



© Docentes
de preescolar
y primaria

**SERVICIO
EN LA FUNCIÓN
EDUCATIVA**

Intervención formativa

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Intervención formativa

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje. Intervención formativa

ISBN: 978-607-8985-35-7
Primera edición, 2024

Coordinación general

Susana Justo Garza y Remigio Jarillo González

Coordinación académica y redacción

Pamela Manzano Gutiérrez y Luz Adriana Vargas Fuentes

Redacción

Itzel Díaz Martínez, Diana Esparza Valadez, Miriam Espinosa Macías, Alejandro Gamboa Juárez, Tania García Hernández, Jazmín Lara Martínez, Mayra Macedo Herrera, Ana Yajaira Santiago Matias y Gloria Xolot Verdejo.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de especialistas, equipos técnicos estatales y docentes que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de *Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje. Intervención formativa*.

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C. P. 03900, México, Ciudad de México.

Coordinación general

Juan Jacinto Silva Ibarra. Director general

Coordinación editorial

Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo

María Luisa Santiago López
Jefa de departamento

Formación

Heidi Puon Sánchez
Jefa de departamento

Fotografía de portada

Flickr.com. CC BY-NC-SA 2.0

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). *Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje. Intervención formativa*.

**DIRECTORIO
JUNTA DIRECTIVA**

Silvia Valle Tépatl

Presidenta

María del Coral González Rendón

Comisionada

Etelvina Sandoval Flores

Comisionada

Florentino Castro López

Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano

Comisionado

Armando de Luna Ávila

Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán

Área de Especialidad en Control Interno en el Ramo Educación Pública

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López

Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza

Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

Administración

Índice

Introducción	5
Componentes de la intervención	7
a) Problematización de la práctica	9
b) Determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos	36
c) Definición de contenidos.....	37
d) Selección e implementación de los dispositivos formativos	38
e) Acompañamiento pedagógico a los docentes.....	74
f) Monitoreo de la intervención formativa.....	76
2. Documentación de la participación en la intervención formativa.....	78
3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa	80
Antes de la implementación	80
Durante la implementación	81
Después de la implementación	82
Referencias.....	83

Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en el marco de sus atribuciones y responsabilidades jurídicas, impulsa una visión amplia de la formación continua y el desarrollo profesional docente como un proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que asume la complejidad y el carácter colectivo y contextualizado de la práctica docente, así como una mirada de mediano y largo plazo para su mejora con la intención de revalorar a los docentes como agentes fundamentales del proceso educativo y garantizar su derecho a la formación.

En este contexto, Mejoredu diseñó y puso a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México diversos programas; uno de ellos, el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*, que se materializa en la formulación e implementación de intervenciones formativas (IF) previstas en una ruta de avance gradual hacia la atención de la totalidad de docentes de los distintos niveles y servicios de educación básica (EB) y la profundización progresiva en los contenidos formativos que amplían sus saberes y conocimientos.

Como parte de la ruta de avance de este Programa, se presenta la intervención formativa: *Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje*, con el propósito de que las maestras y los maestros participantes resignifiquen sus prácticas de evaluación formativa a través del análisis y contrastación de sus concepciones sobre el aprendizaje y su relación con la enseñanza y la evaluación. Asimismo, se espera que reflexionen sobre el papel del docente y el estudiante en este proceso, con el fin de diseñar sugerencias de evaluación que promuevan el diálogo, la reflexión y el involucramiento de niñas y niños en su propio aprendizaje, favoreciendo así su autorregulación y autonomía, lo que además resulta pertinente considerando que los docentes están viviendo un proceso de apropiación curricular del Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, en adelante Plan de estudio 2022 (SEP, 2023a) que busca la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la vinculación entre la escuela, el contexto y las realidades que viven niñas y niños.

Para lograr este propósito, la IF se implementa a través de los dispositivos formativos: Encuentro y Taller, los cuales están estructurados por secuencias de aprendizaje organizadas en seis sesiones de trabajo colectivo que se desarrollan en veinticinco horas en modalidad presencial o mixta, así como quince horas de trabajo individual que se llevan a cabo entre sesiones, de esta forma, los docentes participantes dedicarán cuarenta horas a su proceso formativo. Para apoyar la formación de quienes participan, la IF se acompaña del recurso formativo *Carpeta*, donde se detalla la organización y el desarrollo de las actividades propuestas (figura I.1).

Figura I.1 Documentos que integran la IF en el marco del Programa

Fuente: elaboración propia.

La presente IF está dirigida tanto a las autoridades educativas responsables de la formación continua en los estados y la Ciudad de México, como a quienes sean designados para coordinar su implementación con los grupos de participantes. Se organiza en tres apartados. El primero, “Componentes de la intervención formativa”, presenta los argumentos que fundamentan el diseño de la IF y las orientaciones para su implementación: a) problematización de la práctica; b) determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos; c) definición de contenidos; d) selección e implementación de dispositivos formativos; e) acompañamiento pedagógico; y f) monitoreo.

El segundo apartado, “Documentación de la participación en la intervención formativa”, describe el sentido, la importancia y las propuestas que contribuyen a organizar y sistematizar la experiencia de los docentes durante el proceso formativo, además de posibilitar que las autoridades educativas estatales cuenten con elementos que les permitan convocar a la participación y otorgar la constancia respectiva a quienes concluyan su formación.

En el último apartado, “Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa”, se plantea la intención de orientar a las autoridades educativas estatales en la definición de las acciones de coordinación entre las distintas figuras educativas involucradas en la implementación, de manera que se garanticen las condiciones para que el personal docente participe en la IF y se logren los propósitos establecidos.

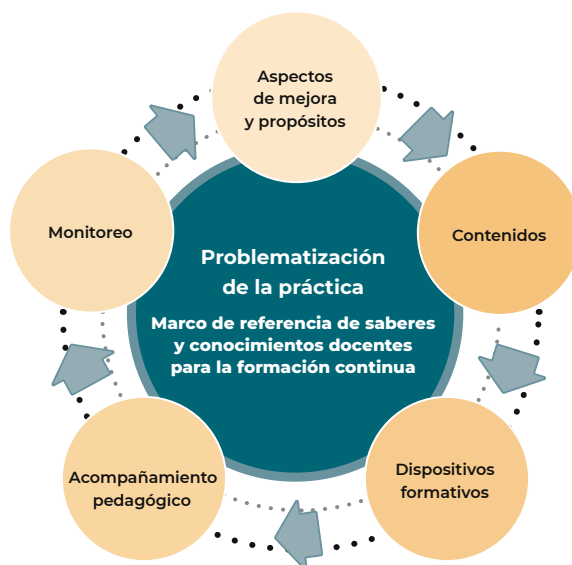
Componentes de la intervención

Las intervenciones formativas se definen como el:

conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo (Mejoredu, 2022a: 3).

Están integradas por seis componentes (figura 1.1) cuyo eje es la problematización de la práctica, la cual permite, por un lado, identificar, contextualizar y analizar las diversas situaciones problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana y determinar, apoyados en el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”, en adelante Marco de referencia (Mejoredu, 2022a),¹ algunos aspectos que requieren mejorarse. Por otro lado, esta problematización favorece que el desarrollo de los dispositivos, la reflexión y el análisis de los retos enfrentados en la práctica docente se lleven a cabo considerando los contextos y las condiciones particulares en que ésta se desarrolla, con el propósito de comprenderla de manera integral, como la base para su resignificación, fortalecimiento y transformación (Tovar-Gálvez, 2018; Rodríguez y Hernández, 2018).

Figura 1.1 Componentes de la intervención formativa



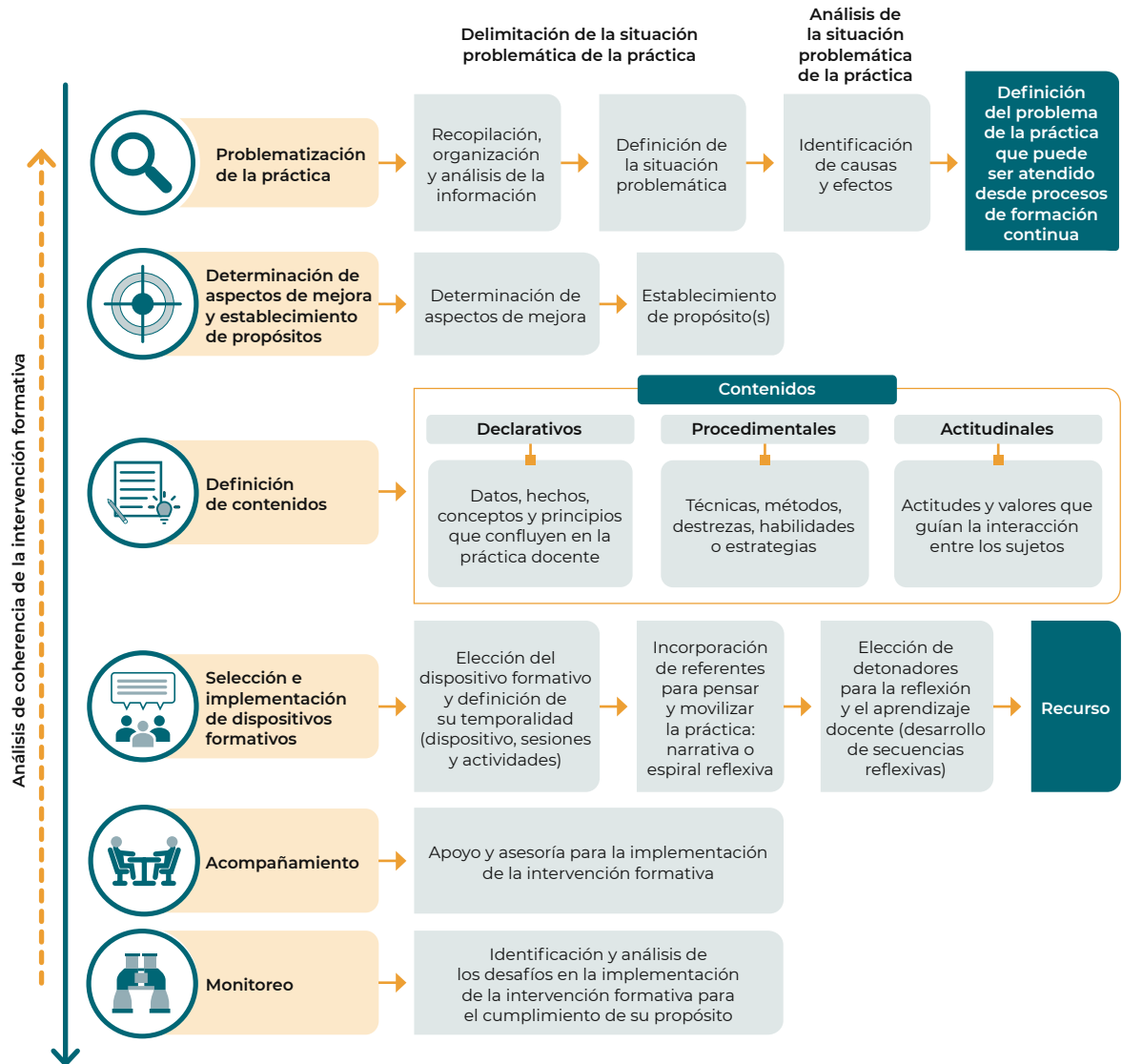
Fuente: elaboración propia.

¹ El “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua” representa una orientación –no limitativa ni exhaustiva– que reconoce y articula la multiplicidad de saberes y conocimientos docentes, a fin de movilizarlos a partir de la recuperación de la práctica y la experiencia de figuras docentes, directivas y de acompañamiento pedagógico. Puede consultarse en los Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (Mejoredu, 2022a). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

La definición de los componentes hace explícito el recorrido que se sigue para formular una intervención formativa centrada en la práctica y fundamentada en el enfoque de formación situada. En la figura 1.2 se describe el proceso de formulación de los componentes de la IF.

Figura 1.2 Proceso para la formulación de la intervención formativa



Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la figura anterior, las IF no parten de la definición de asuntos o temas generales establecidos *a priori*, como suele suceder desde un enfoque instrumental de formación continua, sino que se fundamentan en un enfoque situado que reconoce los saberes y conocimientos que las y los docentes han adquirido durante su trayectoria profesional y que son la base para reflexionar y enfrentar las situaciones problemáticas que viven en la realidad del aula, la escuela o la zona escolar en la que desarrollan su práctica.

En este contexto, las intervenciones formativas que impulsa Mejoredu parten del reconocimiento de un problema de la práctica susceptible de ser abordado desde la formación continua.

A partir del cual se establece el aspecto de mejora que será abordado en la IF y se delimita el propósito considerando las posibilidades de tiempo y espacios disponibles, así como la diversidad de condiciones institucionales de los servicios educativos en cada entidad federativa. De manera que el propósito define la dirección y los alcances de la intervención formativa.

Otro aspecto que distingue a las IF de otras propuestas de formación –pensadas desde enfoques carenciales– es la manera en cómo se definen y abordan los contenidos; pues las IF requieren que los docentes discutan y negocien significados, cuestionen sus propias concepciones y creencias, y resignifiquen sus prácticas a través del diálogo y el trabajo colaborativo entre colegas y otras figuras educativas, tanto en la escuela como en otros espacios institucionales. Por ello, se plantean dos referentes para pensar y movilizar la práctica: la narrativa y la espiral reflexiva, los cuales se concretan mediante dispositivos formativos en los que se proponen actividades que permiten a las y los docentes participantes reconocer sus prácticas, reflexionar sobre sus actuaciones, las teorías o creencias que están detrás de ellas, confrontándolas con otras experiencias o teorías que contribuyan a la resignificación y mejora deliberada de su práctica docente.

El desarrollo de los dispositivos formativos requiere organizar tiempos, espacios y dinámicas de trabajo considerando el propósito y los contenidos de la IF, así como las condiciones para que se desarrollen de manera presencial o mixta. Para apoyar la realización de las actividades planteadas en los dispositivos, se diseña un recurso formativo con distintos formatos, el cual está dirigido a los participantes de la IF y permite dar seguimiento a la secuencia de actividades previstas, así como registrar narrativas, reflexiones, datos o ideas derivadas del trabajo colectivo.

Como parte de la IF, el acompañamiento pedagógico es un componente primordial para dar continuidad a la reflexión detonada durante el desarrollo del o los dispositivos formativos, por otra parte, el monitoreo, en tanto proceso continuo, permite documentar la implementación de la IF para conocer de qué manera se concretó, las fortalezas, dificultades y problemáticas que se presentan y las acciones que se realizan para atenderlas. A continuación, se detalla el proceso de formulación de la presente intervención formativa.

a) Problematización de la práctica

La problematización de la práctica es un proceso de indagación, cuestionamiento y análisis de situaciones problemáticas² que experimentan maestras y maestros en su trabajo cotidiano para comprender la práctica docente y construir un problema susceptible de ser abordado desde la formación continua mediante una intervención formativa. Este ejercicio reflexivo permite determinar los aspectos que se pueden mejorar y, en consecuencia, definir el propósito, los contenidos, así como el o los dispositivos formativos más pertinentes para su abordaje (Mejoredu, 2022a).

Como se mencionó antes, el Marco de referencia orientó el proceso de problematización, se utilizó para construir los instrumentos que guiaron la indagación y el análisis de la información

² Tensiones, dificultades, retos y desafíos en la práctica docente.

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

que el equipo tenía disponible para entrar en contacto con las voces de las maestras y maestros de educación básica.

Para la presente IF, el equipo formulador, con el afán de conocer las situaciones problemáticas que enfrentan maestras y maestros de educación básica, tuvo un primer acercamiento a la realidad educativa a través de la observación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) realizados en el ciclo escolar 2022-2023. Esta observación fue parte de un estudio de seguimiento del proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022 que realizó Mejoredu en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Durante este estudio se identificaron algunas preocupaciones, tensiones y retos que reconocen los docentes en la apropiación de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), entre ellas, surgieron dudas e inquietudes específicas sobre la evaluación de los aprendizajes tanto entre las y los docentes de educación preescolar como de primaria.

Con apoyo del Marco de referencia fue posible dimensionar la complejidad de las prácticas de evaluación en el aula y, como se verá más adelante, durante el análisis se identificaron elementos de los Núcleos I, II, III y IV, relativos a los fines de la educación; el fortalecimiento, asesoría y acompañamiento de la enseñanza y el aprendizaje, la mejora en colaboración, así como aspectos concernientes a la práctica y la experiencia, cuyos saberes y conocimientos involucrados se detallan a continuación:

Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el porqué y para qué de la educación	
Dimensiones	Saberes y conocimientos que se involucran
1.1 Sobre el derecho a la educación 1.3 Sobre la formación integral de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de acompañamiento a estudiantes en el aula en atención a sus necesidades formativas y personales a partir del contexto donde éstas se generan y el reconocimiento de las diversas formas de aprendizaje. • Prácticas pedagógicas para favorecer la formación integral, el aprendizaje significativo y al desarrollo humano.

Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje	
Dimensiones	Saberes y conocimientos que se involucran
2.1 Sobre el vínculo con los estudiantes 2.2 Sobre la enseñanza y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de acompañamiento a los estudiantes para crear un ambiente propicio para la construcción del aprendizaje. • Estrategias para la atención a problemáticas con los estudiantes e implementación de acciones para enfrentar dificultades en los procesos de aprendizaje y la participación. • Acciones para ajustar la práctica docente y uso de estrategias de evaluación formativa (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) con sus estudiantes y acciones de retroalimentación del aprendizaje y de la práctica docente.

Núcleo III. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración	
Dimensiones	Saberes y conocimientos que se involucran
3.1 Sobre la vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación a las familias para el aprendizaje continuo de los estudiantes, la formación integral y el aprendizaje para la vida.

Núcleo IV. Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia	
Dimensiones	Saberes y conocimientos que se involucran
4.1 Sobre la innovación de la práctica 4.2 Sobre la reflexión de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias que permitan la incorporación de cambios en la práctica para mejorar el proceso de enseñanza y transformar el aprendizaje en algo apasionante y de disfrute en los estudiantes. • Procesos de análisis y autoevaluación sobre el efecto de la práctica de enseñanza y retroalimentación de la atención a las necesidades, intereses y expectativas de aprendizaje.

Para tener un análisis más profundo sobre las opiniones, creencias y preocupaciones presentes en los diálogos de los docentes e identificar situaciones problemáticas que podrían experimentar para desarrollar la evaluación formativa considerada en sus programas analíticos y su planeación didáctica, se consideró pertinente recuperar las notas e informes elaborados por el personal de Mejoredu respecto a la octava sesión ordinaria del CTE, realizada el 30 de junio de 2023, cuyo contenido central fue el análisis sobre el alcance y sentido de la evaluación formativa, la diferencia entre evaluación diagnóstica, formativa y acreditación, así como compartir la experiencia de los colectivos docentes para realizar la evaluación formativa en las aulas.

Considerando que el Plan de Estudio 2022 organiza los contenidos por fases para asegurar la continuidad del proceso educativo a lo largo de la educación básica, establece un único perfil de egreso en lugar de uno por nivel educativo, y que en preescolar y primaria a diferencia de secundaria, los docentes son responsables de todos los campos formativos en un mismo grupo, se decidió analizar conjuntamente los informes de dieciséis³ escuelas preescolares y primarias de los estados de Tabasco, Morelos, estado de México, Sinaloa, Nayarit y Tamaulipas.

Adicionalmente, considerando que el Plan de Estudio 2022 inició su operación en el ciclo escolar 2023-2024 y en septiembre de 2023 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el acuerdo por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2023b). Durante septiembre y octubre

³ Desagregado de la siguiente forma: cuatro preescolares generales, cuatro preescolares indígenas, tres primarias generales, cinco primarias indígenas.

de 2023,⁴ se realizaron entrevistas individuales y grupales a docentes⁵ en los estados de Querétaro, Guerrero, Tlaxcala, Veracruz, Jalisco y Nayarit para profundizar en sus creencias y concepciones sobre evaluación y acreditación, así como para identificar las prácticas de evaluación formativa que estaban realizando a partir de la propuesta de la NEM.

