabe destacar los principales usos que se le da a este tipo de instrumentos, entre ellos se encuentra el producir y recoger datos estructurados que permitan la toma de decisiones y así involucrar a los sujetos de manera directa, de modo que la información resulta ser más precisa. Se eligió la entrevista debido a que permite la recogida eficiente de datos, muchas veces a gran escala, para extraer información relevante sobre una muestra o la población que esta muestra representa (Gil, 2016).

Desglose de las etapas de la entrevista.	
<i>Etapa</i>	<i>Descripción de acuerdo al proyecto de investigación.</i>
Identificación del problema	Definir el objetivo que tendrá la entrevista identificando el qué y cómo se medirá la problemática.
Selección de la técnica	El intercambio de diálogo personal en la mayor parte de los casos y complementar por medios multimedia.
Diseño de la muestra	Incluir a la mayor cantidad de EC de la región 30-Tulancingo, dando prioridad a la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).
Diseño del instrumento	El instrumento se compondrá de dos secciones, la primera para identificar a los actores y algunas de sus características, en la segunda etapa se busca la recolección de sus saberes, así como sus actitudes que toma la población de acuerdo al tema en cuestión.
Recolección de la información	En el marco de la evaluación formativa, se recogerá la muestra por etapas para el diseño del curso – taller y por conglomeración para la toma de decisiones.
Procesamiento y análisis de la información	Mediante un análisis gráfico simple y un análisis cualitativo se pretende identificar las principales temáticas que se abordarán en la construcción del curso taller.
Generación de informes.	Por medio de una tabla de análisis cualitativo se mostrarán los resultados de cada cuestionamiento.

Tabla 5.2 Descripción de las etapas de la entrevista (modificada de Romo, 1995 y Cacares, 1998).

Cabe mencionar que, para la segunda etapa del diseño del instrumento, las preguntas fueron construidas con el fin de responder a los objetivos específicos planteados en esta investigación. Estas deben ser elaboradas en secuencia lógica que no produzcan confusión y enojo al entrevistado, con el propósito de fundamentar la estrategia y temática para el diseño del curso – taller. El Anexo 1 muestra el diseño preliminar de una entrevista que responde a los objetivos específicos de esta investigación y da justificación a las temáticas elegidas en la construcción de la fase de intervención.

El tercer instrumento es una matriz de análisis a partir de la literatura especializada siendo una herramienta organizativa que ayuda a sintetizar y comparar estudios o fuentes de información relacionados con un tema específico. Generalmente, una matriz de análisis de literatura se compone de filas y columnas, donde las filas representan cada estudio o fuente revisada, y las columnas contienen categorías o temas relevantes para esta investigación. Permitiendo resumir y comparar rápidamente los estudios revisados, destacando similitudes, diferencias y tendencias en la literatura. Para esta investigación se planteó organizar la información en el procesador de textos

Excel, que permitió rescatar en 25 columnas y 8 filas, los datos más relevantes de diferentes autores, como lo es su aporte principal al tema de investigación.

5.4. Propuesta de análisis de primeros resultados

Para realizar un análisis de los primeros datos de la entrevista y la aplicación del prototipo del taller sobre las estrategias de evaluación docente, se requiere un enfoque integral que incorpore diferentes fuentes de información, permitiendo una visión más completa y precisa de los resultados. En este sentido, se llevará a cabo una triangulación de datos, combinando los hallazgos de la entrevista con observaciones en el aula y las temáticas encontradas de la matriz de análisis de literatura.

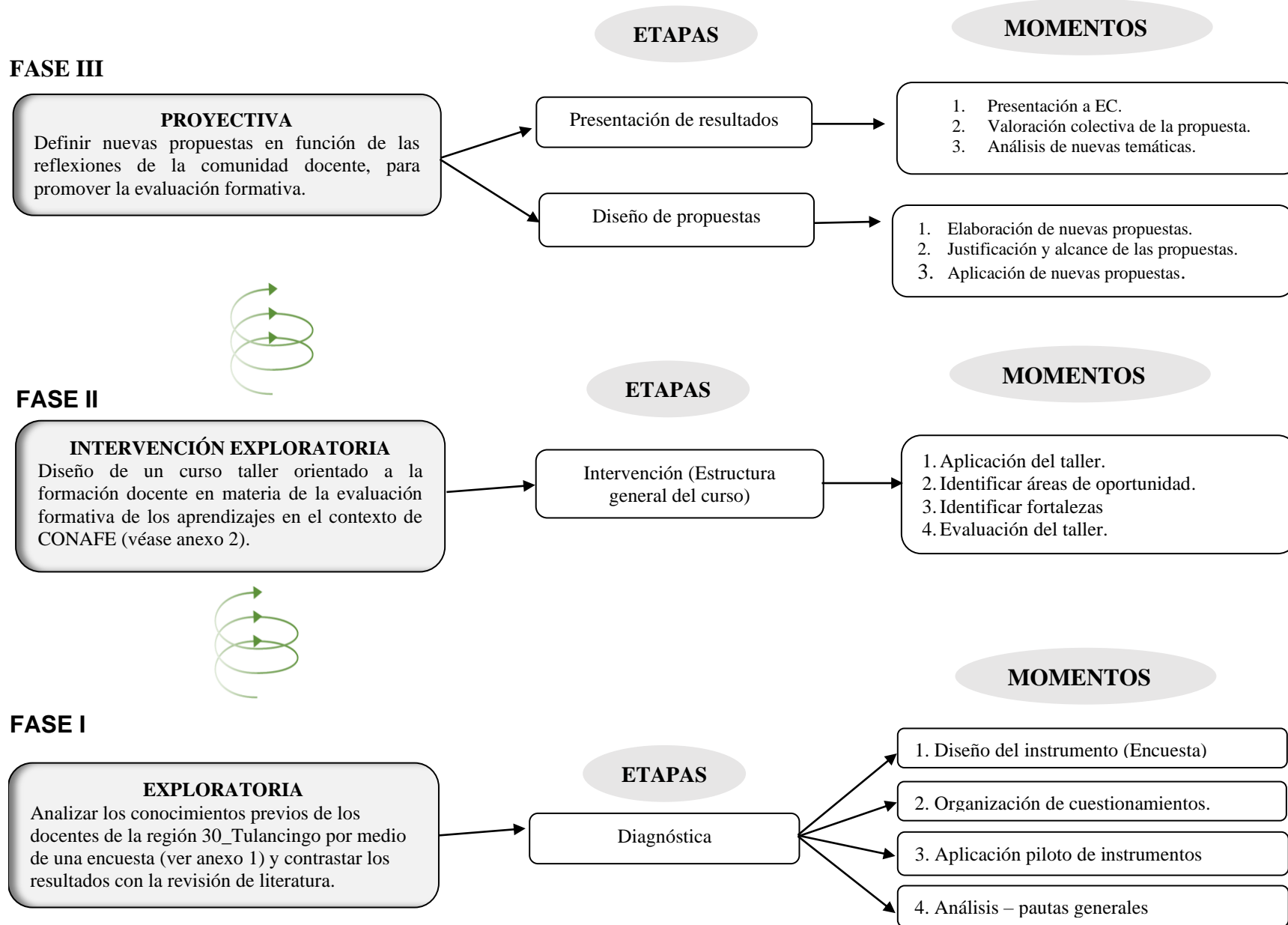
El objetivo principal de este enfoque es obtener una imagen holística de las estrategias de evaluación docente, capturando no solo lo que los docentes informan en la entrevista, sino también cómo aplican estas estrategias en la práctica real y cuáles son sus perspectivas y experiencias personales. En el proceso de análisis, se buscarán puntos de convergencia y divergencia entre los datos recopilados de las tres fuentes. Se prestará especial atención a las fortalezas y debilidades identificadas en torno a las estrategias de evaluación. La idea es que esta triangulación de resultados permite una interpretación más rica y enriquecedora de las estrategias de evaluación docente.

El análisis de los primeros datos se centrará en identificar patrones emergentes y tendencias significativas en las respuestas de los docentes en la entrevista. Al mismo tiempo, se evaluará cómo estas respuestas se alinean o difieren de lo observado en las aulas y lo encontrado en la revisión de literatura. Este proceso proporcionará una base sólida para definir pautas y estrategias futuras, teniendo en cuenta las condiciones las perspectivas reales de los docentes y lo descrito en los documentos especializados en la formación docente.

5.5. Proceso general de la investigación

En el esquema 5.2 muestra las diferentes fases y momentos que aborda el presente proyecto describiendo de manera general los puntos del proceso de investigación – acción. Cabe destacar que por la premura de tiempo solo se llegó a la formulación de la propuesta con las entrevistas y la revisión bibliográfica sin llegar a colocar la prueba piloto.

Esquema 5.2 Fases, etapas y momentos del proceso metodológico de investigación – acción de este proyecto (elaboración propia en asesoría metodológica grupal)



BIBLIOGRAFÍA

- Abós Olivares, M. D. P., y Boix Tomás, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. Aula abierta.
- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. Aula de innovación educativa, p. 42-44.
- Ahumada Acevedo, P. (2005), Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje, México, Paidós.
https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/6_-ACEVEDO%20Hacia+una+evaluacio%CC%81n+aute%CC%81ntica%20SESION%CC%81N%205.pdf
- Álvarez, J. M. (2005). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. En J. M. Álvarez, Evaluar para conocer, examinar para excluir (págs. 11-26). Madrid: Morata.
- Álvarez, J. M. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta, y F. Imbernón, Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII (págs. 139-158). España: GRAÓ.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). Evaluar para Aprender. Conceptos e instrumentos. Aique.
<http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf>
- Anijovich, R. (2019). Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. SUMMA, en colaboración con la Fundación “la Caixa”.
<https://educaixa.org/documents/10180/37216840/DIGITAL+FINAL+-+RETRO+ALIMENTACION+FORMATIVA+-+CAST.pdf/ab50e00a-426e-0363-a49a-c47a14a36bfc?t=1590582934618>
- Anijovich, R. (2019). La evaluación <https://www.youtube.com/watch?v=guIAN3J8piY&t=54s>
- Anijovich, R. y Capelleti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Primera Edición. Paidós.
<http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomooportunidadanijovichcappelletticompressed.pdf>
- Anijovich, R. (2022a). Evaluación formativa y criterios de evaluación.
<https://www.youtube.com/watch?v=9Do40wiQ56>

- Anijovich, R. (2022b). Retroalimentar y Autoevaluación. <https://www.youtube.com/watch?v=53H8oXaNswk>
- Anijovich, R. (2022c). Elaboración de criterios e instrumentos de evaluación para valorar evidencias. <https://www.youtube.com/watch?v=IIZTNaU8Srk>
- Apunte, M. E. H. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 1(1), 189-210.
- Arceo, F. D. B., y Lemini, M. A. R. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.
- Argilaga, M. T. A. (1995). La observación participante. Aguirre, AB *Etnografía: metodología cualitativa em la investigación socio cultural*, 73-83.
- Barbosa Xochicale, J. (2023). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.
- Barriga, D., y Arceo, A. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. Mexico City: McGrawHill.
- Beltran, A. L. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa (Vol. 179). Grao.
- Cáceres, M. L., Gómez, L. E., y Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Conrado*, 14(63), 219-230. Obtenido de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Cáceres, L. J. G. (Ed.). (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. Pearson Educación.
- Cámara Cervera, Gabriel Castillo Macías, Araceli de Ávila Aguilar, Álvaro Méndez Espinosa, Rubén Alberto Morales Elox, José Miguel Rosete Valencia, Juan Pedro Salas Garza, Edmundo (2020) *El ABC de la relación tutora: Redes de Tutoría. Aprender con Interés* A.C.
- Cano, A. R., Rosendo, H. M. E., y Gerónimo, L. E. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 85-98.

- Cano, A., Ibarra, E., y Ortega, J. (2018). Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria. R. Cano y E. Ibarra, Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado, 33-58.
- Casanova, M. A. (1998). La evaluación educativa. Escuela básica. España: Muralla.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4(1), 79-89.
- Castillo, M. S. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 7(1), 1-22.
- CONAFE (2018)-. Lleva el CONAFE educación de calidad a más de 7 mil comunidades con población indígena. Prensa. Gobierno de México.
- CONAFE (2016). Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo. Dirección de educación comunitaria e inclusión social del Consejo Nacional de Fomento Educativo. ISBN: en trámite https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411245/Marco_Curricular.pdf
- Cortés De las Heras, J. (2014). Diseño de rúbricas. Instrumentos de evaluación educativa# 02. Recuperado en: <https://es.scribd.com/document/284787890/Diseno-de-Rubricas-Instrumentos-de-evaluacion-educativa-02-Javier-Cortes-de-las-Heras>.
- Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2>.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Roja, G. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación Constructivista. McGraw.-Hill/Interamericana Editores. S.A de C.V. Recuperado en: <https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