En este acercamiento con los docentes, se identificó que aún no se había concretado el primer periodo de evaluación del ciclo escolar, por lo cual las y los docentes se referían a la evaluación formativa en función de las experiencias relacionadas con los enfoques de planes y programas de estudio anteriores –lo que es justificable debido a la reciente publicación y comprensión de los procesos de apropiación del Plan de Estudio 2022–, por lo que se observaron tensiones en torno a las diferencias entre evaluación y acreditación, asimismo, prevalecía la idea, tanto en los docentes de preescolar como en los de primaria, de que no existían diferencias entre las prácticas de evaluación que venían realizando y los ajustes que debían hacer a partir de los planteamientos vigentes.

Por ello, en febrero de 2024 se realizaron entrevistas individuales y grupales (en Aguascalientes, Baja California, Chihuahua, Nuevo León y Ciudad de México) a docentes que ya habían tenido la experiencia del primer periodo de evaluación que establecen las Normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria. Estas entrevistas permitieron recuperar sus experiencias sobre la evaluación de los aprendizajes, considerando sus concepciones de evaluación, el involucramiento de los estudiantes en la evaluación, las herramientas e instrumentos de evaluación frente a las metodologías sociocríticas, las tensiones presentes ante los requerimientos de las autoridades y padres de familia, entre otros aspectos. Adicionalmente, se observó la quinta sesión ordinaria del mismo ciclo escolar (febrero de 2024) en dos escuelas preescolares y cuatro primarias, en la que se abordó la relación entre la planeación del aula y la evaluación formativa.

Durante este proceso de análisis de lo que dicen los docentes, fue importante considerar la normativa que regula o enmarca sus prácticas, la infraestructura y recursos disponibles, así como los contextos particulares y las condiciones históricas, sociales, culturales y profesionales en las que los docentes entrevistados realizan su labor a fin de lograr una comprensión integral. En este sentido, la teoría y la investigación empírica fueron relevantes para la comprensión de la práctica, particularmente la evaluación formativa de los aprendizajes y su evolución histórica en la normativa, las orientaciones y los principios que se han ofrecido a las y los docentes acerca de cómo llevarla a cabo.

Por ello, para comprender los retos y preocupaciones que expresaron maestras y maestros de ambos niveles educativos, se consultaron fuentes secundarias (artículos académicos, de difusión e investigación, tesis) que aportaron información de los retos y las dificultades que enfrentan las y los docentes ante la evaluación formativa. Esto permitió realizar amplios ejercicios

⁴ Las entrevistas individuales y grupales se realizaron de manera adicional al estudio de seguimiento del proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022.

⁵ Participaron catorce docentes de preescolar y quince de primaria de escuelas indígenas, generales y de organización multigrado.

de discusión y análisis en distintos momentos de trabajo para identificar los desafíos específicos de cada nivel educativo, pero también se advirtió que aquéllos con mayor presencia entre las voces de los docentes como en la literatura eran comunes para los dos niveles, por lo que se consideró pertinente formular una IF que promoviera el trabajo conjunto entre docentes de preescolar y primaria, sin renunciar a la posibilidad de llevar a cabo análisis y reflexiones por nivel educativo.

A continuación, se presentan los principales hallazgos de este ejercicio analítico del discurso de los docentes, el cual se realizó a partir de dos preguntas centrales: ¿cómo son las prácticas de evaluación formativa en preescolar y primaria? y ¿qué situaciones problemáticas experimentan los docentes para llevarla a cabo, en cada nivel, y cuáles de estas problemáticas son comunes para ambos niveles?

Las prácticas de evaluación formativa en educación preescolar

Para las y los docentes de preescolar la noción de evaluación formativa no resulta novedosa, pues varias educadoras consideran que forma parte de su práctica desde el plan y programa de estudio de 2004, el cual enfatizaba la naturaleza cualitativa y la función formativa de la evaluación del aprendizaje, destacando la importancia de centrarse en los procesos en lugar de los resultados, y en la evolución en el dominio de competencias. Además, dicho programa resaltó la participación de las niñas y los niños en la evaluación, reconociendo su capacidad para expresar opiniones y reflexionar sobre sus logros. También propuso la creación de *expedientes personales* y diarios de trabajo para sistematizar la información y facilitar la reflexión colectiva del personal docente (SEP, 2004), documento que se conoce actualmente como *diario de la educadora*. Con el tiempo y la presencia de nuevos planes de estudio, estas recomendaciones han dejado huella en las prácticas de los docentes y muchos de ellos se enfocan en el registro continuo de información para dar cuenta de los progresos cualitativos que observan durante el diálogo con los estudiantes o en el desarrollo de las actividades o producciones.

Nuestra evaluación la hacemos sobre todo de forma más cualitativa en este nivel, tomando en cuenta la observación, tenemos instrumentos como listas de cotejo y rúbricas que vamos confrontando con los materiales que nos orientan en cuanto al desarrollo de cada niño. Por lo regular usamos el portafolio de evidencias. De esa forma vamos haciendo anotaciones o ponemos una foto para tratar de dar cuenta [del aprendizaje o la actividad] y vamos agregando.

Docente de preescolar del sur del país

Yo utilizo mucho lo que es la observación y lo plasmó directamente en mi diario, en el diario que tengo de la educadora. Todos los días así utilizo la observación: Este niño realizó esto y lo anotó. De hecho, en mi diario tengo los nombres de los niños como una lista de cotejo, algo así donde tengo los nombres de los niños y a un lado tengo vacío, pero yo pongo mi indicador. Hoy quería evaluar si los niños escucharon con atención el cuento y palomear nada más: sí, no, quién. Obviamente durante [la actividad] no, eso lo hago hasta el final, pero durante la actividad yo estoy observando quién sí, quién no y yo lo anoto en otra hojita en ese periodo y lo plasmó en el diario, porque eso me sirve al final, por ejemplo, en cada corte yo agarro mi diario [y reviso] qué es lo que anoté, a quién se le dificultó esa actividad, quién tuvo avances.

Docente de preescolar del noroeste del país

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

Por ejemplo, si en el recreo veo a un niño que solía solucionar conflictos de manera agresiva y ahora ya no lo hace, le anoto: el día de hoy Ángel le pidió el material a su compañero de forma agradable.

Docente de preescolar del centro del país

Si bien las y los docentes entrevistadas refieren que la evaluación formativa ya es parte de su práctica, porque utilizan el diario de la educadora para realizar registros detallados de lo que acontece en el aula y emplean instrumentos cualitativos que les permiten valorar el progreso de sus estudiantes, consideran que registrar toda la información para dar cuenta de los aprendizajes se ha convertido en una tarea abrumadora, especialmente si se entiende como la labor de documentar todo lo que sucede en el aula con la totalidad de estudiantes. En este sentido, reconocen la complejidad de enseñar, estar atentas a todo lo que ocurre en el aula y registrar eso que observan, por lo que manifiestan dificultad para determinar en qué centrarse durante la observación, cómo organizar y utilizar la diversa información obtenida a partir de diferentes instrumentos, y cómo identificar los instrumentos o las herramientas que pudieran ser considerados como formativos:

El tipo de organización: cómo yo, educadora, me voy a organizar y tomar decisiones. Hoy lunes, ¿a quién voy a observar y hacer registro de esa observación?, ¿cuántas evidencias de trabajo voy a poder recopilar?, ¿qué registro voy a hacer en mi diario? Yo les digo: “tenemos dos ojos y treinta niños”. No podemos evaluar a todos el mismo día, con la misma situación didáctica.

Docente de preescolar del noroeste del país

Es un poco difícil observar en un día a veinticinco niños. Lo que hacemos es que el lunes agarramos a cinco, el martes otros cinco y así, y si llegáramos a ver algo importante de otro pequeño, pues lo anotamos. Observas o escribes, o enseñas. Una misma actividad me permite sacar varios argumentos para diferentes campos.

Las listas de cotejo nos ayudaban un poco más, porque en la lista llevabas como un desarrollo, tú hacías tu lista y ya sabías, de lenguaje, [por ejemplo] qué es lo que ibas a trabajar y cómo iba el proceso, lo tenías como más sistematizado, pero ahorita como piden que sean las anotaciones más libres, en general de todo lo que vea, entonces sí nos cuesta trabajo extra el que podamos acomodar. Esto me sirve para lenguaje, pero también me sirve para pensamiento crítico, pero también para ética, naturaleza [...] entonces, ¿en dónde lo pongo? Si ya lo puse una vez en lenguajes y luego me sirve para ética ya no llevo una secuencia. Estamos viendo de qué manera podemos sistematizar la información para que haya una continuidad.

Docente de preescolar del centro del país

Por inercia seguimos trabajando los mismos instrumentos de valoración que anteriormente nos habían sugerido y que nos funcionan. Sí tenemos muchísimas dudas. No hemos recibido una orientación específica donde sí nos sugieran: si van a seguir con los mismos instrumentos, los vamos a cambiar [...]. Dijeron, igual el diario no. Me puse a pensar, yo si lo voy a llevar, porque a mí eso me permite estar midiendo también mi proceso de enseñanza y aprendizaje. Estar reorientando mi práctica docente. Si yo no llevo un registro de mi jornada del día, me voy a perder; porque a lo mejor también voy a escribir referentes que no me van a servir para evaluar. El diario contempla puntos medulares de la intervención docente, porque es un instrumento

que a mí me sirve, independientemente del cambio de plan de estudio. Sí hay muchas dudas sobre la evaluación formativa con este nuevo plan de estudio, pero tampoco he visto que haya un cambio en ese sentido de que nos digan que lo que hacías antes ya no lo vas a hacer.

Docente de preescolar del occidente del país

El principal reto es tener acceso y conocimiento a todas las estrategias que hay para la evaluación, todos aquellos instrumentos. Si no nos informamos, nos limitamos solamente a lo mejor a las rúbricas.

Docente de preescolar del occidente del país

El Plan de Estudio 2022 plantea un cambio de visión sobre la evaluación formativa, pasando de una perspectiva enfocada en la objetividad de los instrumentos y estrategias para recabar información que permita medir y comparar los logros de los estudiantes, a una que promueve estrategias alternativas de observación directa del trabajo de los estudiantes para valorar los progresos en su proceso de aprendizaje (SEP, 2023a). En este sentido, es de esperarse que educadoras y educadores manifiesten sus dudas respecto a cómo significar los instrumentos y registros de información en su diario, en sus portafolios o en los cortes evaluativos establecidos oficialmente por la autoridad, o cómo asegurar que éstos aporten información para enriquecer las interacciones que suceden en el aula o para reconocer cómo se da el aprendizaje y atender los desafíos que viven niñas y niños; así como fortalecer el aprendizaje y la enseñanza.

Aunado a las dificultades que se derivan de identificar qué registrar de todo lo que ocurre en el aula y con qué instrumentos hacerlo, está presente otro elemento que ejerce cierta presión en sus prácticas, las exigencias de sus autoridades y de las familias en relación con evidenciar los logros y progresos de los estudiantes, especialmente en los cortes evaluativos establecidos desde el sistema educativo.

Ha habido mucha distorsión en esta parte, porque en un principio, en noviembre nos decían [las autoridades educativas] que sí podíamos acomodar o identificar al alumno en diferentes etapas de acuerdo con lo que nos daba el PDA, ahora nos dicen que no, que el niño tiene que alcanzar lo que dice la tercera columna los de tercero, los de la segunda columna los de segundo y los de la primera columna los de primero. Entonces, muchas de las veces hay niños que no alcanzan el parámetro que te dice ahí para tercero, ya no lo puedes acomodar en un nivel más bajito, tienes que ver cómo haces la narrativa [en la boleta] para que no se vea brusco.

Docente de preescolar del centro del país

Le habíamos dicho a la supervisora que si nos dejaba hacer una lista de cotejo y nos dijo que eso no, que eso no era parte de la evaluación formativa, entonces desechamos esa posibilidad y entonces lo estamos haciendo con anotaciones en general, con cada particularidad de cada niño, pero así se trabaja en la escuela.

Docente de preescolar del centro del país

De acuerdo con Cáceres *et al.* (2019: 35), ante las exigencias que experimentan “las educadoras por parte de sus autoridades y la presión que enfrentan, respecto a la información que deben rendir a los padres de familia en cuanto a los niveles de desempeño de los estudiantes, lo cual provoca que se asuma que lo importante de la evaluación es informar, perdiendo de vista el mejoramiento del proceso educativo”. Así, Santos (1993) expresa que se pierde el sentido

formativo que aporta la evaluación cuando no se recupera para tomar decisiones pedagógicas y provocar un diálogo comprensivo para la mejora, que permita valorar los avances, los aciertos y también las dificultades de la intervención del docente, con el fin de saber cómo se produce el aprendizaje y cómo sirve en la mejora de la práctica.

En el discurso de las educadoras se reconoce que no experimentan la tensión que se vive en primaria y secundaria respecto a las calificaciones con fines de acreditación, sin embargo, consideran que la nueva propuesta de evaluación formativa les implica mayor tiempo y dedicación, ya que sus autoridades y los padres de familia les exigen sustentar con evidencias las descripciones de logro o progreso que registran en las boletas. Consideran que anteriormente era más fácil redactar sus valoraciones utilizando listas de cotejo o rubricas en donde se colocaban los aprendizajes *esperados* y la mayoría de los estudiantes estaban *en desarrollo*, pero que ahora se les pide una justificación mayor sobre todo cuando, desde su perspectiva, no se logran los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) establecidos en cada grado escolar.

Lo que sí nos movió un poco es que esa evaluación se tiene que ver reflejada en el plan, muchas de las veces tú ponías “evaluación con lista de cotejo o evaluación al final de la clase” pero no especificabas el cómo, como ahora que tenemos que especificar si es por equipo, en binas, en pares, etcétera. Eso sí ha modificado un poco también nuestra forma de intervenir, porque, de hecho, cuando tú te acercas con un niño y ves cómo está haciendo las cosas ya te estás dando la oportunidad de evaluar, de ver cómo interactúa con sus compañeros. Sí, ha sido un proceso quizá difícil, porque como te digo, no nos dejan usar la lista de cotejo, ahí como que era más fácil ir poniendo si lo logró, no lo logró, cómo lo logró, y entonces ahorita es como, de dónde saco las palabras para [...] utilizamos el diario de la educadora, utilizamos los *post it*, nosotros en colegiado hicimos unos cuadros donde ponemos arriba el PDA y abajo fecha y observación del alumno. Pero así tal cual un instrumento que sea como para ayudar la parte formativa no lo tenemos.

Docente de preescolar del centro del país

Martínez (2013), al referirse a los obstáculos que influyen en las y los docentes para implementar la evaluación formativa señala que se observan distantes del enfoque formativo ante las presiones sociales y la falta de reconocimiento social. En este sentido, identifica desafíos para llevar a la práctica los principios de la evaluación formativa al estar permeada por factores diversos, entre ellos las familias y el reconocimiento que hacen de la educación preescolar. Señala que la evaluación está influida por las presiones de los padres de familia hacia los docentes y que los alejan de experiencias formativas de evaluación. Asimismo, valora que el involucramiento de los padres de familia puede resultar positivo, pero también con consecuencias negativas, ya que al presionar a los maestros por los resultados generan que utilicen formas de evaluación distantes del enfoque formativo.

Estamos en un cambio en el que no se le da la importancia que se debe al preescolar. Porque todavía hay alumnos que no cursan el segundo de preescolar; llegan a tercero y llegan ahora sí como tablita en blanco. [...]. Hay niños que ni el lápiz. Regrésate a esta parte de las sugerencias a papá para que el niño aprenda a tomar el lápiz, con la escritura del nombre, que es lo primordial. Sí es muy retador esta parte, el hacer ese cambio social de para qué es el preescolar.

Docente de preescolar del occidente del país

[Las familias] no le dan importancia al preescolar, piensan que nada más van a jugar, que académicamente, como no hay un número específico piensan que no es tan importante como en la primaria u otros niveles, eso en cuanto al logro en general.

Docente de preescolar del centro del país

A partir de lo anterior es posible considerar que en las familias prevalece la idea de que el preescolar es un espacio académico de preparación para transitar a la primaria, como lo refieren Delgado *et al.* (2011), que aun cuando no existe una referencia numérica en la educación preescolar está presente el interés de la familia por el tránsito a la primaria y en la idea de que aprendan a leer y escribir les exigen a los docentes la realización de actividades ajenas a los propósitos de esta etapa, tal como se expresa en el testimonio de una docente que refiere: “las mamás pidieron que enseñara a sus hijos a escribir su nombre, porque sus otros hijos tuvieron problemas cuando entraron a la primaria, ellas me dijeron que los maestros de allá les decían ‘ni su nombre saben escribir?’” (docente de preescolar citada en Delgado *et al.*, 2011: 3-4).

Lo anterior se refleja en algunas de las dificultades expresadas en los siguientes testimonios:

Cuando asisten a reuniones en donde se les dan a conocer los resultados. Se les muestran las gráficas. Por obvias razones omiten el nombre de los alumnos, para que no existan sentimientos. [...] Ellos solitos ubican, aunque no esté ahí escrito, en qué nivel de desempeño está su hijo.

Docente de preescolar del occidente del país

[Como desafío prioritario] yo creo que sería el trabajo con los papás, porque ahorita tienen un papel, un rol importante en este proceso de evaluación y a lo mejor incluirlos en este proceso sería uno de los retos [para] que los papás se sensibilicen.

Docente de preescolar del sureste del país

La preocupación de los docentes sobre la falta de reconocimiento de las familias a la educación preescolar y su propósito conlleva perder de vista los intereses, las necesidades y las características del desarrollo de niñas y niños en edad preescolar para apropiarse del aprendizaje.

Las prácticas de evaluación formativa en educación primaria

El término de evaluación formativa tampoco es novedoso para los docentes de primaria, al menos tiene veinticinco años que forma parte de su vocabulario; sin embargo, a diferencia de preescolar, el marco normativo establecido en los acuerdos en relación con la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción y certificación en la educación básica les ha generado una tensión en su práctica docente respecto a la evaluación y la acreditación. Las y los maestros de primaria deben cumplir con las exigencias administrativas del sistema emitiendo una calificación que demuestre el progreso individual de cada estudiante con respecto al logro de los propósitos educativos del currículo. Al mismo tiempo, se les convoca a utilizar la evaluación para regular y mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Díaz-Barriga, 2023).

Esta tensión se manifiesta en el discurso de las y los docentes de primaria entrevistados, quienes en repetidas ocasiones utilizan el término de evaluación formativa para referirse a prácticas

asociadas a una función sumativa, es decir, para asignar una calificación o tomar decisiones sobre la acreditación.

Para mí, la evaluación formativa es un proceso en el cual nosotros como docentes estamos a la expectativa de cómo se va desarrollando la progresión del aprendizaje, dónde tenemos que intervenir para dar retroalimentación para dar acompañamiento. Un número es tener la certeza de que los estudiantes se apropien del conocimiento.

Docente de primaria del centro del país

La evaluación formativa es un proceso que debemos de llevar nosotros los docentes para poder ver si los niños están logrando los contenidos, los PDA; como lo dice la palabra formativa, vamos viendo si lo logran, si va formándose algo en el niño, su aprendizaje significativo. Por ejemplo, yo llevo la carpeta evolutiva del niño, ahí tengo evidencias, entonces cabe decir que cada vez que ellos hacen un trabajito yo lo voy metiendo ahí. Se les va dando a conocer a los padres de familia o al director, en este caso, por si me lo llega a pedir al final de las revisiones.

Docente de primaria del noroeste del país

El niño que tiene diez es el que está al cien, como dice la maestra, tiene todo lo que tenemos en la formativa, porque la formativa me va a decir qué calificación tengo, porque ahorita el examen pues no, o sea, no es el que me va a decir qué calificación, porque aquí tengo registrado todo lo que mi alumno ha avanzado en el día a día y es todo esto lo que a mí me interesa, más que el examen es si comprendió muy bien la suma reiterada, pero a lo mejor ese niño que sacó un seis ese día no vino.

Docente de primaria del centro del país

Siento que me meto en un conflicto interno de agregar un número, yo quitaría toda esta parte de instrumentos. Cuando yo sé cómo va el niño y qué número es el que realmente lo valora [...], porque durante este proceso que yo trabajé vi cómo fue avanzando y evolucionando ese trabajo que se hizo. Estábamos en las multiplicaciones, yo no estoy acostumbrando a ponerles tache, a ver, yo reviso uno por uno [y veo] dónde está el error, y eso para mí es la formación que le estoy dando, porque le estoy indicando dónde está tu error para que tú vayas y lo corrijas. [...] Me decía una alumna al final del ciclo pasado: "Maestra, me fue bien en el examen". Todo lo que hiciste durante este tiempo de ir mejorando, de ir leyendo todo eso, aquí está el resultado. La confianza que le damos al alumno ayuda bastante, porque si él sabe que es tímido, no puede y se va a quedar con eso y esa formación que le vamos dando, puntualizando dónde está su error, dónde lo puede mejorar, eso es lo que le va a ayudar a mejorar y él se va a dar cuenta dónde tiene que mejorar.

Docente de primaria del sureste del país

Esta tendencia de vincular la evaluación formativa con la sumativa puede entenderse considerando que desde los años ochenta se popularizó en la educación la noción de rendición de cuentas para informar a la sociedad sobre los resultados educativos en términos del logro de los aprendizajes establecidos en el currículo, lo que llevó al sistema educativo a priorizar la aplicación de pruebas estandarizadas a gran escala para medir los niveles de desempeño de los estudiantes (Martínez, 2009). Por ello, de acuerdo con Díaz-Barriga (2023), los docentes experimentan presiones sociales, de las familias y administrativas para demostrar mediante evidencias los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

La visión eficientista de la educación y psicométrica de la evaluación de los aprendizajes permeó en el sistema educativo mexicano. Desde 1993, en la Ley General de Educación la evaluación de los aprendizajes se asoció a la “medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio” (Cámara de Diputados, 2018). En el Acuerdo número 200 (SEP, 1994) se le caracterizó como un proceso continuo y sistemático que permite obtener información con dos finalidades independientes pero intrincadas en un mismo proceso; la primera, permite a los docentes adecuar los procedimientos educativos que orienten a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje y la segunda, les permite asignar calificaciones parciales y finales con fines de promoción y acreditación.

Esta idea sobre la objetividad como característica no sólo de la evaluación sumativa, sino también de la formativa, se afianzó en 1998 cuando la SEP publicó el libro *La evaluación educativa. Escuela básica*, donde se caracterizó a la evaluación formativa como un proceso continuo y simultáneo a la actividad evaluada, con el propósito de obtener “datos rigurosos” para tomar decisiones orientadas a la mejora (Casanova, 1998).

Esto permite entender porque algunos docentes entrevistados asocian la evaluación formativa a la verificación de los aprendizajes establecidos en planes y programas de estudio mediante criterios e instrumentos homogéneos que les permitan demostrar cuánto lograron aprender los estudiantes. Desde esta comprensión de la evaluación formativa, como registro continuo y permanente para verificar el *logro de los aprendizajes*, los docentes manifiestan preocupación por asegurar que la evaluación que realizan en el aula refleje los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, procurando contar con evidencias que fundamenten la objetividad de sus juicios al emitir calificaciones, y refieren una particular dificultad para evaluar de manera *justa* a los estudiantes con discapacidad o en situación de vulnerabilidad. Al respecto, señalan que experimentan una presión social, institucional y de las familias de que los niños aprueben el grado escolar; sin embargo, consideran que no logran los aprendizajes establecidos curricularmente, por lo que utilizan otros criterios como la asistencia, participación en clase, disposición, actitud, entre otros.

Hay niños muy intermitentes que tienden a avanzar un poco en sus aprendizajes, se ausentan dos días, tres días o hasta una semana o más, regresan y ya se les olvidó todo, es difícil dar un seguimiento y que ellos también tengan un seguimiento continuo de sus aprendizajes. Entonces, pues es difícil en mi caso, porque si yo tuviera que evaluar los conocimientos nada más, definitivamente los niños no aprobarían. Entonces sí ha sido muy complicado que aprueben y contemplar distintos elementos desde participación en clase, disposición al trabajo, actitudes y conocimientos ya es un rango, un rango qué también trato de no darle tanto peso, porque se supone que también debemos evaluar otros aspectos, pero en cuestión de conocimientos, muchos niños se verían perjudicados si nos enfocáramos a evaluar solamente eso.

Docente de primaria del centro del país

Se toman en cuenta todas las características y las habilidades del niño. Por ejemplo, ¿cómo calificas a un niño con autismo y cómo calificas a un niño que no tiene ninguna barrera de aprendizaje?

Docente de primaria del occidente del país

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

En un número es difícil, porque no podemos valorar la calidad, el esfuerzo, el trabajo igual para todos y estandarizar una forma de evaluación no se puede. Tienes que voltear y decir bueno, fulano, zutano y perengano tienen estas capacidades, a su nivel les toca a lo mejor el ocho y si lo comparas con el otro que no tiene diferentes capacidades, pues dices no, o sea, le tocaría un seis, pero no es justo para su esfuerzo, para su trabajo, para todo lo que ellos sacan de sí mismos para estar en donde están, no podemos valorarlos igual.

Docente de primaria del centro del país

La evaluación se adecúa a sus capacidades, no podría yo generalizar la evaluación del grupo a ella [refiriéndose a niña con discapacidad visual], tenía sus libros grandes, aunque no los lograba ver. Se sentía tranquila porque tenía sus libros, todo ese apoyo que se les da por medio de USAER; ellos se sienten tranquilos de estar en la escuela y nosotros también de que, si vemos algo que no podemos, vamos con ellos [...]. Tenemos que adecuar nuestra planeación, los trabajos [...], así con los niños con TDH, todos los que están con nosotros tenemos que ayudarnos a que estén tranquilos y que no interfiera en su aprendizaje.

Docente de primaria del occidente del país

Al respecto, Murillo, Hidalgo y Flores (citados en Murillo e Hidalgo, 2014) señalan que los docentes que trabajan en escuelas con condiciones favorables asocian una evaluación justa a términos como objetividad, transparencia o igualdad para todos; mientras que los docentes que laboran en escuelas ubicadas en contextos desafiantes consideran esencial adaptar la evaluación a cada estudiante en función de su capacidad, estilo de aprendizaje y desarrollo, porque estos profesionales consideran valorar el esfuerzo, el avance del alumno y su desarrollo integral. Desde el plan y programa de estudio de 1993 se enfatizaba que la evaluación del *desempeño* de los estudiantes no debía centrarse únicamente en el logro de objetivos predefinidos, sino también en el interés y participación que éstos demostraran en las diversas actividades realizadas por el maestro (SEP, 1993), lo cual sigue vigente en los criterios de evaluación que los maestros de primaria utilizan.

La caracterización de la evaluación formativa como un proceso continuo, permanente y sistemático de recopilación de información para la toma de decisiones que se estableció desde 1993, y que se consolidó en las reformas curriculares de 2009, 2011 y 2017 permanece en las concepciones de los docentes, quienes consideran que la evaluación formativa es parte de un proceso continuo que se desarrolla para evaluar los *logros* de aprendizaje en distintos momentos:

Se evalúa todo el tiempo, es un acto continuo, desde realizarles una pregunta, ponerles una situación problemática y que la puedan resolver con los medios que ellos consideren necesarios. Te das cuenta de que están logrando el aprendizaje esperado o no. Dependiendo de lo que quieras lograr, va a haber objetivos como más operativos, como que puedan a lo mejor resolver un algoritmo que es algo muy sencillo de resolver. Va a haber otros donde podrías demostrar si un alumno ya tiene el pensamiento crítico, que ése lo vas a ver en un periodo más largo de tiempo. A lo mejor en un ciclo escolar vas a lograr ver eso. O alguna habilidad más ocupacional que no había logrado. Como, por ejemplo, el de los niños de primero o segundo grado que ya puedan pronunciar palabras, que sepan diptongos, triptongos. Son diferentes niveles de logro que va a ir teniendo el alumno.

Docente de primaria del occidente del país

Calificar es meramente un trabajo de *checklist*, o sea, de lista de cotejo, simplemente es ver si está bien o si está mal y bajo criterio de observación. En cambio, evaluar conlleva un proceso muchísimo más largo que abarca más de un ciclo escolar diría yo, sobre todo cuando te llevas el grupo al siguiente grado. Requiere de diferentes momentos de evaluación, de etapas de evaluación, de diferentes instrumentos de evaluación y no se concluye solamente con la mera observación de los estudiantes o de sus trabajos. Sino con base en ciertos criterios es que estableces el avance, el nivel de logro que llamaríamos que tiene cada estudiante con respecto a sí mismo. Entonces es un acto mucho más complejo y que requiere del docente ciertas habilidades cognitivas y del alumno también.

Docente de primaria del occidente del país

En el *Libro para el maestro. Español* de 1997, se introdujo la idea de evaluación inicial para elaborar un “perfil del grupo” y planificar el trabajo utilizando estrategias como la formación de subgrupos y la creación de *carpetas* con producciones realizadas por los estudiantes de manera individual y grupal, así como observaciones del docente relacionadas con el desempeño de los estudiantes (SEP, 1997). Asimismo, desde el plan de estudio de 2011 se establecen las diferencias entre evaluación diagnóstica, formativa y sumativa (SEP, 2011).

Por ello, en las prácticas de evaluación de los docentes se hace referencia a estos tres momentos o tipos de evaluación, al inicio para establecer un diagnóstico o *perfil del grupo* y para identificar conocimientos previos; durante el ciclo escolar o en el desarrollo de las secuencias didácticas para valorar el avance de los aprendizajes, retroalimentar a los estudiantes y hacer los ajustes necesarios para su cumplimiento; y al final, mediante la valoración de los resultados para tomar decisiones de acreditación, tal como lo muestra el siguiente testimonio:

Al inicio son los aprendizajes previos, de esa forma se evalúa para poder diseñar el proyecto o poderle modificar, de eso partimos, de la evaluación inicial y el desarrollo es donde se va evaluando los PDA conforme vaya el niño avanzando, conforme se van desarrollando las actividades uno va evaluando a los alumnos y las finales se puede evaluar con un cartel, una exposición, la participación en clase con ciertas actividades escritas con notas en el cuaderno y al final llegamos a un producto final ya para darle cierre al proyecto y eso se evalúa; y dependiendo de la evaluación se da retroalimentación en aquello que haya quedado flotando.

Docente de primaria del noroeste del país

Las y los maestros de primaria han tenido acceso a diversos documentos y materiales que buscan distinguir entre evaluación y acreditación; y entre evaluación diagnóstica, formativa y sumativa abordando preguntas esenciales como ¿qué evaluar?, ¿con qué propósitos?, ¿quién(es) participan? y ¿cómo llevar a cabo la evaluación? Es importante destacar que las respuestas a estas cuestiones han derivado en ajustes en los fundamentos teóricos y metodológicos sobre la evaluación del aprendizaje en los planes y programas de estudio, en documentos normativos y en las acciones de formación sobre evaluación formativa; sin embargo, estos cambios no se han materializado completamente en las concepciones y prácticas de los docentes de primaria. De acuerdo con Martínez (2013: 129):

No es fácil cambiar prácticas profundamente arraigadas entre los maestros [...]. Modificar prácticas de enseñanza y evaluación en aula no se refiere a conductas que se llevan a cabo de vez en cuando, con tiempo para pensar con calma la manera de actuar en cada caso; se trata de

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

transformar conductas que se repiten muchas veces al día, debiendo reaccionar en segundos a lo que se observa en el grupo y en cuanto a cierto alumno. Esto es mucho más complicado que cambiar solamente las ideas que se tienen sobre el tema.

Si bien los docentes de primaria han realizado ajustes en sus prácticas de evaluación para alejarse de un enfoque que prioriza la medición de resultados y el uso de instrumentos objetivos, para acercarse a un enfoque cualitativo que se centra en la comprensión del proceso de aprendizaje, reconocen que es difícil modificar las prácticas de evaluación *tradicionales* enfocadas en la valoración a través de exámenes o productos, para transitar a una evaluación *alternativa* enfocada en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, principalmente porque madres y padres de familia e incluso algunos estudiantes se preocupan más por la calificación que por el aprendizaje (Bizarro *et al.*, 2021).

Hemos ido quitando eso de va a haber examen, voy a repasar todo un día antes porque me van a preguntar, hemos ido cambiando ese concepto de examen a una retroalimentación, vamos a hacer un ejercicio, qué vamos a ver, acuérdense qué vimos en el proyecto, empiezan a recapitular, van a hacer un ejercicio, no va a ser como un examen, va a ser una retroalimentación, en qué parte yo fallé, incluso hemos pasado de un trabajo segmentado por asignatura a un trabajo integrado.

Docente de primaria del occidente del país

A mí no me gustan los exámenes. Yo estoy muy contenta porque con esta Nueva Escuela Mexicana, ya se les ha dicho *bye*. Entonces yo ya puedo agarrar de mis trabajos, de mi carpeta evolutiva de los niños, de todo eso, entonces ya no es tanto como que el examen. Sí hemos batallado un poquito con los padres de familia, porque pues ellos están acostumbrados a ver el examen y a ver las palomitas y ver el número, entonces pues no, o sea, para mí estoy súper bien sin exámenes.

Docente de primaria del noroeste del país

Ya no tengo un examen que me arroje promedios, o del cual pueda sacar la calificación más alta y a partir de ahí seguir calificando para vaciar la información en la boleta [...]. [Ahora para evaluar por proyecto] dije, voy a hacer un ranguito: si se termina el proyecto va a ser nueve, pero va a haber algunos términos en una lista de cotejo para ir valorando algunos aspectos de ese niño. Pensé, bueno si me falló aquí, le doy ocho, creía que era como que a criterio de la maestra, pero ¿y si el papá viene y me dice, por qué el ocho? ¿Qué le voy a decir?

Docente de primaria del noroeste del país

[El principal reto] sería concientizar también a los padres de familia, porque a lo mejor nosotros ya sabemos que va a ser de esa manera, pero los niños todavía vienen con esa idea, es que es siete u ocho, nueve, entonces decirles a los papás que se va a valorar de otra manera, ya poco a poco se van acostumbrando, de momento, pues es complicado.

Docente de primaria del centro del país

¡Volvemos con los padres de familia! También ellos están atentos a tener como una calificación. Más en cambio, no, ellos preguntan ¿cómo van?, o sea, ellos son más como: de mmm... ¿por qué nueve? o ¿por qué siete? o ¿por qué seis? o ¿por qué un cinco? [...] Con los niños, pues también; yo tengo chiquitos, de primero, segundo y tercero, por lo regular me dan esos grupos, no son tan así de que: “—Maestra, ¿qué me saqué?”. No están como los niños más grandes, que están

como más de “—¿Maestra, por qué un ocho?”, o como más temerosos; o de “—¡Ay!, ¿qué me voy a sacar?”.

Docente de primaria del noroeste del país

Algunos docentes, en sustitución al examen, utilizan listas de cotejo o rúbricas para evaluar producciones elaboradas por los estudiantes, desde la idea que un producto puede reflejar si se logró o no el aprendizaje previsto. Otros docentes utilizan los mismos instrumentos, pero desde una valoración distinta, sin enfocarse en el resultado final, sino en los pasos para llegar a él:

En la evaluación, procuro que haya rúbricas de evaluación por cada actividad que ellos están ejecutando, las operaciones básicas a pesar de que no las dominan yo no les puedo poner cero si no me resolvieron con exactitud unas divisiones, por ejemplo, si puse cinco divisiones en el pizarrón y no lo lograron, el resultado está mal, no, no los evaluó con cero, entonces lo que yo evaluó, por ejemplo, es que hayan desarrollado bien el algoritmo, que tengan, al menos la noción de cuántas veces cabe un número, que se ponga arriba, que conozcan los elementos más generales, si yo noto eso, para mí ya es algo.

Docente de primaria del centro del país

Los niños más grandes saben manejar una lista de cotejo más compleja que un niño de primero, un niño de primero te maneja si lo coloreó, si tiene el título, si viene mi nombre y si tiene la información, pero un niño de sexto te dice si contiene mayúsculas, minúsculas, son listas más complejas para ellos que son para evaluar, por ejemplo, cuando hicimos lo del agua hicieron un cartel y tuvieron una listita de cotejo donde decía: la letra fue grande, se ven los dibujos, le puse mi nombre, la fecha... y solitos evaluaron su cartel, sí les tocaba tachita ellos lo completaban y le ponían la palomita.

Docente de primaria del occidente del país

La idea de focalizar la evaluación no sólo en los resultados, sino también en los procesos de aprendizaje se estableció desde la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2009, la cual señalaba que la evaluación formativa es un proceso interactivo que se realiza durante el aprendizaje, con la función de regular los procesos de construcción de la enseñanza y el aprendizaje. Por lo que se destaca la importancia de evaluar todo el proceso, no sólo los resultados finales, introduciendo la noción de evaluación cualitativa y enfatizando el papel de la retroalimentación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, se establecen indicadores de logro a partir de los aprendizajes esperados (SEP, 2009).

En el plan de estudios de 2011 y en el Acuerdo 648 se sostuvo la idea de que los aprendizajes esperados eran el objeto de la evaluación, por lo que se definieron *estándares curriculares y de desempeño docente*, así como el tránsito de la *boleta de calificaciones* a una *Cartilla de educación básica* para registrar el progreso del estudiante. En este plan se definió a la evaluación formativa como un proceso que proporciona retroalimentación continua sobre los logros de aprendizaje de los alumnos, siendo parte integral de la enseñanza y el aprendizaje y se establece como un principio pedagógico bajo la premisa de “Evaluar para aprender”. Se determinó la importancia de considerar las necesidades específicas de los alumnos y los contextos en los que se desarrollan y el fortalecimiento de la colaboración entre docentes, alumnos, padres de familia o tutores. También se introducen nuevos términos: *auto, hetero y coevaluación, evaluación cuantitativa y cualitativa*; y se enfatizan las bondades de la observación, pero sin desprenderse de la idea de

la sistematicidad en el registro de información para demostrar lo aprendido por los estudiantes a través de una evidencia o producto (SEP, 2009 y 2011).

En 2012, los docentes de primaria tuvieron acceso a los libros de la serie “Herramientas para la evaluación en educación básica”, los cuales todavía son utilizados por algunos de ellos. En estos materiales se destaca la evaluación formativa como un proceso de ayuda para mejorar el aprendizaje, regulando la enseñanza y el aprendizaje mediante la reflexión y ajustes necesarios. Se proponen modalidades de evaluación formativa: interactiva, retroactiva y proactiva, cada una orientada a distintos momentos del proceso educativo. También aparece la relación de la evaluación formativa con el desarrollo cognitivo y de habilidades metacognitivas en los estudiantes para que éstos sean conscientes de lo que saben, sus propias competencias y limitaciones, y al mismo tiempo sean capaces de autorregularse (SEP, 2012: 23).

En el plan de estudios de 2017 cambia el referente de evaluación a *aprendizajes clave*, se enfatiza la articulación de información cuantitativa y cualitativa para evaluar el *proceso de aprendizaje* con fines formativos; que permita obtener información para que los distintos actores involucrados (docentes, estudiantes y comunidad escolar) tomen decisiones que conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos. Se presenta como un medio para comprender el proceso de aprendizaje de los alumnos y determinar el tipo de apoyo que necesitan para alcanzar los *aprendizajes clave*. A los docentes, les brinda información sobre la relevancia y pertinencia de sus intervenciones didácticas, permitiéndoles realizar ajustes en su práctica pedagógica para abordar las dificultades y fortalecer las habilidades de los estudiantes. En el caso de los estudiantes, los resultados de las evaluaciones les proporcionan información crucial para tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Con la ayuda de profesores, padres, madres, tutores e incluso compañeros, los estudiantes pueden desarrollar estrategias que les permitan mejorar continuamente (SEP, 2017).