- Durán, R., Librada, M., & Raesfeld, L. (2023). Pedagogía de los cuidados. En A. Torres, R. Durán, M. Librada, L. Raesfeld, I. Díaz, K. Salazar, . . . G. Salazar, Mi cuaderno de trabajo para la inclusión y la equidad (págs. 53-86). Pachuca: IHE.
- Fernández, J. A. (2023). Desigualdad e inequidad en la educación rural mexicana: la experiencia del CONAFE en el estado de Chihuahua. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 115-133.
- Figueroa, D. H., y Noh, J. C. M. Trayectorias y práctica educativa de Líderes para la Educación Comunitaria del CONAFE en Yucatán.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata
- Freire, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje. *Importancia de La Retroalimentación Formativa En El Proceso de Enseñanza-Aprendizajes*, 13(4), 389-397.
- García, N., Nicolás, R., López, E., Zorrilla, M., López, E., y Ramírez, S. (2012). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Dirección de desarrollo curricular. <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/serieherramientas/C4WEB2013.pdf>
- Gastelum, G. D., y Villavicencio, M. G. T. (2022). El trabajo docente en primarias indígenas multigrado de Baja California durante el cierre de escuelas por el COVID-19: Teaching work in indigenous multigrade elementary schools in Baja California during school closures due to COVID-19. *Educación Superior*, (33), 11-28.
- Gatica-Lara, F., y Uribarren-Berrueta, T. D. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65.
- Gil P. J. A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Editorial UNED.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Evaluación Educativa Reto de la educación: ejercer la libertad*. México: autor
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). «Principales resultados por localidad (ITER). Hidalgo». Consultado el 14 de octubre de 2023.

- Juárez Bolaños, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, (49), 0-0.
- Juárez Bolaños, D., y Lara Corro, E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México, mediante comunidades de aprendizaje.
- Jutorán, M. O. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de traducción. *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*, 47-67.
- Lara Corro, E., y Juárez Bolaños, D. (2021). Tutor Relationship between Students in a Multigrade Class in Mexico.
- Llanos, F., y Tapia, J. (2020). Las actividades de enseñanza y evaluación en las aulas multigrado rurales. *CREER*, Perú.
- Lozano Martínez, F. G.; Tamez Vargas, L. A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 17, núm. 2, pp. 197-221
<https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248010.pdf>
- Martínez, F., y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México, VII Educación*, 89-124.
- Martínez, F., y Blanco, E. (2017). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. *Revista de evaluación para docentes y directivos*, 48-53.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6(1), 129-138.
- Medina, D., y Muñoz, E. (2014). *Evaluación cuantitativa y criterial*. Universidad de Chile.
- Medina-Zuta, P., y Deroncele-Acosta, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y sociedad*, 16(3), 597-610.
- Mendoza, S. T. B., Cedeño, J. A. M., Espinales, A. N. V., y Gámez, M. R. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su

- efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 6(3), 828-845.
- Monereo, C., Castelló, M., y Gómez, I. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En C. Monereo, Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona: 2011GRAÓ.
- Monteza Vargas, J. W. (2020). Retroalimentación como una estrategia eficaz para la mejora de aprendizajes en una evaluación formativa.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14(41), 563-591.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. Perfiles Educativos, XXXIII (131), 116-130.
- Moreno O, T. (2021). La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. Universidad Autónoma Metropolitana <http://dcd.cua.uam.mx/repositorio/libros.php?libro=MorenoOlivos-Retroalimntacion>
- Moreno O, T. (2016). Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Metropolitana. México. http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.
- Ortiz, L. D. (2021) Experiencia docente en una escuela CONAFE del estado de Morelos. Relatos de docentes de educación indígena en tiempos de COVID-19, 31.
- Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: PEARSON
- Ramos, M. (2009). Estrategias de evaluación dirigida a la búsqueda y construcción de los conocimientos en la asignatura actividad física adaptada. Tesis de Maestría, Cienfuegos.

- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*, 8(14), 47-52.
- Riveros, J. M. G., Pimentel, J. F. F., Meza, L. C. F., y Solís, A. R. M. (2021). Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia. *Formative assessment: a challenge for teachers in distance education*. *Delectus*, 4(2), 45-54. *Revista Amelica*. vol. 4, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i2.130>
- Romo, H. L. (1998). La metodología de la encuesta. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, 33-74.
- Rosas, L. (2018). Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales. *Revista de evaluación para docentes y directivos*, 5(13), 74-86.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo, evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment, su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, innovación y Educación*, (págs. 1-13). Buenos Aires.
- Rubio, J. C., y Hernández, C. (2022). EVALUARTE: una propuesta desde la evaluación formativa. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 13(1), 1-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS12.2.202>
- Rueda Beltrán, M., Schmelkes, S., y Díaz-Barriga, Á. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013. *La evaluación en la educación superior*. *Perfiles educativos*, 36(145), 190-204.
- Ruíz, A. C. (2022). ¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (13), 20.
- Sandoval F. E. (2020). Formación en la práctica. Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales. *Revista Del IICE*, (46), 99-112. <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8591>
- Santos, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-35

- Santos, M. Á. (1996). Evaluar es comprender: de la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, (30), 5-13.
- Santos, M. Á. (1999). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En M. Á. Santos, *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (págs. 45-68). Málaga: Aljibe
- Santos, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), p. 69-81.
- Schmelkes, S. (2000). *La calidad de la educación y gestión escolar*. SEP, Primer.
- Schmelkes, S., y Águila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Schmelkes, S. I. (2010). *Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible*.
- Secretaría de Educación Pública. (2012a). *El enfoque formativo de la evaluación*, Serie: *Herramientas para la evaluación en educación básica*, México, DGDC-SEB, 2012.
- Secretaría de Educación Pública. (2012b). *La evaluación durante el ciclo escolar*, Serie: *Herramientas para la evaluación en educación básica*, México, DGDC-SEB, 2012.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. (SEP:2017)
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Hacia una nueva escuela mexicana. Perfiles educativos*, 41(166), 182-190. Epub 17 de abril de 2020. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudios 2022*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022/>

- SEPGto (2022). Principios de planeación didáctica, evaluación formativa e intervención en el aula para la mejora de los aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes. <https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202004/202004-RSC-BPdIBrE9cz-Guadetrabajo.Curso-tallerprincipiosdeplaneac1.pdf>
- Silva Escalante, F. (2023). Evaluación formativa en educación básica: Revisión descriptiva. 593 digital Publisher CEIT, 8(1), 13-23. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1.998>
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. S. Tobón y A. Jaik Dipp (Coords.), Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. Durango, México: ReDIE.
- Trujillo Sáez, Fernando (2013). La evaluación en el aprendizaje basado en proyectos. Cursos tutorizados en línea. En abierto. Intef-Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional. España. formacion.intef.es
- Veytia Bucheli, M.G.y Rodríguez Serrano, K. (2021). La retroalimentación efectiva en estudiantes desde la perspectiva de los docentes. Revista Transdigital, 2(4),1–23. <https://doi.org/10.56162/transdigital6>
- Woolfolk, A. (2006). Psicología educativa. Pearson educación.
- Zavala, M. A. y Rivera, A. A. (2021) (En prensa). El modelo educativo del CONAFE desde la perspectiva de los líderes educativos comunitarios. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e22.4925>