Como parte de esta reforma, la SEP publicó el libro *Cómo mejorar la evaluación en el aula* (Ravela et al., 2017) e impulsó un curso con el mismo nombre, diseñado en colaboración con el autor, la SEP y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que logró llegar a varios docentes de primaria. Si bien estos planteamientos buscaron fomentar una evaluación en un sentido más cualitativo, se mantuvo una perspectiva eficientista asociada a la calidad educativa a partir de la medición de indicadores de logro de los aprendizajes establecidos dentro del currículo nacional.

Considerado que el término de evaluación formativa ha tenido matices, acentos y particularidades en diferentes documentos curriculares, y en los distintos materiales y acciones de formación. Es natural que los docentes de primaria le asignen diversos significados. No obstante, existe una mención constante de que la evaluación formativa es parte de su práctica cotidiana y que es importante porque les proporciona información para ajustar la enseñanza y encaminar los procesos de aprendizaje. Principalmente la asocian al seguimiento y monitoreo de las actividades o producciones de los estudiantes para identificar si están comprendiendo o no los contenidos y reforzar, en caso de ser necesario, para poder seguir avanzando en la complejidad de los contenidos. También la asocian a la identificación y corrección del error, y a dar retroalimentación a los estudiantes:

A partir del perfil de errores yo estoy detectando que hay una carencia, por ejemplo, en las divisiones, entonces vamos a trabajar en la fábrica de los problemas de la división, pero lo voy a trabajar, pero no de manera individual, lo voy a trabajar por equipos y te voy a fomentar el trabajo en equipo.

Docente de primaria del occidente del país

Por ejemplo, estamos viendo pueblos originarios en el continente americano, para iniciar [los estudiantes] tienen que ubicar el continente americano en el que vivimos entre todos los continentes, hubo niños que no lo identificaban, entonces te acercas de manera individual, monitoreando ves que el niño anda todo perdido y de manera individual le explicas mira todo este es el continente americano y estos son los demás continentes. Hay niños que no se imaginan que es un todo, entonces ahí ya va uno más individualizado, mira uno tiene que retroceder.

Docente de primaria del noroeste del país

La retroalimentación es una parte fundamental e inherente a la evaluación formativa, de acuerdo con Anijovich (2010: 130) es una de las tareas más compleja que realizan los docentes. Allal y Mottier (2005) señalan que, desde la mirada anglosajona, la retroalimentación implica la identificación de errores y devolución de información para su corrección. En cambio, desde la mirada francófona, la retroalimentación se orienta a regular tanto la enseñanza como el aprendizaje, introduciendo la noción de *diferenciación pedagógica*.

Las prácticas de los docentes entrevistados se acercan mayoritariamente a esta primera mirada, por lo que se enfocan en señalar y corregir los errores, considerando que retroalimentar implica volver a explicar los contenidos cuando algún estudiante solicita apoyo directamente o cuando la maestra identifica que no se está realizando correctamente alguna actividad o no se logró el aprendizaje planeado. Desde esta concepción, en sus prácticas de evaluación formativa, la retroalimentación se enfoca principalmente a los estudiantes con mayores dificultades para acceder al aprendizaje, de tal forma que las y los docentes viven desafíos que se reflejan en la oportunidad para trabajar con todas y todos los estudiantes.

Vas viendo si los rescatas o no [los aprendizajes], si tienes que retroalimentar, retomar de nuevo o trabajar en lo individual o dar apoyos específicos [pues] el trabajo se va dando conforme la marcha. El niño que no tiene nada malo, que no tiene problemita, no tiene tanta dificultad. Muchas veces dejamos a un lado los que tienen el diez o el nueve. Entonces como que un ocho se me figura, así como de que o vas para arriba o vas para abajo –es en medio–. Sí, así yo lo entiendo.

Docente de primaria del noroeste del país

Algunos niños requieren más y otros menos, pero por ejemplo, si en mi evaluación final quedó a la mejor nada más dos o tres niños que no comprendieron, que no llegaron a lograr ese PDA, yo retroalimento de manera individual con estos dos niños, pero si veo que es la mayoría del grupo, entonces tengo que retroalimentar a todos. Pero eso se va haciendo sobre el proceso, porque como mencionaba mi compañera día a día se va haciendo y le va uno modificando al proyecto.

Docente de primaria del noroeste del país

Generalmente se utiliza la retroalimentación escrita a través de notas en las producciones o ejercicios elaborados por los estudiantes y de forma retrospectiva, es decir, al final de alguna actividad o proyecto. También la utilizan para hacer ajustes a la planeación o el proyecto que

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

se está desarrollando, y otras veces cuando observan que no se están logrando los objetivos o los aprendizajes establecidos en las planeaciones didácticas.

Al respecto, los docentes manifiestan preocupación de que los niños se sientan más seguros y confiados y no señalados por sus errores, por lo que se enfocan en ofrecer elogios que los motiven a seguir esforzándose.

Tú inicias con los conocimientos previos, comienzas con lo que saben y ahí inician. Conforme vas trabajando el proyecto explicas el tema y realizas algún ejercicio, ahí vas viendo si requieren apoyo, conforme vas revisando algunos [estudiantes] te dicen no le entendí, ellos mismos se acercan a ti, entonces les vuelves a explicar. Ahí se está dando una retroalimentación, se está trabajando la retroalimentación día a día, sin embargo, al finalizar, cuando vemos que realmente la mayoría del grupo pues no rescató el aprendizaje que queríamos lograr con ellos, entonces ahora sí se retoma de nuevo, ahora sí, retroalimentar, pero ahora sí el aprendizaje general otra vez con todo el grupo, pero igual la retroalimentación es el día a día trabajando con ellos, el apoyo que le das a cada uno de ellos conforme lo van requiriendo.

Docente de primaria del noroeste del país

Con la retroalimentación espero que [los estudiantes] se sientan más seguros, con más confianza y realmente haya un aprendizaje. “Juan, sigues muy bien con tu trabajo, estás utilizando correctamente los signos de puntuación en tu trabajo diario”.

Docente de primaria del noroeste del país

Pues es volver a retroalimentar el tema, pero eso es bien difícil porque, en mi experiencia, le cambias la instrucción al niño y ya no sabe qué hacer, eso es el algo que siento que se tiene que estar trabajando.

Docente de primaria del noroeste del país

En síntesis, a pesar de que las y los docentes de primaria realizaron esfuerzos para ajustar sus prácticas pedagógicas, a partir de las distintas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes influenciadas por las reformas educativas previas, los cambios conceptuales y metodológicos planteados no siempre han sido bien integrados o entendidos por ellos, por lo que la transición hacia un enfoque más cualitativo y centrado en el proceso de aprendizaje se obstaculiza por la inercia de prácticas arraigadas que priorizan la recuperación de evidencias *objetivas* que demuestren *el logro* de los aprendizajes, debido a las demandas administrativas y sociales que hay en torno a la evaluación y acreditación de los aprendizajes.

Retos comunes en las prácticas de evaluación formativa en preescolar y primaria

Dada la historia del desarrollo curricular en la educación preescolar se podría decir que las y los docentes de este nivel educativo han convivido más tiempo con la idea de desarrollar evaluaciones con un enfoque formativo y avanzaron en la idea de imprimirle un carácter cualitativo a la evaluación, al igual que los docentes de educación primaria se enfrentan a los retos que supone desarrollar su práctica en un escenario de cambio curricular que invita a transformar las interacciones entre el conocimiento, la comunidad y las y los docentes y estudiantes, sin

embargo, siguen vigentes las presiones administrativas y sociales en torno a lo que los estudiantes deberían saber o poder hacer en determinado nivel educativo y la forma como debería comunicarse.

Así, en esa confluencia de fuerzas que atraviesan las prácticas de las y los docentes de educación preescolar y primaria emergen retos que son comunes a ambos niveles educativos, los cuales se enuncian a continuación.

Las y los docentes de ambos niveles consideran que se evalúa para rendir cuentas o para fiscalizar, ya sea al asignar una calificación en el caso de primaria, al emitir un juicio o describir cualitativamente los avances de niñas y niños en los cortes evaluativos que se solicitan desde el sistema educativo (preescolar), pues perciben la necesidad de informar con evidencias a las familias y a las autoridades educativas sobre su trabajo y los resultados alcanzados, en términos de logros de aprendizaje.

De acuerdo con Moreno (2010), en el sistema educativo la evaluación se ha empleado como un mecanismo de control a distintos niveles: quienes diseñan el currículo ejercen un dominio sobre los responsables de los servicios educativos, éstos controlan a las figuras directivas de las escuelas, quienes a su vez lo hacen sobre los docentes, y de estos últimos hacia los estudiantes, lo que produce un engranaje de control vertical que prioriza lo administrativo por encima de lo pedagógico y formativo.

El enfoque formativo de la evaluación se contrapone a las prácticas en las que la evaluación es un medio de control y seguridad. En este contexto Hortigüela *et al.* (2019) observan que los docentes a menudo consideran a la evaluación como un medio de control y admiten sentirse más seguros al controlar la calificación de los estudiantes, y es a partir de esas prácticas que tienen elementos para responder a las demandas administrativas y de fiscalización que forman parte de la gramática escolar tanto de preescolar como de primaria.

En relación con lo anterior, los docentes de ambos niveles educativos mencionan:

En nuestro nivel, lejos de asignarles un número los valoramos, los cualificamos [...], sus habilidades [para que se pueda] ubicar en un nivel de desempeño. A diferencia de otros niveles, que una calificación sí se representa mediante el número. Aquí en el nivel de preescolar los niveles de desempeño son los que nos darían la calificación y esa sería la evaluación.

Docente de preescolar del occidente del país

Lo que yo requiero [dirigiéndose a los padres de familia], es [apoyo en] las áreas de oportunidad de sus niños que están presentando. ¿Por qué?, porque falta trabajar, acompañar, guiar y responsabilizarse. Entonces, enfóquense en ese apartadito y se lo llevan de tarea. Porque en noviembre, cuando se dé el primer corte, esos niños que están en rojo, los quiero ver en amarillo. Los que están en amarillo, los quiero ver en verde. Así vamos motivando a los papás como agentes activos en este proceso. Que se den cuenta [...] que los resultados de sus niños no nada más dependen de las docentes, sino también de la parte importante que tienen ellos como familia.

Docente de preescolar del occidente del país

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

Ya no tengo un examen donde me arroje promedios o sacar la calificación más alta y luego ya de ahí te agarras para estar calificando y ya nada más vacías acá a la boleta [...] si ya tengo aquí toda esta lista de cotejo, ¿cómo voy a poner un número en la boleta? Entonces digo, bueno vámonos por rangos, yo dije, voy a hacer un ranguito, o sea, tampoco nomás para los diez, nueve. Dije vamos a calificar, se va a calificar por proyecto, o sea, si se termina el proyecto va a ser que nueve.

Docente de primaria del noroeste del país

Al menos es la formación que también yo tengo, de llevar un registro, aunque sea mínimo, de cómo está el niño mínimo, [...] hay registros de tareas, de trabajo en clase, esos registros no son tan complicados porque hasta el niño nos ayuda a llevarlos, pero bueno, debe haber alguna bitácora, algún anecdotario, alguna escala estimativa, alguna lista de cotejo; las escalas y las listas son instrumentos muy buenos porque nos apoyan [...], es tener evidencias de lo que se está haciendo y lo que se está trabajando y cómo está respondiendo el niño ante determinado trabajo, entonces sí, los instrumentos a veces son tediosos, no los queremos llenar, pero son útiles.

Docente de primaria del sureste del país

Y es que moverse de un paradigma de la evaluación centrado en observar los resultados de aprendizaje a otro de corte más cualitativo y didáctico, asociado al desarrollo de niñas y niños, pasa por reconocer nuevas formas de concebir la evaluación y las prácticas pedagógicas que se promueven para poner en el centro a los estudiantes y su aprendizaje; reconocer las prioridades de desarrollo de las y los niños que transitan por los diferentes niveles, y eso también encierra algunos retos.

Las y los docentes de ambos niveles, consideran que ya realizan prácticas de evaluación formativa, aunque reconocen que necesitan ayuda para identificar qué PDA deben priorizar en la evaluación considerando las metodologías sociocríticas, así como las características y el contexto de los niños.

La presencia de la noción de evaluación formativa en los últimos planes de estudio permite a las y los docentes de preescolar y primaria considerar que la evaluación que realizan corresponde al enfoque formativo, por lo que a diferencia de otras nociones, en el actual plan de estudio la de evaluación no representaba dudas o inquietudes en sus planteamientos conceptuales, pero sí en la forma de materializarlos en el aula; así, varios docentes refirieron dificultades para reconocer la relación que debía establecerse con los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA),⁶ pues representan una idea distinta del aprendizaje, que invita a considerarlos como algo en proceso que ocurre a lo largo de la experiencia formativa y no como una meta o punto de llegada.

Desde la concepción de los PDA como referentes de la evaluación, las prácticas de evaluación formativa en ambos niveles se caracterizan por una constante preocupación en recuperar

⁶ Representan recorridos o rutas posibles que dan cuenta de las formas en las que niñas, niños y adolescentes se apropian de aprendizajes que les permiten comprender el mundo que les rodea e intervenir en distintas situaciones (SEP, 2023c: 4).

evidencias del aprendizaje a través de distintas herramientas e instrumentos, que a su vez se asocian a la finalidad de tener información que les permita retroalimentar a los estudiantes y ajustar sus prácticas pedagógicas. En este sentido, se prioriza el proceso de recolección, sistematización y análisis de información por encima de la mejora de los aprendizajes.

Al respecto, Bizarro *et al.* (2019) coinciden en que la evaluación formativa que realiza el maestro es fundamental para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Y si bien es de utilidad recopilar información al observar y valorar el desempeño estudiantil, lo destacable está en la interacción entre docentes y estudiantes para el aprendizaje.

Al respecto, existe el desafío de encontrar una articulación coherente entre evaluaciones fuertemente integradas a las situaciones de enseñanza y el aprendizaje, que pueden ser informales y evaluaciones formativas planeadas, que permitan al docente informarse de manera sistemática, lo que posibilita una apreciación analíticamente desgajada de la acción en el aula (Mottier, 2010).

De manera que, para las y los docentes de ambos niveles educativos, muchos de los retos de la evaluación formativa se encuentran en el reconocimiento de qué evaluar, cómo evaluar y cuándo evaluar, como se observa en los testimonios:

Evaluar los procesos de desarrollo que se vinculan a mi proceso de desarrollo central, que estoy trabajando en el momento. Si en el anterior yo evaluaba sólo el central, ahorita con este nuevo programa tengo que evaluar la interdisciplinariedad, la transversalidad. Sí se me está haciendo más pesadito.

Docente de preescolar del occidente del país

Llevamos el tema de los proyectos integradores [...], te marca una temporalidad, no sé, un mes. Si vas llevando tus actividades y en este diario [...] vas registrando y evaluando cada uno de ellos [...]. Entonces empiezo a dar cuenta de cada niño. Si no logra ese objetivo, ese aprendizaje, entonces ya lo vas registrando, lo voy evaluando con los niveles que requiera el proyecto y el objetivo que se planteó desde un principio, y así es como lo voy llevando [...]. Finalizo ese proceso, llamémoslo así, donde ya dejo registrado en esa rúbrica de ese proyecto qué se logró y qué no se logró.

Docente de preescolar del occidente del país

El contenido nacional obligatorio, tratar de ir avanzando en completar todos los contenidos nacionales y los PDA que se solicitan, yo lo que estoy haciendo es elegir un contenido nacional que me parezca interesante, también les consulto a ellos qué les parece si trabajamos tal tema [...]. Nos solicitan que no modifiquemos nada, que el contenido se ponga tal cual está en el plan analítico y los PDA, ahí si yo no elijo tantos, [...].

Docente de primaria del centro del país

Es parte de lo nuevo, del reto y nos propusimos cumplir, pero sí, no es tan fácil porque evalúas un proyecto y ahora sepáralo por campo formativo y separa la evaluación por campo formativo, ¿qué pasó aquí?, ¿qué pasó acá?, ¿por qué no le puedes poner en lenguajes la misma calificación que en matemáticas o en saberes? Porque en saberes a lo mejor le falta algo que domine, que en lenguaje ya lo tiene, tienes que ir valorando, evaluando que no es lo mismo, es como cuando

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

evaluabas por asignaturas [...], tener presente que cada campo formativo tiene diferentes puntos de evaluación que estamos poniendo en los proyectos.

Docente de primaria del centro del país

De acuerdo con Martínez-López y Rochera-Villach (citados en Cáceres *et al.*, 2019) los retos y dificultades a los que se enfrentan los docentes en la educación básica para integrar un cambio respecto a la evaluación formativa son: la ausencia de momentos dedicados para trabajar con las familias los resultados de la evaluación y no sólo comunicarlos; la falta de situaciones de evaluación continua que permitan verificar el proceso de aprendizaje de los alumnos, así como involucrarlos en los procesos de evaluación entre pares (coevaluación) y de su propio aprendizaje (autoevaluación) para que la evaluación deje de ser sólo responsabilidad de educadoras y educadores de preescolar y docentes de primaria.

Identificar formas para involucrar a niñas y niños en su aprendizaje, y sobre todo en la evaluación, ha sido complicado para los docentes porque en este ejercicio está implicada una mirada acerca de las habilidades cognitivas de los estudiantes para hacer reflexiones profundas y adquirir compromisos sobre su propio aprendizaje, o para participar con sus pares y en colectivo, lo que da como resultado que sean los docentes quienes tienen el mayor protagonismo.

Las y los docentes de preescolar y primaria manifiestan que los estudiantes participan en la evaluación a partir de actividades de autoevaluación y coevaluación, sin embargo, señalan dificultades para que ellos se impliquen y reflexionen sobre su aprendizaje, pues están en un proceso de desarrollar habilidades metacognitivas que los lleven a preguntarse cómo aprenden, por ello, en las decisiones de qué, cómo y cuándo evaluar pocas veces se toma en cuenta la voz de niñas y niños.

Coinciden con esta idea Heritage y Moreno (citados en Bizarro *et al.*, 2019) al considerar que en la evaluación formativa los estudiantes dejan de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos activos que están en posibilidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. En este sentido, hacerlos partícipes de la evaluación les da la oportunidad de reconocer sus avances y desafíos y comprometerse con el aprendizaje, independientemente del nivel educativo en el que se encuentren.

En el paradigma constructivista, la evaluación y el aprendizaje son parte del mismo proceso, por lo que de acuerdo con Tovar-Gálvez (2018), la evaluación tiene un valor metacognitivo que implica la colaboración entre docentes y estudiantes, lo que significa hacerlos partícipes de la definición de los criterios que orienten la resolución del problema o la meta establecida, y en el proceso reconocer la pertinencia de la metodología elegida y de las actividades que se desarrollan para tomar decisiones sobre las estrategias que aporten a lo planeado. En el marco de estas ideas resalta la metacognición como un proceso que implica el conocimiento autorreflexivo sobre la mente y sus procesos, por lo que, de acuerdo con varios autores, es una habilidad que ha de enseñarse desde temprana edad (Prieto, 2008; Texna y Morales, 2021). Sin embargo, las y los docentes refieren desafíos para integrarla en sus prácticas de evaluación, tal como lo reflejan los testimonios:

Yo siempre les preguntaba a los niños cuando terminaban: ¿cómo le hiciste? y ¿qué hiciste aquí?, pero escuchándola, [refiere a una de sus colegas] me di cuenta de que dentro de mi práctica

no los hacia reflexionar como tal, ¿cómo había aprendido eso que yo quería que él aprendiera? Escuchándola, no sé si lo dijo por qué lo tuvo que decir o porqué de verdad ella si logra eso. Lo tenía que sacar, porque no es tan fácil llevar al niño a esa reflexión, entonces, dije: yo no lo hago. Y si de verdad la maestra lo hace, mis respetos. Fue lo que me gustó, porque yo creo que lo hago, pero al final de cuentas no logro esa finalidad de la manifestación o del cuestionamiento que le hago al niño.

Docente de preescolar del centro del país

Cuando se hablaba del diálogo, a ver, si es con el niño le tenemos que decir “a ver, explícame cómo lo hiciste, perfecto, y al final qué aprendiste”; entonces ese intercambio del niño con uno es el que me dice dónde está, esa es la tarea, porque “no se vale que me copies de aquí hasta acá, mejor explícame con tus palabras qué fue la contaminación, qué es contaminación allá”, entonces el niño empieza a dar su proceso, su idea y ahí se nota dónde está y que tengo que modificar.