ANEXOS

Anexo 1 Entrevista guiada - preliminar aplicada

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Objetivo de la entrevista: Evaluar el nivel de comprensión y conocimiento de los Educadores Comunitarios en relación a los principios, métodos y prácticas de la evaluación formativa en contextos educativos comunitarios. Esta entrevista tiene como objetivo identificar áreas de fortaleza y posibles necesidades de capacitación para mejorar la aplicación de la evaluación formativa en su trabajo con la comunidad.

El siguiente cuestionario solo es de función informativa, las respuestas plasmadas en él no tendrán repercusiones en el desarrollo de tu práctica docente.

Instrucciones En base a tu propia experiencia en el desarrollo de tu práctica docente.

*Contesta de manera objetiva y clara los siguientes cuestionamientos.

*Contesta con mayúsculas y minúsculas

SECCIÓN 1 OBTENCIÓN DE DATOS GENERALES

1. Nombre (apellidos - nombre)
2. Selecciona el rango de edad al que perteneces.
 - a. *Entre 15 y 20*
 - b. *Entre 20 y 25*
 - c. *Entre 26 y 30*
 - d. *Entre 30 y 40*
 - e. *Más de 40*
3. ¿Último grado de estudios? (En caso de ser licenciatura colocar de qué tipo):
 - a. *Bachillerato*
 - b. *Licenciatura*
 - c. *Posgrado*
 - d. *Otro*
4. Programa educativo a el que perteneces
 - a. *Secundaria*

- b. *Primaria*
 - c. *Preescolar*
 - d. *Educación inicial*
5. Cantidad de alumnos que atiendes

SECCIÓN DOS CONOCIMIENTOS GENERALES SOBRE LA EVALUACIÓN

1. ¿Conoces cómo es la propuesta de evaluación del aprendizaje de la Nueva Escuela Mexicana?
- a. *Si*
 - b. *No*
2. En el contexto de CONAFE y el modelo educativo ECB. ¿Cómo evalúas el aprendizaje?
3. ¿Qué es la evaluación del aprendizaje?
4. ¿Cuáles son los tipos de evaluación que conoces?
5. ¿Qué es la evaluación formativa?
6. ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación formativa?
7. ¿Cómo defines la retroalimentación?
8. ¿Cuáles son los momentos de la evaluación?
9. De las siguientes opciones ¿Dónde consideras que se debe realizar una retroalimentación?
- a. *Evaluación Diagnóstica*
 - b. *Autoevaluación*
 - c. *Heteroevaluación*
 - d. *Coevaluación*
10. De las siguientes opciones ¿Cuáles has aplicado en la evaluación de los aprendizajes?
- a. *Lista de cotejo*
 - b. *Rúbrica de evaluación*
 - c. *Prueba escrita (Certificadora)*
 - d. *Retroalimentación*
 - e. *Portafolio de evidencias*
 - f. *Guías de observación*
 - g. *Cuadernos de clase*
 - h. *Trabajos (Monografías, Ensayos, Infografías, etc.)*

11. Según tus respuestas y conocimientos previos. ¿Cómo consideras que es tu nivel de conocimiento en cuanto a la evaluación de los aprendizajes?
- a. *Excelente (Tengo conocimientos teóricos sobre cómo debo llevar la evaluación del modelo educativo)*
 - b. *Bueno (La mayor parte de tiempo conozco el instrumento que debo utilizar para la evaluación)*
 - c. *Regular (Realizó la evaluación según vivencias propias - a tu juicio)*
 - d. *Malo (Realizó lo que me dicen sin cuestionar)*
 - e. *No evaluó*
12. ¿Cuál es el grado de importancia que le otorgas a la evaluación?
- a. *Nada (Lo veo como una obligación - carga)*
 - b. *Poco (Prefiero enfocarme en otros rubros)*
 - c. *Regular (Solo lo veo como un proceso más)*
 - d. *Mucho (Lo veo como una forma de impulsar la educación)*
 - e. *Demasiado (Tiene un papel importante en el proceso de aprendizaje)*
13. ¿Consideras necesaria la capacitación para llevar a cabo una correcta evaluación formativa?
- a. *Si*
 - b. *No*
14. ¿Das a conocer al estudiante la estrategia, instrumento o herramienta de evaluación que utilizaras?
- a. *Si*
 - b. *No*
 - c. *A veces*
15. En caso de dar a conocer los instrumentos de evaluación a los estudiantes, ¿en qué momento lo realizas?
- a. *Antes de iniciar las actividades*
 - b. *Al inicio de cada actividad - junto con las instrucciones*
 - c. *Al final de las actividades*
 - d. *El estudiante no conoce cómo será evaluado*

16. En caso de impartirse un Curso - Taller de cómo llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva formativa. ¿Asistirás?

- a. Si*
- b. No*
- c. Tal vez*

17. ¿Te gustaría recibir una capacitación de cómo llevar a cabo una retroalimentación formativa dentro de los colegiados de CONAFE?

- a. Si*
- b. No*
- c. Tal vez*

Anexo 2 Propuesta de curso taller

TEMAS RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES

INTRODUCCIÓN.

La Nueva Escuela Mexicana, comprende un diseño curricular innovador fundado sobre epistemologías pedagógicas que aspiran a construir la equidad educativa desde bases comunitarias regionalizadas, teniendo como centro dinamizador de las comunidades donde adquiere un valor relevante el subsistema de CONAFE. Se caracteriza por promover nuevas formas de enseñar a aprender, como estrategia innovadora que sitúa al docente en un marco de autonomía para reinventar sus prácticas, a través de las cuáles se asegure la inclusión educativa, la comprensión y profundización de saberes.

En tal virtud se propone, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el modelo educativo del CONAFE, el desarrollo de un curso taller sobre “La evaluación formativa de los aprendizajes”, en función de impulsar en los y las líderes de educación comunitaria en el contexto en la escuela secundaria “Guadalupe Victoria”, del municipio de Tulancingo; un cambio metodológico en el que destaca la dimensión formativa a partir de situaciones didácticas situadas, vinculadas al contexto de la comunidad escolar donde de la que la escuela forma parte.