Docente de primaria de la región sureste del país

La evaluación que yo hago con ellos es desde cómo [me] entero ahorita lo que yo ya he visto, así como el que ya piden permisos, “por favor” o “con permiso”. Como están chiquitos apenas se les entiende, porque muchos [...] hablan como bebés, o sea, todavía el lenguaje no es claro.

Docente de preescolar del centro del país

A partir del análisis de las voces de las y los docentes de educación preescolar y primaria en relación con las dificultades que enfrentan al momento de desarrollar prácticas de evaluación formativa, así como de lo que dice la investigación de dichas dificultades, el equipo formulador construyó una situación problemática que refleja de manera sintética las dificultades, las preocupaciones y los retos que durante el análisis resultaron más recurrentes, y que se expresa de la siguiente manera:

En las prácticas de evaluación formativa, maestras y maestros de preescolar y primaria expresan dificultad para evidenciar el avance en los PDA, así como para que los estudiantes reflexionen y se involucren en sus procesos de aprendizaje.

El análisis de los retos y dificultades que enfrentan en lo particular las y los docentes de preescolar y primaria, así como los que comparten, permitió reconocer que era pertinente avanzar en la formulación de una intervención para las y los docentes de ambos niveles, no sólo por la cercanía de algunos retos, sino porque se consideró valioso que los saberes y conocimientos que se han desarrollado en cada nivel educativo pudieran ser compartidos, contrastados y fortalecidos entre niveles.

La situación problemática, de acuerdo con la percepción de los docentes, puede ser solventada atendiendo a los factores externos a su práctica. Sin embargo, limita lo que puede hacerse desde la formación continua para contribuir a movilizar los conocimientos y saberes que han desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional con el fin de enfrentar con mayor éxito dichas situaciones, las cuales podrían poner en riesgo los aprendizajes de sus estudiantes.

Por ello, se realizó un análisis de las causas asociadas a esta situación problemática que permita construir un problema de la práctica que pueda ser atendido desde la formación continua a partir de las siguientes interrogantes: ¿por qué los docentes de preescolar y primaria consideran que tienen dificultades para reconocer cómo evidenciar los procesos de desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes? y ¿por qué manifiestan dificultades para lograr que sus estudiantes se involucren en los procesos de aprendizaje?

Este análisis permitió identificar que *los docentes asocian la evaluación formativa a momentos específicos, por ejemplo, durante el desarrollo de una actividad o proyecto, o cercano a los cortes evaluativos.*

Como se mencionó antes, las y los docentes enfrentan tensiones que se derivan de las demandas administrativas relacionadas con la acreditación o de la comprensión que las familias tienen de la evaluación, lo que los lleva a centrar su atención y prioridades en el cumplimiento y entrega de los reportes (de desempeño o calificaciones) en los tiempos establecidos, pues ello les da la posibilidad de cumplir la normatividad establecida. Así, los cortes de evaluación, la conclusión de alguna actividad o de algún proyecto se convierten en pautas que indican a las y los docentes la necesidad de registrar para comunicar.

Ante este escenario, las y los docentes pierden la oportunidad de reconocer avances y observar el proceso de aprendizaje de niñas y niños para aprovechar la riqueza de esta información, orientando su interés en generar estrategias que contribuyan a la toma de decisiones a partir de prestar atención a cómo se acercan a las situaciones de aprendizaje, al reconocer cómo aprenden y crear las mejores condiciones para hacerlo posible.

Martínez (2013) señala que no es fácil cambiar las prácticas de evaluación entre los maestros, ya que sostienen sus prácticas de evaluación centradas en el contenido de las pruebas, prestando mayor atención a la calificación y los niveles de desempeño que a la retroalimentación sobre la forma de mejorar el aprendizaje; por ello no se asegura que la evaluación se use para apoyar el aprendizaje de los estudiantes; además, apunta que la implementación de la evaluación formativa implica una serie de modificaciones en la práctica docente tal como la interacción con el estudiante, la planeación de clases e incluso su forma de concebir el éxito académico; de tal forma que las acciones de evaluación formativa se pueden volver mecánicas y rituales si no se promueve la reflexión sobre los principios que las sustentan.

Considerando que la visión sobre evaluación de los aprendizajes se ha construido desde una mirada de la eficacia como elemento base y visible en la acreditación y promoción del aprendizaje (Luján-Mamani y Medina-Zuta, 2022), es natural que las prácticas de evaluación se enfoquen prioritariamente en el resultado, es decir, en verificar y medir los indicadores de logro o metas establecidos en el currículo, por lo que *algunos docentes interpretan los PDA como metas por cumplir, donde la evaluación se refiere a medir el logro de resultados.*

Esta mirada de los docentes acerca del aprendizaje compromete que resignifiquen sus prácticas de evaluación, ya que como lo sugiere el plan de estudio previo a 2022, los aprendizajes eran referidos como *aprendizajes esperados*, lo que coincidía con una idea de punto de llegada o resultado, por lo que al enfrentarse con la idea del aprendizaje como una experiencia de relación con el saber, “experiencia que se da en el marco de una forma pedagógica que es la escuela y en un tiempo y espacio determinado” (Conahcyt México, 2024). La comprensión sobre el alcance

del cambio en la perspectiva del aprendizaje se ve comprometida y los PDA se equiparan con los antiguos aprendizajes esperados:

Los aprendizajes esperados iban relacionados con lo que se espera que el alumno logre [...]. Los PDA son más largos. Incluso no nada más es el contenido así tal cual. Si lo ves en el plan de estudios, en el programa sintético, viene una hoja casi por cada PDA. Van por fases: primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto. Van muy relacionados, por ejemplo, hay contenidos, en específico, quinto y sexto grado, que en un PDA te va a hablar sobre todo un siglo. Un PDA abarca todo un siglo. O abarca toda la Revolución o toda la posrevolución o toda la Independencia. Cuando antes el aprendizaje esperado era muy específico. Aquí el PDA es desde tal y tal fecha [...]. Obviamente al querer evaluarlo, no lo vas a lograr en una semana. Tendrá que ser progresivo, de acuerdo con lo que están viendo y más en ese contenido.

Docente de primaria del occidente del país

Tenemos un formato en donde ponemos por campo el PDA que estamos desarrollando en ese proyecto y ya lo vamos evaluando con los *post-its* con comentarios o con el diario.

Docente de preescolar del centro del país

Que un PDA me marque primero, segundo y tercero, es decir, entonces así empezamos. Entonces estos son los aprendizajes de los niños de primero, estos son para los de segundo y estos son para los de tercero. Conforme ha ido pasando el proceso, ya nos hemos dado cuenta de que no es así. El niño en específico, en qué nivel se encuentra, y ¿cómo lo vas a potenciar para llevarlo al siguiente nivel? Que esa es la parte donde más nos confundimos...

Docente de preescolar del occidente del país

Yo no elijo tantos (PDA) [...] por contenido nacional hay hasta siete PDA, por ejemplo, entonces yo elijo los dos más importantes que yo considero y ya, porque creo que el ciclo escolar no nos da para que se trabajen tantos.

Docente de primaria del centro del país

Los contenidos curriculares tradicionalmente han sido el referente para la planificación, en esa práctica se convierte en un desafío poner los procesos de desarrollo de los estudiantes al centro y planear en función de ello, al tiempo que *avanzan* los contenidos curriculares, los cuales en ocasiones son muchos o requieren una desagregación en elementos más simples, todo ello en un tiempo determinado por el calendario escolar, lo que tensiona las posibilidades de la práctica pedagógica y lleva a las y los docentes, a decir de Medina-Zuta y Deroncele-Acosta (2020), al desarrollo de prácticas automatizadas de la evaluación que se alejan de la reflexión y se concentran en cumplir con los requerimientos administrativos en torno al currículo.

Relacionado con lo anterior se encuentran las formas en que las y los docentes piensan que sus estudiantes pueden participar en su aprendizaje y en la evaluación, y muchas veces sus actuaciones están orientadas por la apreciación que tienen de las capacidades cognitivas de sus estudiantes, mismas que con frecuencia se valoran en función de su edad. Así algunas docentes de preescolar y de los primeros años de primaria podrían considerar que las niñas y los niños de esos grados escolares son muy pequeños para asumir la responsabilidad de su aprendizaje o para opinar acerca de lo que ocurre en el aula, lo que de acuerdo con Escolano-Pérez,

Gaeta-González y Herrero-Nivela (2014) coincide con estudios que ubican la capacidad de desarrollo de la metacognición a partir de los ocho años, por lo que incluso docentes de la antes llamada *primaria alta* consideran que sus estudiantes no han logrado el desarrollo cognitivo requerido para asumir una responsabilidad distinta en el aula, aunque en estudios más recientes se reconoce que las habilidades de metacognición tienen la posibilidad de ocurrir desde los primeros años de vida (Bryce y Whitebread, 2012). De ahí que *algunos docentes de preescolar y primaria subestiman las habilidades metacognitivas⁷ de los estudiantes para participar de manera activa en la evaluación formativa y para involucrarse en sus procesos de aprendizaje.*

Sobre este tema, Martínez (2013) sostiene que las expectativas de los docentes respecto al aprendizaje de los alumnos incide significativamente en el mismo, por ello es importante que en su práctica exista un equilibrio entre lo disciplinar y lo didáctico, incluyendo en esto último a la evaluación, y resulta interesante revisar que aunque los planteamientos curriculares de las últimas reformas han hecho énfasis en la importancia del “aprender a aprender”, muchos docentes todavía consideran que la enseñanza debe enfocarse en la transmisión de contenidos y no en el desarrollo de procesos de reflexión o de autorregulación.

Asimismo, aunque puede identificarse una diversificación de las prácticas de evaluación, persisten las reproductivas, es decir, las que limitan el proceso de desarrollo integral del estudiante con demandas cognitivas que privilegian los contenidos conceptuales, los procedimentales –en menor medida–, y sin integrar los condicionales y actitudinales (Chaviano *et al.*, 2016).

Desde la perspectiva de que todas y todos los estudiantes deben lograr los mismos aprendizajes establecidos en el currículo, y que el papel del docente es establecer acciones remediales cuando esto no suceda, *algunos docentes de preescolar y primaria conciben la retroalimentación como el señalamiento de los errores cometidos o los aciertos logrados por los estudiantes sin reflexionar con ellos, con el fin de tomar decisiones que mejoren el aprendizaje y la enseñanza.*

De acuerdo con diversos autores, persiste entre los docentes una tendencia a pensar que la evaluación formativa tiene que ver con hacer una *devolución correcta* de las notas obtenidas, es decir, especificar la calificación lograda y detallar los errores cometidos (Bizarro, Paucar, y Chambi, 2021), dicha postura corresponde a un tipo de retroalimentación que no necesariamente tiene un impacto positivo en el aprendizaje, por su parte Wargclou (2005) señala que una retroalimentación constructiva y específica aumenta la motivación de los estudiantes, especialmente cuando les ayuda a identificar aspectos que pueden mejorar su proceso de aprendizaje. La retroalimentación, más que una devolución de información, busca generar un impacto positivo en el aprendizaje futuro, por lo que ha de provocar y promover que la motivación de los estudiantes se mantenga en el tiempo. Así también, diversos autores coinciden en la idea de que la retroalimentación tiene sentido si se utiliza el *error* del estudiante como oportunidad de aprendizaje, lo que supone que el docente promueva un proceso reflexivo o de problematización con los estudiantes acerca de su aprendizaje (Astolfi, 2003; Cruzado, 2022).

⁷ Escolano-Pérez, Gaeta-González y Herrero-Nivela (2014) retoman la definición de metacognición de Flavell, a quien se le atribuye la aparición del término, considerado a ésta como el conocimiento que tenemos sobre nuestro propio conocimiento; además, coinciden con Lai, Larkin, Schneider y Whitebread en que tiene dos elementos: 1) el conocimiento sobre los procesos cognitivos y 2) la regulación de éstos.

Lo anterior no desconoce las condiciones en que las y los docentes desarrollan sus prácticas, es decir, lo numeroso de sus grupos, la carga administrativa y las demandas de autoridades y familias, y que ello le imprime un sentimiento de desaliento para concretar las prácticas de retroalimentación que plantea el enfoque de la evaluación formativa, condiciones que no pueden ser atendidas desde la formación continua.

A partir del análisis anterior se identificaron los posibles efectos en la práctica docente y en el aprendizaje de las y los estudiantes si las causas de la situación problemática no son atendidas. En este caso se consideró lo siguiente.

Los estudiantes no desarrollan procesos metacognitivos que les permitan darse cuenta de qué y cómo están aprendiendo, así como desarrollar autorregulación y autonomía sobre sus procesos de aprendizaje.

Algunos teóricos de la psicología del desarrollo como Vigotski, Bandura y Bruner (citados en Vielma y Salas, 2000), en sus diferentes aportaciones al aprendizaje y su relación con los procesos mentales, han dado cuenta de la importancia del lenguaje para favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas, y que lo ha convertido en un instrumento privilegiado para promover habilidades de pensamiento, a partir de que niñas y niños movilicen sus saberes y resignifiquen sus experiencias bajo la guía y el enriquecimiento de las prácticas pedagógicas que ofrecen las y los docentes a cargo de su formación. Así, reflexionar en torno a ello abre la posibilidad de reconocer que lo importante en el aula es ofrecer a los estudiantes oportunidades para establecer nuevas relaciones con los saberes escolares, expresarse e interactuar con sus compañeros y docentes, lo que estaría favoreciendo su autorregulación y autonomía al involucrarse en los desafíos formativos que les planteen.

Para que ocurra lo antes dicho, es necesario que la evaluación se articule con las prácticas pedagógicas, pero al no atender los retos y dificultades antes analizados puede ocasionar que *la evaluación se mantenga desvinculada de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

Cuando la evaluación se considera una tarea para cumplir con requisitos administrativos o como mecanismo de rendición de cuentas a las autoridades o a las familias, las prácticas se instalan en dinámicas tradicionales en las que se pierde la oportunidad de establecer nuevas relaciones con los estudiantes y los saberes, y los desafíos que enfrenta el estudiantado en sus procesos de aprendizaje pasan inadvertidos, así como las posibilidades de mirar la enseñanza renunciando a la posibilidad de considerar a la evaluación en términos de lo planteado por Díaz-Barriga (2023: 111) “la evaluación es un acto fundamentalmente personal de autorreflexión (Scallon, 1988) que hace el sujeto sobre lo que ha significado un aprendizaje, lo que ha alcanzado y los retos que tiene que enfrentar para seguir construyendo”.

De igual manera, es importante promover oportunidades para que las y los docentes ejerzan su autonomía, pues tradicionalmente están subordinados a las indicaciones de las autoridades, lo que reduce la toma de decisiones e impacta en las prácticas de evaluación.

En suma, desarrollar prácticas de evaluación con limitada participación de estudiantes y desde la consideración de bajas expectativas sobre su aprendizaje, da como resultado interacciones acotadas y empobrecidas, es decir, *no se generan oportunidades en el aula para que las y los estudiantes participen en las decisiones sobre qué evaluar, cuándo y cómo.*

Concebir la evaluación formativa como parte de la práctica pedagógica significa romper con la idea de que es un instrumento de control para cuantificar lo aprendido, lo que plantea un proceso activo de la totalidad de estudiantes; significa romper con ideas de que sólo las y los docentes saben para recurrir a otras formas interactivas en las que el estudiantado comparta sus saberes, con espacios para que se hagan presentes sus errores como recursos para la reflexión colectiva e individual. Significa aprender a colaborar en el aprendizaje entre pares y colectivamente, y responsabilizar a los estudiantes de su propio aprendizaje.

Pérez y Ochoa (2017) apuntan a la estructura jerárquica de las instituciones educativas como una de las causas por las que el proceso de participación es limitada y acotada a las prácticas, roles, jerarquías y costumbres del centro educativo; de igual manera, señalan que son pocos los espacios que reconocen el protagonismo infantil como un eje que articule las actividades pedagógicas, por lo que es necesario impulsar el trabajo por medio de proyectos participativos, configurando un tipo de participación activa en el cual niñas, niños y adolescentes formen parte activa del colectivo al que pertenecen.

A partir del análisis de las causas y los efectos es posible replantear la situación problemática y delimitar un problema de la práctica susceptible de ser atendido en la presente IF, de este modo:

Las prácticas de evaluación formativa de las y los maestros de preescolar y primaria suelen caracterizarse por su desligamiento de la práctica pedagógica, por tener una concepción del aprendizaje como meta y constructo cuantificable, y una retroalimentación centrada en el señalamiento de errores y aciertos, donde se subestiman las habilidades metacognitivas de niñas y niños, lo que, por una parte, limita la posibilidad de que éstos participen y reflexionen sobre su aprendizaje mediante la puesta en acto de la autorregulación y autonomía, y por otra, que las y los docentes impulsen procesos de cambio en su enseñanza.

b) Determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos

Una vez delimitado el problema de la práctica sobre el que es posible incidir desde la formación continua, se establece el aspecto de mejora de la práctica, que representa el asunto central a abordar en la presente intervención formativa (IF). Se delimita el propósito de acuerdo con las posibilidades reales de tiempo y espacio y las condiciones institucionales del servicio educativo en las entidades federativas, por lo que en el caso de la presente intervención formativa se plantea el siguiente aspecto de mejora:

De una práctica de evaluación formativa desvinculada de la práctica pedagógica que enfatiza la recolección de información a través de técnicas e instrumentos para evidenciar el logro de los aprendizajes a una práctica integrada en la práctica pedagógica, basada en el diálogo, la retroalimentación y el desarrollo de habilidades metacognitivas para favorecer la autorregulación y autonomía de niñas y niños.

Esta construcción parte de reconocer que los docentes requieren movilizar sus saberes y conocimientos para revisar el sentido que hasta ahora han dado a la evaluación formativa, reconociendo lo que sucede en el aula y las características de sus estudiantes; así como por la importancia que tiene mirar la docencia ante las transformaciones del contexto sociocultural actual y que se expresa en la forma en que se construye el conocimiento desde el ámbito escolar. Estos planteamientos permiten establecer el siguiente propósito.

Que las maestras y los maestros de preescolar y primaria resignifiquen sus prácticas de evaluación formativa a través del análisis y contrastación de sus concepciones sobre el aprendizaje y su relación con la enseñanza y la evaluación. Además, se espera que reflexionen sobre el papel del docente y del estudiante en este proceso, con el fin de diseñar sugerencias de evaluación que promuevan el diálogo, la reflexión y el involucramiento de niñas y niños en su propio aprendizaje, favoreciendo así su autorregulación y autonomía.