Este curso-taller incorpora en sus procesos didácticos dos grandes desafíos: la evaluación formativa, entendida como una más de las estrategias de aprendizaje, y no como una simple estimación de lo aprendido, aplicada desde fuera de quien aprende, y el diseño de un proyecto de aplicación escolar de evaluación formativa.

El curso taller está estructurado en cuatro temas: **en el tema I, se abordan las generalidades sobre la evaluación**, con la intención de que los docentes participantes, puedan analizar los referentes teóricos que sustentan la comprensión del concepto de la evaluación de los aprendizajes, a partir de las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana, donde se enfatiza en la comprensión de su dimensión formativa, desde su perspectiva diagnóstica y sumativa.

Así mismo, **en el tema II, “La retroalimentación formativa**, en función de favorecer su comprensión en el currículo y su papel para garantizar la atención diferenciada de los estudiantes, todo ello atendiendo algunas pautas que se consideran los modelos que sustentan teóricamente su

implementación, incluyendo el papel del docente en la resignificación de estas prácticas, en congruencia con las exigencias curriculares. De igual forma se recuperarán algunas experiencias de los docentes participantes, como insumos para retomar las condiciones que favorecen las prácticas de retroalimentación en el ejercicio de la práctica docente.

Por su parte en el **tema III, “Tipos de evaluación del Aprendizaje”**, se enfatiza en el análisis de los tipos de evaluación desde una perspectiva teórico-práctica, delimitando las características de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, como insumos que permiten la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizajes de los estudiantes en el currículo. Así mismo se ha considerado la integración de la metacognición, como referente que promueve la concientización y compromiso con el aprendizaje.

En el **tema IV: “Los instrumentos de evaluación de los aprendizajes”**, está orientado al análisis de las generalidades de la planeación didáctica, que les permita a los participantes diseñar instrumentos de evaluación en función de los aprendizajes esperados en el contexto de una unidad didáctica que seleccionen que favorezcan la retroalimentación formativa, en función de que se pueda presentar con los pares académicos que conforman los Círculos de Estudio Digital, y en este ámbito se promueva un proceso de reflexión analítica, donde se promueva un intercambio de ideas y experiencias que nutran los descriptores y niveles de logro a considerar.

Objetivo General.

Contribuir a profesionalizar la práctica docente en la comprensión teórico metodológica de la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la planeación, como propuesta didáctica que privilegia la comprensión de la retroalimentación como proceso clave para favorecer la evaluación formativa, donde se consideren las problemáticas situadas en el contexto escolar, en función de los aprendizajes esperados, en el currículo de la Nueva Escuela Mexicana.

Objetivos Específicos:

1. Analizar los referentes teóricos que sustentan la comprensión del concepto de la evaluación de los aprendizajes, donde se privilegie su dimensión formativa desde su perspectiva diagnóstica y sumativa, como insumos que permiten la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizajes de los estudiantes en el currículo.

2. Analizar el papel de la retroalimentación como proceso clave para favorecer la evaluación formativa, considerando su intencionalidad y modelos de implementación, en función de la toma de decisiones del docente a partir de las exigencias del currículo de la Nueva Escuela Mexicana.
3. Analizar los tipos de evaluación desde una perspectiva teórico-práctica, delimitando las características de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, donde se enfatice en la activa participación de docentes y estudiantes, como insumos que permiten la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizajes de los estudiantes en el currículo.
4. Diseñar instrumentos de evaluación del aprendizaje alineados para promover la evaluación de los Contenidos Locales del Aprendizaje, propuestos por CONAFE. en función de los aprendizajes esperados en el contexto de una unidad didáctica.

Anexo 3 Programación de posibles temáticas a desarrollar

PROGRAMACIÓN DE SESIONES DEL CURSO TALLER “LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES”

Modalidad Mixta.

Total de horas del Curso: 40 horas

Sesiones en viernes: cuatro sesiones presenciales los días viernes de 5 horas cada una y 20 horas síncronas con el apoyo del Drive

Tema I. Generalidades sobre la evaluación. Concepto y funciones.		OBJETIVO ESPECÍFICO			
		Analizar los referentes teóricos que sustentan la comprensión del concepto de la evaluación de los aprendizajes, donde se privilegie su dimensión formativa desde su perspectiva diagnóstica y sumativa, y se enfatice en la activa participación de docentes y estudiantes a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, como insumos que permiten la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizajes de los estudiantes en el currículo.			
Sesiones	Contenido de la actividad	Modalidad de trabajo	Recursos a utilizar	Productos o evidencias de aprendizajes	Tiempo de la Actividad
Día 1 Sesión Presencial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de los docentes participantes y del Instructor del mismo y establecer un rapport que favorezca la interacción grupal 2. Presentación General del Curso Taller. 3. Presentación general del tema I, donde se profundice en el concepto de evaluación, en el contexto del currículo de la Nueva Escuela Mexicana y se enfatice en la dimensión formativa de la evaluación y su trascendencia en el ejercicio de la práctica docente 4. 	Presencial	Power Point Videos Lecturas complementarias	Elaboración de Fichas Analíticas (2) sobre la evaluación de los aprendizajes en el currículo de la NEM Participación en plenaria durante la sesión virtual sobre sus experiencias y saberes.	5 horas
Día 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Características, propósitos y funciones de la evaluación de los aprendizajes <ol style="list-style-type: none"> a. La evaluación formativa. Su comprensión cualitativa. Características Generales en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana 	Asíncrona	Videos Lecturas complementarias Círculos de Estudio Virtuales Foro de discusión	Participación en el Foro de discusión. Reflexión dialógica en el ámbito de los Círculos de Estudio Virtuales.	1 hora

Día 3	<p>1. Características, propósitos y funciones de la evaluación de los aprendizajes.</p> <p>a. La evaluación diagnóstica. Su contribución en la organización de la actividad cognoscitiva del estudiante.</p> <p>b. La evaluación sumativa o certificadora. Características Generales en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.</p>	Asíncrona	<p>Videos</p> <p>Lecturas complementarias</p> <p>Círculos de Estudio Virtuales</p>	<p>Fichas Analíticas (2).</p> <p>Participación en el Foro de discusión</p> <p>Reflexión dialógica en el ámbito de los Círculos de Estudio Virtuales</p> <p>Presentación de las principales aportaciones en el Padlet</p>	1 hora
Día 4	<p>1. Los tipos de evaluación de los aprendizajes.</p> <p>a. La autoevaluación. Su comprensión y concientización.</p> <p>b. La coevaluación. Su concientización e interacción.</p> <p>c. La heteroevaluación. Su concientización e interacción.</p>	Asíncrona	<p>Videos</p> <p>Lecturas complementarias</p> <p>Círculos de Estudio Virtuales</p>	<p>Participación en el Foro de discusión.</p> <p>Reflexión dialógica en el ámbito de los Círculos de Estudio Virtuales.</p>	1 hora
Día 5	<p>1. La metacognición y su relación con el proceso de evaluación formativa.</p>	Asíncrona	<p>Videos</p> <p>Lecturas complementarias</p> <p>Círculos de Estudio Virtuales.</p>	<p>Participación en el Foro de discusión.</p> <p>Reflexión dialógica en el ámbito de los Círculos de Estudio Virtuales</p> <p>Presentación de experiencias en el Padlet</p>	2 horas

Referencias bibliográficas.