Para alcanzar este propósito es relevante impulsar procesos reflexivos que partan de reconocer los saberes y conocimientos que tienen los docentes, así como promover experiencias que les permitan pensar formas distintas para implementar la evaluación formativa en el aula y con la comunidad escolar.

c) Definición de contenidos

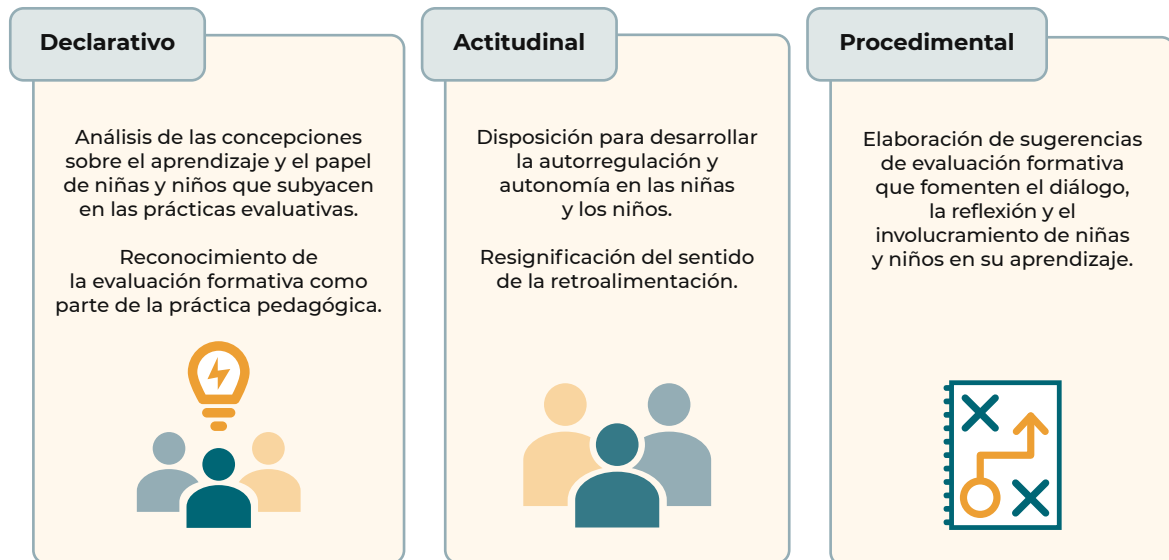
Martínez y Rodríguez (2017), refieren que los contenidos son el fundamento cultural de las capacidades, las actitudes, los compromisos y los valores docentes que son necesarios para la mejora de la enseñanza, las experiencias escolares y los aprendizajes de los estudiantes alejándose de la idea de considerar los contenidos como temas a abordar. En el ámbito de la formación docente, los contenidos promueven la construcción de nuevos significados, es decir, la atribución de un sentido diferente o más amplio a los saberes y conocimientos que poseen los docentes.

Los contenidos se identifican a partir de la propuesta de Díaz y Hernández (2005) como:

- ▶ *Declarativos*. Contenidos que se refieren al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios que confluyen en la práctica docente. Permiten el análisis y contraste de ideas con la posibilidad de tener nuevas perspectivas y acordar concepciones que adquieren significado común en el contexto de su práctica. Se relacionan con el saber qué.
- ▶ *Procedimentales*. Contenidos que engloban diferentes tipos de reglas, técnicas, métodos, habilidades o estrategias. Posibilitan y potencian las experiencias de los docentes en variedad de ejecuciones y permiten compartir diferentes formas de realizar sus tareas para aprender del otro y con el otro. Se relacionan con el saber hacer.
- ▶ *Actitudinales*. Contenidos que hacen referencia a las actitudes y los valores que guían la interacción entre los sujetos y generan nuevos esquemas de colaboración, participación y diálogo que impactan en la cultura escolar al considerar el saber ser y saber convivir.

En consonancia con lo anterior, los contenidos definidos para la presente IF se muestran en la figura 1.3.

Figura 1.3 Contenidos de la IF



Fuente: elaboración propia.

La forma de abordar los contenidos en una IF es fundamental para concretar el enfoque de formación situada, ya que a diferencia de propuestas basadas en la trasmisión o actualización de conocimientos mediante temas genéricos, el abordaje de los contenidos declarativos, procedimentales o actitudinales considera la movilización de los saberes y conocimientos de las y los docentes hacia la resignificación y transformación de su práctica a partir de procesos de diálogo y reflexión colectiva, anclados en lo local y en los desafíos compartidos con otros. Esto conlleva tomar decisiones respecto a los dispositivos formativos que son el componente que se detalla a continuación.

d) Selección e implementación de los dispositivos formativos

Los dispositivos formativos organizan a los colectivos docentes en un espacio y tiempo predefinidos para promover el aprendizaje individual y grupal, a partir de situaciones y experiencias planeadas que favorecen el diálogo, la reflexión sobre la práctica, el intercambio de saberes y conocimientos, la producción de narrativas escritas y orales, el uso de detonadores para la reflexión y el acceso a información de interés para los docentes, resultado de la determinación de aspectos considerados necesarios para la mejora de la práctica docente (Mejoredu, 2022b). Con el fin de reconocer, cuestionar y replantear las nociones y sentidos que fundamentan las prácticas de los docentes de las escuelas preescolares y primarias referentes a la evaluación formativa, en esta IF se seleccionaron los siguientes dispositivos: el *Encuentro* y el *Taller*. El primero, entendido como un espacio en el que los docentes dialogan sobre sus prácticas

de evaluación formativa mediante el intercambio de anécdotas y el contraste con la teoría para identificar las distintas concepciones sobre el aprendizaje y los estudiantes, así como la relación entre las prácticas de enseñanza y de evaluación; y el segundo, en el que si bien se continua con la reflexión sobre la práctica, su desarrollo implica contrastar diferentes *formas de hacer* y donde las acciones sugeridas buscan que las y los participantes construyan alternativas contextualizadas respecto a las técnicas, métodos, habilidades o estrategias que pueden ser diferentes a las ya utilizadas por las y los docentes o bien, pueden fortalecerlas. En este dispositivo es posible profundizar en las acciones que se realizan para retroalimentar a los estudiantes y fomentar su autorregulación y autonomía, con el fin de desarrollar habilidades que permitan la construcción colaborativa de sugerencias para generar el diálogo, la reflexión y el involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje.

De acuerdo con Souto (2004), el carácter grupal de los dispositivos seleccionados, entendidos como arreglos de tiempo, espacios, recursos y metas comunes, promueven el desarrollo profesional, colocando como prioridad el análisis de la práctica y la reflexión acerca del rol y de sí mismo como profesional, al provocar el diálogo entre los participantes cuando al mismo tiempo da lugar a la diversidad de opiniones.

Ambos dispositivos plantean detonadores⁸ que desencadenan los procesos reflexivos y de diálogo sobre la práctica docente a partir de las narrativas sobre situaciones problemáticas que acontecen en el contexto del aula, la escuela y la comunidad, a partir de ejemplos o demostraciones que incitan al cuestionamiento y el análisis de las decisiones y acciones que se toman en el ejercicio profesional del docente. Los detonadores pueden presentarse como registros escritos, auditivos o visuales.

En el caso particular de esta IF, los detonadores para la reflexión que se proponen son: el registro anecdótico, los referentes teóricos y el análisis de casos. Enseguida se describe cada uno.

Registro anecdótico

Se construye con base en la redacción de anécdotas que recuperan elementos de la práctica docente que surgen del contexto y la realidad educativa particular, permite organizar relatos, observaciones y experiencias significativas sobre la práctica pedagógica, interacciones entre distintos actores escolares, reflexiones personales u otras vivencias relacionadas con la práctica.

Este registro combina un tono descriptivo para narrar cómo se van desarrollando situaciones específicas, las personas involucradas, las conversaciones e interacciones, así como un tono reflexivo en donde se va incorporando la voz del docente que narra a otros su propia práctica,

⁸ En el contexto de la formulación de las IF, los detonadores son situaciones, sucesos o información significativa sobre la práctica docente que se utilizan en los dispositivos formativos para promover procesos de reflexión y que constituyen ejemplos o demostraciones con capacidad para cuestionar su práctica y favorecer su análisis entre los docentes (Mejoredu, 2022b).

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

compartiendo ideas, pensamientos, sensaciones, reflexiones e interpretaciones. Puede realizarse en el momento en que acontecen las situaciones o con una mirada retrospectiva (Lara y Cabrera, 2015; Ramírez, 2017).

Otras características son las siguientes:

- ▶ Recupera la descripción de eventos significativos, por ejemplo, detalla eventos, comportamientos o situaciones que se consideran importantes o relevantes en un contexto específico, lo que permite identificar patrones, tendencias y áreas de mejora.
- ▶ Se enfoca en lo que sucede, además, considerando el contexto en el que ocurre, se pueden incluir detalles sobre el entorno físico, las interacciones sociales, el estado emocional de los involucrados, entre otros.
- ▶ Plantea libertad en la descripción de los eventos, sin embargo, debe contener descripciones claras y precisas de comportamientos específicos y, en algunos casos, citas directas de lo expresado por las personas.
- ▶ Se adapta a diferentes contextos y propósitos.
- ▶ Permite dejar testimonio de lo observado y vivido en su experiencia.
- ▶ Sintetiza y evoca momentos clave que identifican como significativos quienes redactan.
- ▶ Puede construirse en diferentes formatos físicos o electrónicos, sin embargo, es importante tomar en cuenta que, para su intercambio y análisis entre pares, en la modalidad presencial, es indispensable contar con una versión física.

Referentes teóricos

Es un documento breve que ofrece información para acompañar a los participantes en el análisis de sus prácticas de evaluación formativa a partir de un conjunto de planteamientos de orden conceptual que les ayudarán a contrastar, explicar, reconocer sentidos y encontrar fundamentos en las prácticas. Este detonador pretende poner en diálogo la práctica con la teoría, enriquecer la reflexión individual y colectiva y ofrecer elementos que fundamenten la toma de decisiones para mejorar las prácticas pedagógicas.

Análisis de casos

El estudio de casos se ha utilizado como una herramienta para “describir y comprender en profundidad contextos de enseñanza y aprendizaje” (Marcelo, 1991). Los casos que se incluyen en el recurso para su análisis en el dispositivo Taller muestran situaciones vividas en contextos próximos a los de los participantes. Mirar una situación desde una perspectiva distinta a la propia activa la capacidad de análisis y permite detonar procesos reflexivos.

Es una herramienta útil para fortalecer y desarrollar habilidades reflexivas al profundizar en el análisis de las descripciones de contextos y situaciones de aprendizaje que ocurren en el aula.

¿A quiénes se dirige la intervención formativa?

Los destinatarios de la presente IF son los docentes de las escuelas preescolares y primarias de todos los servicios y modalidades educativas.

¿Quién la coordina?

Para la implementación de la IF es necesario que se asigne uno o varios coordinadores de la IF (CIF), cuyas responsabilidades serán realizar el encuadre de las sesiones, organizar las dinámicas de trabajo y dar acompañamiento a los docentes durante su participación en la presente IF. La selección y designación está a cargo de las autoridades educativas estatales correspondientes.

Resulta fundamental el trabajo de las personas que coordinan a los docentes durante su tránsito en la experiencia formativa que propone esta IF.

Al tratarse de un espacio común entre docentes de dos niveles educativos distintos, es importante que la autoridad educativa promueva los acuerdos y condiciones necesarias para hacerlo posible.

Se sugiere convocar a directores, supervisores, personal de acompañamiento como tutores y asesores técnicos pedagógicos para desempeñar esta función. Es deseable considerar las siguientes características en la selección de los coordinadores de la IF:

- ▶ Experiencia docente frente a grupo y para orientar el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica docente.
- ▶ Disposición para la escucha activa y la observación sin prejuicios.
- ▶ Sensibilidad y apertura hacia el proceso de aprendizaje de los docentes.
- ▶ Empatía y respeto hacia el trabajo de los participantes.
- ▶ En caso de plantear sesiones mediadas por tecnología, contar con experiencia para trabajar con entornos a distancia.
- ▶ Conocimiento del Plan de Estudio 2022 y sus planteamientos en torno a la evaluación formativa.

Será necesario que los CIF tengan presentes los siguientes aspectos:

- ▶ Conocer previamente el enfoque de formación situada que promueve Mejoredu, lo que incluye el Programa de formación de docentes en servicio⁹ en el que se enmarca la presente IF.
- ▶ Analizar previamente y con detalle los componentes de la IF, las características de los dispositivos definidos, el recurso para los participantes y, particularmente, los detonadores para la reflexión que se requieren en el desarrollo de los dispositivos.

⁹ Disponible en <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf>>.

- ▶ Tener claridad sobre cuál es la finalidad de los documentos que se sugieren para documentar la participación y evitar incorporar usos adicionales o contrarios al enfoque de formación situada, por ejemplo, asignar calificación a las producciones de los docentes o solicitar que todas las producciones cumplan con algún estándar previamente determinado.
- ▶ Valorar la posibilidad de convocar a los participantes a una reunión informativa, previa al inicio de las sesiones de trabajo, con la finalidad de atender las dudas que se presenten y especificar de forma puntual la importancia de contar con el registro anecdótico como insumo fundamental para el trabajo en la primera sesión. Es necesario considerar que los participantes lleven impresas las anécdotas, pues se intercambiarán con otros participantes para ser analizadas.
- ▶ Orientar la dinámica de trabajo del grupo, así como el desarrollo de las actividades planteadas y reorientar las ideas cuando sea necesario.
- ▶ Analizar las construcciones y reflexiones individuales y colectivas, así como enfocar la mirada y el diálogo en los retos, las tensiones y las dificultades que se enfrentan en la práctica docente.
- ▶ Promover que en la reflexión se ponga en juego el saber conocer, el saber hacer y el saber ser a partir de la movilización y resignificación de los saberes y conocimientos de los participantes y los propios.
- ▶ Contrastar teoría y práctica, para generar nuevas formas de enseñar y evaluar, favoreciendo el desarrollo de actitudes positivas que orienten a la mejora.
- ▶ Organizar a los participantes en equipos o pequeños grupos, de acuerdo con las necesidades de las secuencias reflexivas y los espacios disponibles.
- ▶ Se recomienda revisar las pautas que Mejoredu ha publicado en el *Blog Entre Docentes*.¹⁰

¿Cómo se desarrolla?

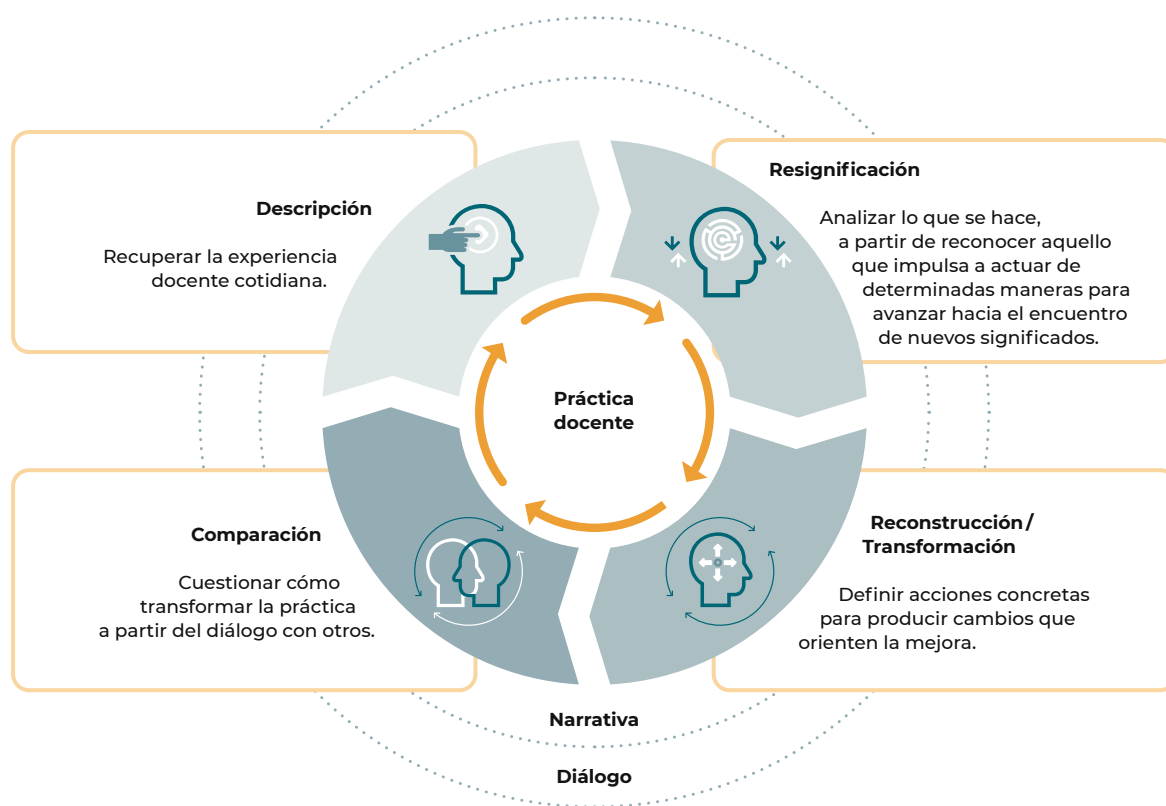
La presente IF tendrá una duración de cuarenta horas en total, de las cuales veinticinco se destinan al trabajo colectivo y quince al trabajo independiente. El trabajo colectivo se desarrolla en seis sesiones, tres con el dispositivo Encuentro y tres con el dispositivo Taller. Se sugiere que las quince horas del trabajo independiente se distribuyan de la siguiente forma: cinco horas para la preparación de los registros anecdóticos, previo al inicio de la primera sesión del Encuentro, cinco horas para la lectura del documento de referentes teóricos, previo a la tercera sesión del Encuentro, dos horas para la lectura del caso de preescolar o primaria, antes de iniciar la primera sesión del Taller, y tres horas al concluir la última sesión del Taller para elaborar la narrativa que se solicita para documentar la experiencia.

Las sesiones colectivas y los momentos de trabajo independiente se organizan a partir de situaciones de aprendizaje que promueven el uso de la narrativa y la espiral reflexiva como referentes para pensar y movilizar la práctica. Ambos están presentes en el Encuentro y el Taller, a través de diversas situaciones que permiten a los docentes, recordar, relatar y compartir anécdotas, historias y experiencias sobre su práctica docente con el fin de avanzar en la construcción del propio conocimiento, su resignificación y reconstrucción (figura 1.4).

¹⁰ Disponible en <<https://www.mejoredu.gob.mx/>>.

La espiral reflexiva¹¹ se evidencia a lo largo de todas las situaciones de aprendizaje. Es una herramienta que facilita repensar la experiencia en continuo cuestionamiento con la teoría, la propia práctica y los espacios que se comparten para la formación. De este modo se logra que las inquietudes profesionales y personales se analicen de forma crítica y propositiva, siempre con orientación a la mejora de la práctica docente. Para alcanzar el objetivo, la descripción de lo vivenciado resulta clave. En este sentido, la narrativa recupera situaciones individuales o colectivas concretas que documentan preocupaciones, aciertos y emociones experimentadas por los docentes. También permite un análisis de lo experimentado en primera persona y desde lo compartido por los otros.

Figura 1.4 Referentes para pensar y movilizar la práctica docente



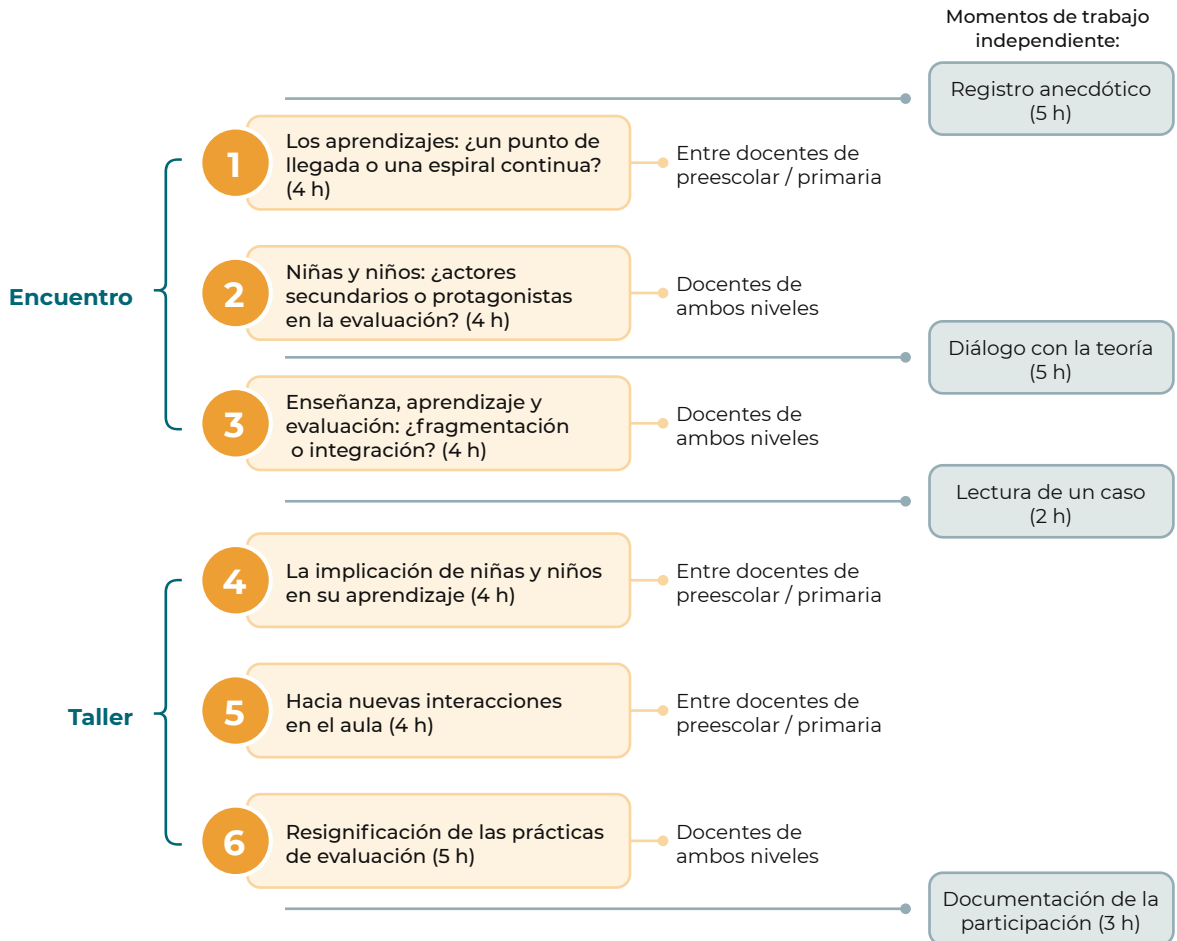
Fuente: elaboración propia con base en Smyth, 1991.

¹¹ Si bien se reconoce que existen diversos modelos para orientar la reflexión sobre la práctica docente, en el contexto de la formulación de esta IF se elabora la propuesta con base en Smyth (1991).

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

La figura 1.5 detalla el tipo de trabajo colectivo e independiente, así como la organización de las sesiones.

¡Figura 1.5 Organización de los dispositivos



Fuente: elaboración propia.

Como se ha mencionado anteriormente, se transitará por dos dispositivos, los cuales pueden realizarse bajo una modalidad presencial o mixta; en concordancia con ello las orientaciones que se presentan a continuación tienen la intención de ser una revisión ágil de los dispositivos y se complementan con algunas alternativas para el trabajo a distancia. Ambos dispositivos cuentan con tres sesiones de cuatro horas de trabajo, con excepción de la última sesión del Taller, que tiene destinadas cinco horas. En la tabla 1.2 se detalla la intencionalidad y las preguntas que guían el desarrollo de cada sesión del Encuentro y el Taller.

Tabla 1.2 Distribución de las sesiones de los dispositivos Encuentro y Taller

Sesiones	Intención	Preguntas detonadoras
1. Los aprendizajes: ¿un punto de llegada o una espiral continua?	Dialogar entre docentes de un mismo nivel educativo sobre las distintas concepciones de aprendizaje que se reflejan en las prácticas de enseñanza y evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el aprendizaje? • ¿Qué perspectivas teóricas fundamentan las concepciones de aprendizaje que se reflejan en las aulas de preescolar y primaria? • ¿Qué implicaciones tiene la concepción de aprendizaje en las prácticas de enseñanza y evaluación?
2. Niñas y niños: ¿actores secundarios o protagonistas en la evaluación?	Compartir y contrastar prácticas de evaluación entre preescolar y primaria enfatizando la concepción del papel de niñas y niños en su participación en la evaluación formativa e implicación en su aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué percepción se tiene sobre las y los niños de preescolar y primaria? • ¿Cómo se promueve su participación e involucramiento en su aprendizaje y evaluación? • ¿Qué retos y dilemas se visualizan para involucrar a niñas y niños como protagonistas de su aprendizaje y evaluación?
3. Enseñanza, aprendizaje y evaluación: ¿fragmentación o integración?	Contrastar las prácticas de evaluación con algunos referentes teóricos con énfasis en la didáctica y en la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la relación del aprendizaje con las prácticas de enseñanza y evaluación? • ¿Cómo contribuye la evaluación formativa a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje? • ¿Qué oportunidades se les da a niñas y niños para que expresen sus aprendizajes? • ¿Cómo se motiva la disposición para aprender?
4. La implicación de niñas y niños en su aprendizaje	Contrastar las ideas, reflexiones y referentes teóricos del encuentro con casos que reflejan prácticas de evaluación de cada nivel educativo para analizar de qué manera éstas favorecen la autorregulación y autonomía en el aprendizaje de niñas y niños.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se logra la implicación de niñas y niños en su aprendizaje? • ¿Cómo se propician espacios para la autoevaluación y coevaluación? • ¿Cómo se favorecen procesos metacognitivos de niñas y niños para desarrollar habilidades de autorregulación y autonomía?

Sesiones	Intención	Preguntas detonadoras
5. Hacia nuevas interacciones en el aula	Contrastar las ideas, reflexiones y referentes teóricos del Encuentro con casos que reflejan prácticas de evaluación de cada nivel educativo para analizar las formas y sentidos de la retroalimentación.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué papel tiene el error en el aprendizaje? • ¿Cómo reaccionan emocionalmente las niñas y niños ante los aciertos y los errores? • ¿Cuál es el sentido y alcance de la retroalimentación? • ¿Cómo y cuándo se retroalimenta a niñas y niños sobre su aprendizaje? • ¿Qué oportunidades se generan para reflexionar junto con niñas y niños sobre los aprendizajes?
6. Resignificación de las prácticas de evaluación	Construir en conjunto sugerencias de evaluación que fomenten el diálogo, la autorregulación y autonomía de niñas y niños para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	<p>A lo largo del Encuentro y el Taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aspectos consideran relevantes para generar nuevos sentidos de la evaluación formativa en las aulas de preescolar y primaria? • ¿Qué aporta el diálogo con docentes de otros niveles educativos para transformar sus prácticas pedagógicas? • ¿Qué se puede mejorar de las prácticas de evaluación formativa?

Fuente: elaboración propia

La Carpeta es el soporte que orienta el trabajo, tanto colectivo como independiente, que se realiza durante las sesiones del Encuentro y el Taller. Se organiza en cinco apartados:

- 1. Orientaciones para usar la carpeta.** Recomendaciones para organizar y utilizar la carpeta.
- 2. Secuencias de aprendizaje de los dispositivos.** Integra situaciones y actividades de diálogo, reflexión y trabajo colaborativo entre docentes; se realizan de manera presencial o síncrona con el apoyo del CIF.
 - a) *Encuentro.* Sesiones uno, dos y tres, se describen concepciones docentes respecto al aprendizaje y la evaluación examinando el papel de niñas y niños.
 - a) *Taller.* Sesiones cuatro, cinco y seis, se centran en el análisis de prácticas de evaluación, promoviendo el diálogo sobre la autorregulación y autonomía de niñas y niños.
- 3. Detonadores para la reflexión.** Se describen los detonadores que se utilizarán como insumo principal en cada sesión de trabajo colectivo para iniciar y dar continuidad a los ciclos de reflexión sobre la práctica.

- a) *Registro anecdótico*. Destinado para narrar anécdotas sobre la práctica docente que serán analizadas de forma colaborativa en las sesiones uno, dos y tres.
 - b) *Referentes teóricos*. Contiene información necesaria para articular un puente entre la práctica y la teoría a lo largo de la IF, y es el principal insumo para la sesión de cierre del encuentro.
 - c) *Análisis de casos*. Contiene ejemplos de prácticas de evaluación formativa en preescolar y primaria, los cuales se analizarán en la sesión cuatro y cinco del taller.
4. **Espacio de escritura**. Brinda un espacio para que tomen nota sobre los aspectos que consideren más relevantes de cada sesión de trabajo.
5. **Documentación de la participación**. Este espacio incluye orientaciones para organizar y sistematizar la información necesaria para dar cuenta de la experiencia de aprendizaje a lo largo de la IF. Esto será un insumo importante para la emisión de constancias a través de las autoridades educativas de cada entidad federativa.

Orientaciones para quien coordine la IF

Con la finalidad de proporcionar mayores orientaciones para el desarrollo del Encuentro y el Taller se especifican algunos elementos para ser considerados por parte de los CIF en las sesiones colectivas.

Esta IF considera una estructura colectiva en la que participan docentes de preescolar y primaria, por lo que se sugiere identificar previamente las sesiones en las que el trabajo se desarrolla *por nivel* (sesiones 1, 4 y 5) y *entre niveles* (sesiones 2, 3 y 6) con el propósito de ofrecer el acompañamiento pedagógico específico. Durante el *trabajo entre niveles* será fundamental que los equipos tengan una conformación mixta. En las sesiones entre niveles habrá flexibilidad para designar a un coordinador principal, ya sea de preescolar o primaria o combinar sus esfuerzos y optar por una coordinación conjunta. Esta asignación será acorde a las necesidades e intereses de los grupos.

Previo a las *sesiones presenciales*, se reunirán los materiales indispensables para el desarrollo de éstas: papel rotafolio, hojas blancas o de color, plumones, marcadores, cinta adhesiva, pegamento, tijeras, entre otros. Para las sesiones virtuales se sugiere:

- ▶ Gestionar las sesiones de cada nivel por separado para evitar la creación de múltiples salas. En el caso de sesiones entre niveles, planificar con antelación la formación de grupos pequeños en salas, con participantes de preescolar y primaria de forma equitativa de acuerdo con la sesión o actividad.
- ▶ Definir previamente los recursos digitales que utilizará, procurando que éstos le permitan sostener una comunicación constante con los participantes; puede elegir una videoconferencia para hacer tutoriales o foros para fomentar la participación.
- ▶ Informar con antelación a los participantes sobre los requisitos que necesitarán para realizar la formación: ordenador, conexión a internet, aplicaciones.
- ▶ Propiciar la reflexión y el fortalecimiento de la comprensión mediante foros de debate, dinámicas de grupo y actividades en equipo, utilizando recursos variados.

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

- ▶ Contar con los correos y nombres de los docentes participantes para trabajar en equipo¹² dentro de las plataformas digitales.
- ▶ Establecer fechas y crear un reglamento para habilitar las funciones de audio y video, así como para compartir materiales durante las sesiones de trabajo a distancia. Considerar el ancho de banda de los participantes y valorar la relevancia del uso de audio y video al unísono.
- ▶ Asignar un espacio en la nube, por ejemplo, una carpeta con el número de participante para que, previo a la sesión de trabajo, puedan guardar ahí sus registros.

Ejemplo de acomodo de carpetas.

- ▶ Tomar en consideración los tiempos para ingresar a los grupos y regresar a una sala común. Ingrese de forma alterna a los grupos para monitorear su avance.
- ▶ Realizar pruebas en la plataforma antes de llevar a cabo la IF en modalidad mixta para identificar posibles problemas y ajustar el contenido en consecuencia.
- ▶ Procurar que los equipos se conformen por cuatro participantes de diferente nivel, se sugiere que sean dos de preescolar y dos de primaria.
- ▶ Facilite a los participantes los vínculos de las aplicaciones que utilizará y pida que las tengan instaladas en su dispositivo de manera previa a la sesión, dando preferencia a las que son de acceso gratuito; recuerde que cada *software* tiene requisitos particulares de *hardware*, le sugerimos dar esta información a los participantes a manera de guía y evitar que esto se convierta en un obstáculo para la participación.
- ▶ Se recomiendan las siguientes herramientas de colaboración¹³ para el desarrollo de las actividades:

Pizarra colaborativa	Chispa lúcida, Padlet, Pizarra Zoom, Jamboard
Lluvia de ideas	Menti, Kahoot
Almacenamiento compartido	Google Drive, Dropbox, Microsoft OneDrive
Mensajes de forma sincrónica	Telegram, WhatsApp



¹² Puede revisar los siguientes enlaces para crear grupos colaborativos de forma virtual: Zoom <https://youtu.be/H0gH6EB6OeE?si=GMe_wiuHKQfvge7g>. Microsoft Teams <<https://youtu.be/b8LUiKL9Lnl?si=qC8tTkI0MF-ZTYBN>>.

¹³ Para conocer cómo implementar las herramientas puede consultar a Pérez y Monsalve (2023).

Notas	Evernote, Goodnotes, OneNote
Importador de preguntas	Google Forms, Mentimeter, Quizizz, Socrative
Diseño de mapas mentales	Canva, Mindmaps, iMindQ
Presentaciones	Canva, Genially, Google Slides, PowerPoint, Prezi

Consideraciones generales respecto a los detonadores para la reflexión

Registros anecdóticos

- ▶ Es fundamental que, antes de cada sesión del Encuentro, los docentes participantes redacten una anécdota de su registro anecdótico, que se encuentra en el apartado de “Detonadores para la reflexión” de la Carpeta.
- ▶ Para que los registros cumplan la función formativa esperada, es importante que las y los participantes se sientan cómodos compartiendo las anécdotas que se refieren abajo, por lo que será necesario que se genere un clima de confianza en el que quienes escriben y comparten sus experiencias no se sientan juzgados ni señalados.
- ▶ Si la sesión es presencial llevarán impresa su anécdota. En caso de que sea virtual es importante que antes de la sesión suban el documento a la carpeta de almacenamiento compartido.
- ▶ Tiempo estimado para el trabajo individual de escritura de los registros: cinco horas.

Consideraciones para la redacción de los registros anecdóticos

Antes de la sesión 1 se sugiere que comunique a los participantes lo siguiente:

- ▶ Las orientaciones para la elaboración de las anécdotas se encuentran en la página 48 de la Carpeta. Éstas les proporcionarán una guía clara sobre cómo estructurar y qué incluir en cada una de las tres anécdotas que redactarán:
 - Primera anécdota. Los aprendizajes y su evaluación
 - Segunda anécdota. El papel de niñas y niños en el aprendizaje y la evaluación
 - Tercera anécdota. Mis prácticas de evaluación formativa
- ▶ Es importante considerar que las anécdotas deben tener una extensión de entre dos y cinco hojas por participante, utilizando un lenguaje sencillo y fácil de seguir.
- ▶ Al referirse a los estudiantes, se sugiere evitar el uso de nombres reales, sobre todo si comparten información sensible.
- ▶ Es importante que la anécdota tenga los elementos mencionados en la Carpeta, pues será un insumo fundamental para el desarrollo de las actividades en la sesión.
- ▶ Se recomienda revisar el texto antes de imprimirlo o subirlo a la nube, con el fin de asegurar su claridad y corregir errores, sin embargo, es importante considerar que no se va a valorar la gramática ni la ortografía.

Referentes teóricos

- ▶ La lectura de los referentes teóricos se realizará de manera individual, previo a la sesión tres, por lo que conviene que se considere y se comente con los participantes, pues eso les permitirá familiarizarse con los conceptos y compartir dudas o reflexiones. Los docentes podrán consultar o recurrir a dicho apartado las veces que sea necesario, éste se encuentra en la sección de detonadores para la reflexión.
- ▶ Es recomendable que cada participante cuente con el apartado “Referentes teóricos” impreso ya que lo utilizarán constantemente durante la sesión 3 del Encuentro y las del Taller. Para la modalidad en línea, se sugiere que el análisis se realice con la herramienta Acrobat Reader, pues ésta permite agregar notas y subrayar de distintos colores, entre otras funciones.
- ▶ Tiempo estimado para el trabajo individual de lectura: cinco horas.

Análisis de casos

- ▶ Los participantes realizan la lectura del caso de acuerdo con su nivel educativo y a partir del análisis del contexto de la situación o hechos relatados, la teoría revisada durante el desarrollo de la IF y sus experiencias y conocimientos identifican prácticas pedagógicas, las discuten y contrastan con las propias para plantear acciones que contribuyen a su fortalecimiento.
- ▶ Es recomendable imprimir varios casos según el nivel y la cantidad de participantes o colocar uno en línea para la revisión conjunta.
- ▶ La lectura previa del caso permitirá que los participantes conozcan los detalles, hagan anotaciones y tengan presentes los elementos necesarios para un análisis minucioso durante las sesiones, por ello, se sugiere indicar a cada participante el caso que deberá revisar previo a la sesión 1 del Taller.
- ▶ Recalque la importancia de evitar hacer juicios durante el análisis del caso, pues ello permitirá construir un ambiente de confianza y reflexión conjunta.
- ▶ Recuerde que para guiar el análisis al interior de las mesas puede echar mano de las “Estrategias para abordar el análisis de los registros anecdóticos y los casos” que se presentan más adelante. En ellas se propone que las anécdotas se analicen por criterio de cantidad (pocas o muchas) y luego por el criterio del tipo de información que arrojan (explícita o implícita).
- ▶ Llevar impresos los casos de acuerdo con su nivel y fase. Si cuenta con cañón, *laptop* y pantalla puede proyectar el caso o usar un organizador gráfico que los resuma o llevarlos en una hoja de rotafolio.
- ▶ Tiempo estimado para el trabajo individual de revisión de los casos: dos horas.



Estrategias para abordar el análisis de los registros anecdóticos y los casos

De acuerdo con Londoño y Atehortúa (2011), para reconstruir la experiencia a partir de la lectura de los relatos o en este caso, registros anecdóticos, conviene organizar la información considerando criterios como:

- a) *Cantidad de informantes.* Si la cantidad es alta, se reducen los elementos que serán analizados para concentrar el esfuerzo en un tratamiento más preciso. Si la cantidad es poca se integran todos los elementos presentes en los relatos para analizar a detalle las afirmaciones.
- b) *Tipo de información en los textos.* a) Si es explícita, pueden unificarse los relatos a fin de señalar aspectos en común o establecer comparaciones entre ellos. b) Si no es explícita, es decir, si lo que se requiere es explorar el sentido que se les da a los testimonios con relación a eventos no presentes, entonces puede abordarse el contexto inmediato, las condiciones por las que atraviesan las personas al momento de narrar sus experiencias; o las características especiales del informante, particularidades de las personas y la diversidad de formas de plasmar un relato.

A continuación, se presentan algunas orientaciones por sesión para los coordinadores de la intervención formativa (CIF), en las que se incorporan algunas *estrategias de evaluación formativa*¹⁴ para detonar la participación de los docentes y estarán marcadas en un **tono azul** para su fácil ubicación.

Orientaciones específicas para las y los coordinadores de la intervención formativa

Sesión 1. Los aprendizajes: ¿un punto de llegada o una espiral continua?	
Duración	 4 horas
Organización	 Por nivel (preescolar o primaria)
Intención	Dialogar entre docentes de un mismo nivel educativo sobre las distintas concepciones de aprendizaje que se reflejan en las prácticas de enseñanza y evaluación.
Contenido	Análisis de las concepciones sobre el aprendizaje y el papel de las niñas y los niños que subyacen en las prácticas evaluativas.

Bienvenida y encuadre de la IF 50 minutos

En la primera sesión del Encuentro es importante dar la bienvenida y realizar una breve dinámica para que los participantes se conozcan. La actividad puede ser breve y amena con el fin de promover un ambiente de confianza e interacción entre los participantes, por ejemplo, mencionar su nombre y compartir una anécdota graciosa que les haya ocurrido en el salón de

¹⁴ Las cuales se recuperan del documento de la Agencia de la Calidad de la Educación (2016).

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

clases o podría realizar una actividad en la que se determinen las reglas de participación o dar cuenta de cuáles son las expectativas en esta IF. También, puede pedir a dos voluntarios que expresen al resto del grupo qué expectativas tienen de esta IF, o que escriban en una pizarra alguna regla de participación que les gustaría establecer.

Posteriormente comparta el propósito, sentido y componentes de la IF. Haga hincapié en los dispositivos y detonadores para la reflexión que se utilizarán, la organización de las secuencias de aprendizaje, los tiempos en que se desarrollan las sesiones presenciales o síncronas, y los requerimientos para la documentación de la participación. Al finalizar la presentación, reserve un espacio para responder preguntas y establecer acuerdos respecto a la dinámica de trabajo en las sesiones.