Referentes básicos

Anijovich, R. y González, C. (2011). Evaluar para Aprender. Conceptos e instrumentos. Aique. <http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf>

Anijovich, R. y Capelleti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Primera Edición. Paidós. <http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomoopportunidadanijovichcappelletticompressed.pdf>

Anijovich, R. y otros (2010). La evaluación significativa, Argentina, Paidós. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/Camillioni-Valid%C3%A9z-%20Anijovich004.pdf>

Videos

Anijovich, R. (2020). ¿Cómo sabemos que nuestros alumnos están aprendiendo? <https://www.youtube.com/watch?v=XQauxql8KY&list=TLPQMTIwODIwMjl0WSQkySvThw&index=2>

Anijovich, R. (2022). Retroalimentar y Autoevaluación. <https://www.youtube.com/watch?v=53H8oXaNswk>

Anijovich, R. (2022). Evaluación formativa y criterios de evaluación. <https://www.youtube.com/watch?v=9Do40wiQ56c>

Anijovich, R. (2019). La evaluación <https://www.youtube.com/watch?v=guIAN3J8piY&t=54s>

SEP (2022). Metodología por proyecto en la NEM <https://www.youtube.com/watch?v=q-aeeyLZhgQ>

Referentes Complementarios

Cáceres, M. L., Gómez, L. E., y Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Conrado*, 14(63), 219-230. Obtenido de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21 (2): 1-24. <http://www.redalyc.org/pdf/916/91643847005.pdf>

Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Metropolitana. México. http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf

Tema II: La Retroalimentación Formativa.		OBJETIVO ESPECÍFICO			
		Analizar el papel de la retroalimentación como proceso clave para favorecer la evaluación formativa, considerando su intencionalidad y modelos de implementación, en función de la toma de decisiones del docente a partir de las exigencias del currículo de la Nueva Escuela Mexicana.			
Sesiones	Contenido de la actividad	Modalidad de trabajo	Recursos a utilizar	Productos o evidencias de aprendizajes	Tiempo de la Actividad
Día 1 Sesión Presencial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación General del Tema a desarrollar y profundizar en: 2. Las dimensiones de la retroalimentación. Conceptualización en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. <ol style="list-style-type: none"> a. Las estrategias de diálogos reflexivos. b. Su carácter de proceso en el ámbito de la atención a las diferencias individuales 	Presencial	Power Point Videos Paddle Lecturas complementarias	Participación en plenaria sobre sus experiencias y saberes	5 horas
Día 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelos de implementación de la retroalimentación formativa. <ol style="list-style-type: none"> 1.1.1. Condiciones facilitadoras para favorecer prácticas de retroalimentación formativa en las instituciones educativas <ol style="list-style-type: none"> 1.1.1.1. Favorecer un clima favorable en el grupo clase. 1.1.1.2. Generar confianza entre los miembros de la comunidad educativa 	Asíncrona	Caracterización del grupo clase Caracterización y diagnóstico de la comunidad escolar desarrollado por cada Escuela Lecturas Complementarias Círculos de Estudio Virtuales. Foro de discusión	Síntesis de las características del grupo clase y de la comunidad escolar, donde se precisen la priorización de las problemáticas Participación en el Foro Desarrollar un grupo de discusión, en el ámbito de los Círculos Virtuales de Estudio, donde refieran dos productos presentados por sus estudiantes y las frases de retroalimentación que les emite y dos frases de retroalimentación formativa que le gustaría recibir como docente).	1 hora

Día 3	<p>1. Modelos de implementación de la retroalimentación formativa.</p> <p>1.1. Sostener en el tiempo las prácticas de retroalimentación formativa.</p> <p>1.2. Establecer frecuencia, contexto y sentido de la oportunidad.</p>	Asíncrona	<p>Lecturas Complementarias</p> <p>Videos</p> <p>Infografías</p> <p>Círculos de Estudio Virtuales</p>	<p>Síntesis descriptiva de las fases a considerar en diseño del ABP</p> <p>Participación en el Foro de discusión</p>	1 hora
Día 4	<p>1. Modelos de implementación de la retroalimentación formativa.</p> <p>1.1. Favorecer un equilibrio entre retroalimentaciones: las que se focalizan en las fortalezas de las producciones y los desempeños, y las que se focalizan en las necesidades de mejora.</p> <p>2. Concebir el error como parte del aprendizaje y oportunidad para seguir aprendiendo.</p>	Asíncrona	<p>Lecturas Complementarias</p> <p>Programa de estudio de la NEM</p> <p>Síntesis descriptiva de las fases a considerar en diseño del ABP</p> <p>Círculos de Estudio Virtuales</p>	<p>Fichas Analíticas (2). Definición de las estrategias de retroalimentación a considerar según los productos de aprendizaje delimitados en el proyecto.</p> <p>Elaboración de una síntesis argumentada, en la que se fundamente desde una perspectiva teórico metodológica, los modelos de retroalimentación formativa a implementar en el ámbito del Proyecto de Aplicación Escolar.</p>	1 hora
Día 5	<p>1. Las prácticas de retroalimentación en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>1.1. La historia de la Mariposa de Austin y enfatizar en:</p> <p>1.1.1. ¿Sobre qué aspectos brindan retroalimentación los estudiantes?</p> <p>1.1.2. ¿De qué manera el docente enseña a los estudiantes a ofrecer retroalimentación?</p>	Asíncrona	<p>Lecturas Complementarias</p> <p>Videos</p>	<p>Presentar un cuadro sinóptico (individual o en equipos), en el que sinteticen las principales características, finalidades y pasos considerados en la planeación de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación.</p> <p>Presentar una síntesis argumentada a partir de la comprensión del proceso de retroalimentación desarrollado por el maestro de Austin.</p>	2 horas

Referencias bibliográficas.

Referencias básicas.

Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. SUMMA, en colaboración con la Fundación "la Caixa".

<https://educaixa.org/documents/10180/37216840/DIGITAL+FINAL++RETRO+ALIMENTACION+FORMATIVA++CAST.pdf/ab50e00a-426e-0363-a49a-c47a14a36bfc?t=1590582934618>

Moreno Olivos, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana

<http://dccd.cua.uam.mx/repositorio/libros.php?libro=MorenoOlivos-Retroalimentacion>

Videos

Anijovich, R. (2022). Retroalimentar y Autoevaluación. <https://www.youtube.com/watch?v=53H8oXaNswk>

Anijovich, R. (2022). Evaluación formativa y criterios de evaluación. <https://www.youtube.com/watch?v=9Do40wiQ56c>

Berger, R. (2012). Austin y su mariposa.

<https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/55391>

Referencias Complementarias

Gallardo Córdova, K. E., Gil Rendon, M. E., Contreras Durán, B., García Hernández, E., Hernández Lazaro, R. y Ocaña Jiménez, L. (2019). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. *Revista electrónica Sinéctica*, (39), 01-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826889011>

García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (2): 1-24. <http://www.redalyc.org/pdf/916/91643847005.pdf>

Lozano Martínez, F. G.; Tamez Vargas, L. A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 17, núm. 2, pp. 197-221 <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248010.pdf>

Ramírez Ramírez, G. y Valdés Lozano, D.E. (2019). El modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley como estrategia para favorecer el cambio en las percepciones sobre la evaluación formativa en docentes y alumnos. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 10 (19). <http://www.riege.mx/>

Yáñez Monje, V. (2022). Criterios de evaluación y retroalimentación formativa: Perspectivas docentes. *Revista Internacional de Humanidades* (11) 3875. pp. 2 – 16 <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3875>

Tema III: Tipos de Evaluación del Aprendizaje		OBJETIVO ESPECÍFICO			
		Analizar los tipos de evaluación desde una perspectiva teórico-práctica, delimitando las características de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, donde se enfatice en la activa participación de docentes y estudiantes, como insumos que permiten la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizajes de los estudiantes en el currículo.			
Sesiones	Contenido de la actividad	Modalidad de trabajo	Recursos a utilizar	Productos o evidencias de aprendizajes	Tiempo de la Actividad
Día 1 Sesión Presencial	1.1. Presentación general del tema III, donde se profundice en los fundamentos teóricos que sustentan los diferentes tipos de evaluación del aprendizaje. Precisiones establecidas en el currículo de la NEM.	Presencial	Power Point Videos Lecturas complementarias	Participación en plenaria sobre sus experiencias y saberes y apoyados en las fichas analíticas desarrolladas en el primer tema	5 horas
Día 2	1.2. Precisiones metodológicas sobre los tipos de evaluación del Aprendizaje 1.2.1. La autoevaluación del aprendizaje. Su comprensión y concientización	Asíncrona	Lecturas Complementarias Videos	Participación en el Foro de discusión Presentar una síntesis argumentada sobre el papel de la autoevaluación del aprendizaje.	1 horas
Día 3	1.3. Precisiones metodológicas sobre los tipos de evaluación del Aprendizaje 1.3.1. La coevaluación del aprendizaje. Su comprensión y concientización.	Asíncrona	Lecturas Complementarias Video	Fichas Analíticas (2). Presentar una síntesis argumentada sobre el papel de la coevaluación del aprendizaje.	1 hora
Día 4	1.4. Precisiones metodológicas sobre los tipos de evaluación del Aprendizaje. 1.4.1. La heteroevaluación del aprendizaje. Su comprensión y concientización	Asíncrona	Lecturas Complementarias Videos, Infografías	Fichas Analíticas (2). Presentar una síntesis argumentada sobre el papel de la heteroevaluación del aprendizaje.	1 hora
Día 5	4.1.1. Características de la rúbrica 4.1.1.1. Diseñar una rúbrica analítica y una	Asíncrona	Lecturas Complementarias Videos	Desarrollar un grupo de discusión, en el ámbito de los Círculos Virtuales de Estudio, en función de intercambios	2 horas

	4.1.1.2.	holística, alineadas al producto a evaluar. Delimitar descriptores y niveles de logro.		Infografías Foro de Discusión, donde compartan experiencias sobre cómo podrías mejorar tu proceso de evaluación de los aprendizajes apoyado en los instrumentos de evaluación propuestos.	experiencias sobre el diseño de una rúbrica. Presentar la rúbrica diseñada, en congruencia con el producto a evaluar Evidencias de la actividad desarrollada en el Círculo de Estudio Virtual.	
--	----------	---	--	--	--	--

Referencias a Consultar

Referentes básicos

Días Barriga, R., Heredia Sánchez, A. (2021). *Casos de enseñanza: Aprendizaje situado para solucionar problemas complejos y tomar decisiones*. Editorial UNAM.

<http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/3382>

SEPGto (2022). Principios de planeación didáctica, evaluación formativa e intervención en el aula para la mejora de los aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes.

<https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202004/202004-RSC-BPdIBrE9cz-Guadetrabajo.Curso-tallerprincipiosdeplaneac1.pdf>

Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para Aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique. <http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf>

Videos.

Anijovich, R. (2022). *Enseñar y evaluar a través de proyectos*. https://www.youtube.com/watch?v=nhlC_MYx0eI

Anijovich, R. (2022). *Retroalimentar y Autoevaluación*. <https://www.youtube.com/watch?v=53H8oXaNswk>

Anijovich, R. (2022). *Evaluación formativa y criterios de evaluación*. <https://www.youtube.com/watch?v=9Do40wiQ56c>

Anijovich, R. (2022). *Elaboración de criterios e instrumentos de evaluación para valorar evidencias*. <https://www.youtube.com/watch?v=IIZTNaU8Srk>

Gallardo Córdova, K. (2020). *Evaluación del aprendizaje en tiempos del COVID-19*. <https://www.youtube.com/watch?v=MfxE6CjJIE0>

Referentes Complementarios.

Ahumada Acevedo, P. (2005), *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México, Paidós. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/6_-_ACEVEDO%20Hacia+una+evaluacio%CC%81n+aute%CC%81ntica%20SESION%CC%81N%205.pdf

[ACEVEDO%20Hacia+una+evaluacio%CC%81n+aute%CC%81ntica%20SESION%CC%81N%205.pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/6_-_ACEVEDO%20Hacia+una+evaluacio%CC%81n+aute%CC%81ntica%20SESION%CC%81N%205.pdf)

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Primera Edición. Paidós.

<http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomooportunidadanijovichcappelletticompressed.pdf>

Gallardo Córdova, K. E., Gil Rendón, M. E., Contreras Durán, B., García Hernández, E., Hernández Lázaro, R. y Ocaña Jiménez, L. (2019). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. *Revista electrónica Sinéctica*, (39), 01-19. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826889011>

Cáceres, M. L., Gómez, L. E., & Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Conrado*, 14(63), 219-230. Obtenido de

<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Tema IV: Los instrumentos de evaluación de los aprendizajes		OBJETIVO ESPECÍFICO			
		Diseñar instrumentos de evaluación del aprendizaje en función de los aprendizajes esperados en el contexto de una unidad didáctica que seleccione que favorezcan la retroalimentación formativa,			
Sesiones	Contenido de la actividad	Modalidad de trabajo	Recursos a utilizar	Productos o evidencias de aprendizajes	Tiempo de la Actividad
Día 1 Sesión Presencial	1. Presentación general del tema IV, donde se profundice en las generalidades sobre la planificación de la evaluación de los aprendizajes, haciendo énfasis en las estrategias de enseñanza, aprendizajes y evaluación, desde una dimensión formativa.	Presencia	Power Point Videos Lecturas complementarias	Participación sobre los conocimientos previos sobre evaluación del aprendizaje	5 horas
Día 2	1.1.2. Diseño de Instrumentos de evaluación de los aprendizajes y especificaciones de las evidencias de aprendizaje a evaluar. 1.2. Características de la lista de cotejo. 1.2.2. Diseñar una la lista de cotejo alineada al producto a evaluar.	Asíncrona	Lecturas Complementarias Videos Infografías	Participación en el Foro de discusión Desarrollar un grupo de discusión , en el ámbito de los Círculos Virtuales de Estudio, en función de intercambiar experiencias sobre el diseño de una lista de cotejo.	1 horas
Día 3		Asíncrona		Presentar la lista de cotejo , en congruencia con el producto a evaluar	1 horas
Día 4 y 5	4.2. Características de la rúbrica 4.2.1. Diseñar una rúbrica analítica y una holística, alineadas al producto a evaluar. 4.2.2. Delimitar descriptores y niveles de logro. 4.3. La metacognición y su relación con el proceso de evaluación formativa	Asíncrona	Lecturas Complementarias Videos Infografías Foro de Discusión, donde compartan experiencias sobre cómo podrías mejorar	Desarrollar un grupo de discusión , en el ámbito de los Círculos Virtuales de Estudio, en función de intercambios experiencias sobre el diseño de una rúbrica. Presentar la rúbrica diseñada , en congruencia con el producto a evaluar Evidencias de la actividad desarrollada en el Círculo de Estudio Virtual	3 horas

			tu proceso de evaluación de los aprendizajes apoyado en los instrumentos de evaluación propuestos.		
--	--	--	--	--	--

Referencias a Consultar
Referentes básicos

Días Barriga, R., Heredia Sánchez, A. (2021). *Casos de enseñanza: Aprendizaje situado para solucionar problemas complejos y tomar decisiones*. Editorial UNAM.
<http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/3382>

SEPGto (2022). Principios de planeación didáctica, evaluación formativa e intervención en el aula para la mejora de los aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes.
<https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202004/202004-RSC-BPdIBrE9cz-Guadetrabajo.Curso-tallerprincipiosdeplaneac1.pdf>

Anijovich, R. y González, C. (2011). Evaluar para Aprender. Conceptos e instrumentos. Aique. <http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf>

Videos.

Anijovich, R. (2022). *Enseñar y evaluar a través de proyectos*. https://www.youtube.com/watch?v=nhlC_MYx0eI

Anijovich, R. (2022). *Retroalimentar y Autoevaluación*. <https://www.youtube.com/watch?v=53H8oXaNswk>

Anijovich, R. (2022). *Evaluación formativa y criterios de evaluación*. <https://www.youtube.com/watch?v=9Do40wiQ56c>

Anijovich, R. (2022). *Elaboración de criterios e instrumentos de evaluación para valorar evidencias*. <https://www.youtube.com/watch?v=IIZTNaU8Srk>

Gallardo Córdova, K. (2020). Evaluación del aprendizaje en tiempos del COVID-19. <https://www.youtube.com/watch?v=MfxE6CjJIE0>

Referentes Complementarios.

Ahumada Acevedo, P. (2005), Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje, México, Paidós. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/6 - ACEVEDO%20Hacia+una+evaluacio%CC%81n+aute%CC%81ntica%20SESION%CC%81N%205.pdf>

Anijovich, R. y Capelleti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Primera Edición. Paidós.
<http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomooportunidadanijovichcappelletticompressed.pdf>

Gallardo Córdova, K. E., Gil Rendón, M. E., Contreras Durán, B., García Hernández, E., Hernández Lázaro, R. y Ocaña Jiménez, L. (2019). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. *Revista electrónica Sinéctica*, (39), 01-19. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826889011>

Cáceres, M. L., Gómez, L. E., & Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Conrado*, 14(63), 219-230. Obtenido de
<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Anexo 4 Propuesta de evaluación del curso

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES:

Para evaluar el aprendizaje de los docentes participantes, se llevará a cabo con un enfoque formativo, en diferentes momentos: al inicio, durante y al final del curso taller; misma que se caracteriza por ofrecer retroalimentación permanentemente de forma efectiva, después de valorar las actividades correspondientes, puntualizando las áreas de oportunidad, así como los aciertos fundamentales, favoreciendo en todo momento el aprendizaje para obtener los mejores resultados, en función de los propósitos definidos. Se tomarán en cuenta varios criterios; asistencia a las sesiones síncronas, participación, trabajo en equipo, entrega de tareas y se enfatizan los siguientes:

1. Participación activa durante las sesiones síncronas y a través de las diferentes actividades desarrolladas de forma individual y/o en equipos, en los círculos de estudios virtuales y/o foros de discusión, planificados en la plataforma, donde demuestre el dominio de las características y finalidades de la evaluación de los aprendizajes desde una dimensión formativa, en el ámbito del currículo de la Educación Básica. (10%).
2. Elaboración de una síntesis argumentada, en la que se fundamente desde una perspectiva teórico metodológica, los modelos de retroalimentación formativa a implementar en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (20%).
3. Entrega de un ensayo argumentado sobre los tipos de evaluación, donde se fundamente desde una perspectiva teórico-metodológica, la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, y la metacognición. (30%)
4. Diseñar instrumentos de evaluación del aprendizaje, (rúbricas y lista de cotejo), que favorezcan la retroalimentación formativa. (50%)