Orientaciones para la modalidad mixta

Puede comenzar compartiendo el video *Todo lo que me enseñaron los niños*. José Antonio Fernández Bravo, maestro <<https://youtu.be/6E4ct50dPKs?si=iW-d6tEYr7K3wKyp>>. A partir de ello, invite a los participantes a que compartan alguna anécdota graciosa respecto a las respuestas que les han dado niñas y niños ante alguna interrogante.

Para favorecer la participación de todos utilice la estrategia de **Palitos con nombre**.¹⁵ Previamente prepare un abatelenguas por participante. Conforme se presenten pídale escribir sus nombres en un abatelenguas y colocarlo en un frasco. Comente que utilizarán esta estrategia cuando lo considere necesario para elegir al azar algunos palitos que irá sacando para promover que todas y todos aporten a la discusión.

Durante el desarrollo de la IF se utilizarán este tipo de estrategias de evaluación formativa para que los docentes participantes las experimenten, éstas estarán en **color azul** para su fácil identificación.

El aprendizaje a través de distintas miradas 50 minutos

Guíe la construcción colectiva mediante una nube de palabras que responda a la pregunta: ¿qué es el aprendizaje? Es importante enfatizar que cada participante sólo puede usar máximo tres palabras. La nube* puede llevarse a cabo en una *aplicación* como Mentimeter, un pizarrón, cartulina o pegando hojas con sus aportes.

Posteriormente, al identificar con el colectivo qué palabras se enfatizan y cuáles tienen menos menciones, dialoguen sobre sus posibles causas y cuál es la mirada de aprendizaje que puede leerse en la nube, para ello plantee la siguiente pregunta: ¿cuáles son las distintas perspectivas desde las que se puede mirar el aprendizaje?

¹⁵ Puede consultar la estrategia en el texto de la Agencia de la Calidad de la Educación (2016: 7).

Enseguida organice grupos de máximo diez participantes** en donde puedan conversar sobre los referentes teóricos, tomando como base la figura 1.1 y dando lectura a los aportes teóricos a la mirada del aprendizaje. Guíe el diálogo al interior de los grupos para que compartan otros referentes teóricos y *lean los relatos de la maestra Aurora*, los cuales podrían enriquecer la discusión respecto a la pregunta: ¿qué implica en las prácticas de evaluación formativa mirar el aprendizaje como un producto o como un proceso?

En colectivo pida que al menos dos participantes compartan sus hallazgos. Recuerde que puede utilizar los palitos con nombre para elegir a los participantes.



* Mediante una herramienta de *lluvia de ideas* en alguna aplicación virtual.
** Previamente organice la gestión de salas. En la discusión colectiva proyecte la figura 1.1 y los dos relatos; anoten sus aportes en alguna *pizarra colaborativa*.

Anécdotas compartidas. Los aprendizajes y su evaluación 50 minutos

Recordatorio

Las anécdotas se enfocan en describir los aprendizajes que se están favoreciendo en las aulas y la forma en la que estos se manifiestan. Incluyen acciones que se realizan para evaluar el aprendizaje y las dificultades y retos que se experimentan.

En cuanto a las anécdotas compartidas sobre los aprendizajes y su evaluación, es fundamental establecer un ambiente de confianza donde se puedan leer las anécdotas sin juicio en torno a la forma de redacción y la información plasmada en ellas. Esto permitirá reflexionar sobre cómo se mira el aprendizaje en las distintas prácticas de enseñanza y evaluación.

Conforme nuevos equipos de máximo seis participantes,* es importante que al interior de cada grupo intercambien entre pares las anécdotas previamente elaboradas, dé tiempo suficiente para la lectura individual (veinte minutos) y para identificar los aspectos que se mencionan en la Carpeta.

Posteriormente, propicie un diálogo al interior de cada grupo para establecer similitudes y diferencias respecto de las concepciones de aprendizaje, profundizando en la relación entre las nociones del aprendizaje y las implicaciones en las prácticas de enseñanza y evaluación, considerando algunas de las siguientes preguntas: ¿cómo se manifiestan los aprendizajes en las anécdotas compartidas?, ¿qué pasa en sus aulas cuando los estudiantes no dan muestras de lo que están aprendiendo?, ¿qué tipo de aprendizajes se están favoreciendo?, ¿se fomenta un aprendizaje activo y participativo en los estudiantes?, ¿qué acciones se realizan para acompañar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes?, ¿qué papel juega la concepción de aprendizaje en las prácticas de enseñanza y evaluación que se realizan?, ¿identifican retos o desafíos? ¿Cuáles?



*Gestione grupos de seis a ocho participantes por sala. Asegúrese de que todos los participantes subieron sus anécdotas a la nube, para ello, prevea la creación de una carpeta de *almacenamiento compartido* para su consulta y resguardo. Lean de forma cruzada el registro de un colega. También puede utilizar WhatsApp o el correo electrónico para que las parejas intercambien sus anécdotas.

Resignificar la concepción de aprendizaje 60 minutos

En colectivo comenten sobre la discusión anterior en los equipos para recuperar las implicaciones que tiene la concepción del aprendizaje en las prácticas cotidianas de enseñanza y evaluación.

A partir del diálogo construyan dos definiciones sobre el aprendizaje. La primera definición debe reflejar el aprendizaje como resultado o producto, y la segunda, como un proceso inacabado y en constante evolución. Para enriquecer la segunda definición pueden incorporar referentes de las pedagogías críticas, la teoría sociocultural, así como las concepciones de aprendizaje situado, significativo, expansivo o de otros aportes teóricos que hayan discutido. Esto les permitirá enfatizar que el aprendizaje no es algo estático, lineal o un punto de llegada, sino más bien un conjunto de procesos abiertos y flexibles que consideran las características y las condiciones socioculturales de los estudiantes.

Dé tiempo para que dialoguen entre pares acerca de las anécdotas que leyeron en la actividad anterior, tomando notas sobre aquellos aspectos que surgieron durante la discusión sobre cómo el aprendizaje y la evaluación están vinculados. Pídales que en conjunto piensen en ideas que pueden fortalecer sus prácticas de evaluación formativa en el aula y regístralas en el espacio de escritura de la Carpeta.

Cierre 30 minutos

Finalmente, invite a los participantes a compartir ideas respecto a la vinculación que hay entre el aprendizaje y la evaluación. Si no se genera reflexión, puede plantear algunas preguntas, por ejemplo: ¿cómo pueden las prácticas de evaluación formativa contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes?, ¿cómo es la relación entre el aprendizaje y la evaluación, los consideran procesos separados o interconectados?

Para relacionar el contenido de esta sesión con las conclusiones del grupo, puede plantear la siguiente pregunta: ¿por qué se abordó en esta primera sesión la noción de aprendizaje si es una IF sobre evaluación formativa? Rescate entre los argumentos la importancia de reflexionar sobre qué se enseña y qué se evalúa. Esto puede ser un punto de partida para resignificar las prácticas de evaluación. Así como conocer *qué y cómo aprenden los estudiantes* puede ser información más valiosa que sólo considerar *cuánto aprenden los estudiantes*.

Para favorecer el desarrollo de habilidades metacognitivas en los participantes puede utilizar la estrategia **Ticket de salida**.¹⁶ Invítelos a compartir brevemente: ¿qué aprendieron del primer Encuentro?, ¿qué dudas o inquietudes quedan pendientes? Puede considerar estas dudas y abordarlas en la siguiente sesión.

Agradezca su participación, recuérdelos que para la próxima sesión deben llevar la segunda narración de su registro anecdótico impresa.*

Comparta las indicaciones para elaborar la actividad “El principio y el fin de todo” con sus estudiantes antes de la sesión 2 del Encuentro. Es importante que como insumo lleven o compartan de manera virtual los audios o dibujos producto de ésta, para ello entregue en una hoja independiente o proyecte para que copien o tomen una foto de lo siguiente:

El principio y el fin de todo

Se trata de hacer una cadena de ideas o acontecimientos que tengan un principio y un final. Para ello el docente solicita a sus estudiantes que escojan un elemento del entorno: objeto de uso cotidiano o que provenga de la naturaleza, como una hoja de árbol, un insecto, el atardecer o las nubes.



Para identificar cuál es el inicio y cuál es el final del elemento elegido, se les pide a los estudiantes que piensen en sucesos hacia adelante o hacia atrás. Por ejemplo, de dónde viene la hoja del árbol, qué pasa después de que la hoja se cae del árbol, etcétera. Si resulta difícil encontrar el origen o el final se puede optar por una cadena imaginaria; pueden ser elementos que no existan o que alteren parte de la secuencia para crear realidades alternativas.

Lleven a la sesión del Encuentro lo que hayan descrito sus estudiantes. La forma de registro es libre, por ejemplo, puede grabar en audio lo que digan o pedirles que lo plasmen en un dibujo.



*Pida a los participantes que antes de la próxima sesión suban su segundo registro anecdótico en la carpeta designada de almacenamiento compartido.

¹⁶ Puede consultar la estrategia en el documento de Agencia de la calidad de la educación (2016: 21).

Sesión 2. Niñas y niños: ¿actores secundarios o protagonistas en la evaluación?	
Duración	 4 horas
Organización	 Entre niveles (preescolar y primaria)
Intención	Compartir y contrastar las prácticas de evaluación entre preescolar y primaria enfatizando la concepción del papel de niñas y niños en su participación en la evaluación formativa e implicación en su aprendizaje.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las concepciones sobre el aprendizaje y el papel de niñas y niños que subyacen en las prácticas evaluativas. • Reconocimiento de la evaluación formativa como parte de la práctica pedagógica.

Bienvenida, presentación y recapitulación 40 minutos

Dé la bienvenida a los participantes y una breve introducción sobre la importancia del trabajo entre los niveles educativos. Este trabajo colaborativo es fundamental para enriquecer la reflexión en y sobre la práctica docente a fin de enfrentar los desafíos que se presentan en las aulas. Puede considerar alguno de los siguientes argumentos:

- ▶ El diálogo entre niveles permite compartir y contrastar las prácticas de evaluación, generando así nuevas ideas y propuestas.
- ▶ La articulación entre niveles educativos genera una responsabilidad compartida sobre el perfil de egreso y la formación integral de los estudiantes.
- ▶ Se enriquece el intercambio de experiencias, estrategias y el análisis de sus prácticas en colectivo, lo que contribuye a una mirada común sobre el sentido de la evaluación formativa en la educación básica.

Para que todos se sientan en confianza y puedan compartir sus experiencias, realice una breve actividad de presentación. Posteriormente, solicite a un participante de preescolar y a otro de primaria que compartan la definición de aprendizaje como proceso que construyeron en colectivo en la sesión anterior, así como las principales conclusiones a las que llegaron.

¿Cómo son y qué piensan las niñas y los niños? 50 minutos

Solicite que compartan* algunos audios o dibujos que elaboraron respecto a la actividad “El principio y el fin de todo”. Comparen la forma en que las respuestas son descritas según el grado o nivel educativo, a partir de ello, oriente el diálogo para reconocer la percepción que se tiene sobre las niñas y los niños en cada nivel, contrasten esta percepción con lo que sucede en la realidad.

Durante la discusión,* si considera necesario, puede profundizar en estas preguntas: ¿qué expectativas se tienen sobre los estudiantes que ingresan al ciclo escolar en comparación con el nivel anterior?, ¿qué conocimientos, saberes o experiencias son más complejos o retadores al inicio de un ciclo escolar en ambos niveles?, ¿qué estrategias utilizan para enfrentarlas?, ¿qué acciones le permiten reconocer que están aprendiendo los estudiantes y cómo lo están logrando?



*En caso de que no lleven insumos de la actividad “El principio y el fin de todo”, puede proyectar alguno de los siguientes videos y a partir de ellos detonar el intercambio de experiencias:

- Alejandra Cardenas (2015, 16 de marzo). *¿Qué es el amor? Según los niños* [video]. YouTube. <https://youtu.be/86OpMsR0V6k?si=529sIDV7_YeDM3rg>.
- Qué Ver en Movistar Plus+ (2017, 4 de octubre). *La vida secreta de los niños: Los niños explican lo que es una boda* [video]. YouTube. <<https://youtu.be/UQ9e-CRh3Nc?si=NExA6uLEW3eBW-ri>>.

Se sugiere proyectar las preguntas de la Carpeta.

Anécdotas compartidas: el papel de niñas y niños en el aprendizaje y evaluación

50 minutos

Recordatorio

Las anécdotas reflejan la percepción que se tiene sobre las niñas y los niños y las acciones que se llevan a cabo para involucrarlos en su aprendizaje y evaluación.

Organice al colectivo en grupos* de cuatro personas (dos participantes de preescolar y dos de primaria) para que realicen una lectura cruzada, es decir, los docentes de preescolar leerán las anécdotas de los docentes de primaria y viceversa (dé al menos veinte minutos para la lectura); dialoguen sobre las preguntas planteadas en la Carpeta. Durante el trabajo en grupos, escuche algunas conversaciones y tome notas de ideas que se puedan compartir con el resto del colectivo.

Para ampliar el análisis, puede considerar algunas de las siguientes preguntas: ¿qué acciones llevan a cabo para crear ambientes de confianza para que los estudiantes se interesen y participen en su aprendizaje?, ¿qué retos implica definir qué, cuándo y quién evalúa?, ¿de qué forma logran mantener la atención e interés de las y los estudiantes?

Luego, pida que lean en voz alta lo que piensan algunos autores sobre el papel de los estudiantes (figura 2.1). Organice una lluvia de ideas** que permita identificar los retos, dilemas o dificultades que visualizan al involucrar a niñas y niños como protagonistas en su aprendizaje y evaluación.

Posteriormente, en colectivo, invite al menos a tres de los equipos para que comenten sus principales hallazgos y recomendaciones.

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

Haga hincapié en aquellas estrategias que utilizan los docentes para involucrar a niñas y niños en su aprendizaje.



*Gestione grupos de seis a ocho participantes por sala. Asegúrese que todos los participantes subieron sus anécdotas previamente en las carpetas de *almacenamiento compartido*. Solicite que entren a las carpetas y lean de forma cruzada el registro de un colega de otro nivel.
 **Mediante una herramienta de *lluvia de ideas*.
 Proyecte las preguntas de la Carpeta, así como la figura 2.1.

Voces que inspiran 50 minutos

Organice grupos conformados por docentes de ambos niveles educativos y asigne la lectura. Dé un ejemplo de *cómo involucran a los estudiantes en su aprendizaje y evaluación* (tabla 2.1). Siga la discusión en los grupos sobre el alcance y las limitaciones para lograr que niñas y niños desarrollen habilidades metacognitivas y favorecer su autonomía y autorregulación. Es importante retomar en la discusión algunos aspectos abordados en la sesión 1 respecto a la mirada del aprendizaje como producto o proceso.

Posteriormente, en los mismos grupos, pida que compartan ejemplos concretos de acciones o actividades que realizan en sus prácticas de evaluación formativa para lograr lo planteado en la figura 2.2.** Argumenten sobre cuáles de esos elementos resultan retadores o complejos de desarrollar con los estudiantes. Contrasten las experiencias entre preescolar y primaria, en cuanto a las similitudes y diferencias que enfrentan al hacer que las niñas y los niños se impliquen en su propio proceso de aprendizaje y evaluación, pueden elaborar una tabla comparativa** en algún rotafolio u hojas blancas.



*Dirija a los participantes a las mismas salas que tiene preestablecidas.
 **Mediante una *pizarra colaborativa*.
 Proyecte la tabla 2.1 y la figura 2.2.

Resignificar el papel del estudiante 30 minutos

Traiga consigo la tabla comparativa y dediquen unos minutos para que, con ayuda de las frases "Las niñas y niños de preescolar/primaria..." los participantes de preescolar anoten lo que serían los estudiantes de primaria y viceversa. Puede utilizar* dos rotafolios con una tabla para que peguen sus respuestas mediante notas u hojas. Comparen sus respuestas y construyan una mirada común que permita nutrir sus prácticas de evaluación formativa. El contraste de perspectivas es clave para resignificar el papel del estudiante hacia uno más protagónico, activo y participativo, aprovechando las experiencias de la totalidad de docentes.

Plantee las siguientes preguntas para profundizar: ¿qué acciones sugieren para promover una mayor implicación de los estudiantes en su aprendizaje y su evaluación, en preescolar y primaria?, ¿qué beneficios pueden observar en su práctica cuando se involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y evaluación?, ¿cómo motivan a los estudiantes para expresar sus ideas sin temor a equivocarse?



*Mediante una *pizarra colaborativa*.

Cierre 20 minutos

Recuerde a los docentes que, de forma individual, a partir de las reflexiones que surgieron en el Encuentro, es fundamental regresar a su anécdota para discutir las preguntas planteadas en la Carpeta. Mencione que está utilizando la estrategia **Pausa reflexiva**¹⁷ la cual les permite tener un momento de introspección para reflexionar sobre las ideas y los conceptos que han trabajado en la sesión e irlos conectando con sus saberes y conocimientos docentes.

Sugiera profundizar en preguntas como: ¿qué significa que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje?, ¿qué beneficios puede traer para mi práctica pedagógica que los estudiantes asuman un papel más activo y participativo?

Recuérdelos la importancia de registrar en el espacio de escritura las ideas más relevantes para establecer nuevas formas de percibir y relacionarse con los estudiantes, con el fin de fortalecer sus prácticas de evaluación formativa en el aula.

Invite a compartir en colectivo sus conclusiones sobre el Encuentro, principalmente sobre cómo fortalecer la participación e involucramiento de los estudiantes en la evaluación y en la reflexión sobre sus aprendizajes.



Finalmente, agradezca su participación y recuérdelos que para la próxima sesión traigan consigo la tercera narración de su registro anecdótico impresa.* Comenté que tendrán cinco horas de trabajo independiente para dar lectura al apartado “Referentes teóricos”, previo a la sesión 3, por lo que es recomendable traer en archivo digital o su material impreso para la próxima sesión. Si le es posible, considere imprimir** al menos tres copias –una para cada mesa–.



*Pida a los participantes que antes de la próxima sesión suban su tercer registro anecdótico.

**Tenga a la mano una copia digital de los “Referentes teóricos” en el *almacenamiento compartido* para su consulta.

¹⁷ Puede consultar la estrategia en el documento de la Agencia de la Calidad de la Educación (2016: 24).

Sesión 3. Enseñanza, aprendizaje y evaluación: ¿fragmentación o integración?	
Duración	 4 horas
Organización	 Entre niveles (preescolar y primaria)
Intención	Poner en diálogo las prácticas pedagógicas con la teoría para analizar la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación desde la didáctica.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la evaluación formativa como parte de la práctica pedagógica. • Disposición para desarrollar la autorregulación y autonomía en las niñas y los niños. • Resignificación del sentido de la retroalimentación.

Bienvenida, recapitulación y organización de los participantes 10 minutos

Es importante informar a los participantes que la revisión de fuentes documentales aporta elementos para analizar la práctica, permitiéndole ser contrastada, enriquecida, contextualizada, reconstruida o ampliada, lo cual contribuye a la expansión de los saberes docentes. Desde un enfoque formativo, la didáctica es el pilar sobre el cual se apoyan las prácticas de evaluación. Por ello, más que una serie de acciones aisladas, se busca una integración de la evaluación en las prácticas pedagógicas.

Además del contraste de la teoría con las prácticas de evaluación, con esta sesión se concluye el Encuentro, por tanto, es importante recordar a los participantes que las reflexiones de este conjunto de sesiones se profundizarán en el Taller, a través del análisis de casos (sesiones 4, 5 y 6).

Divida al colectivo en tres grupos mixtos,* conformados, en la medida de lo posible, por el mismo número de integrantes de cada nivel educativo (preescolar y primaria). La razón de que sean tres grupos radica en que, a partir de la segunda actividad, se buscará profundizar en el análisis de los referentes a través de *mesas de diálogo*, en las que se analizarán aspectos específicos de la teoría en relación con la práctica.

Es importante mencionar que la revisión de la tercera anécdota se llevará a cabo de forma individual y su lectura será conforme a la distribución de mesas.



*Gestione tres grupos con la misma cantidad de participantes de preescolar y primaria. Verifique que la totalidad de participantes haya *subido* previamente sus anécdotas.

Una mirada didáctica sobre la evaluación formativa 30 minutos

A partir de la lectura de los referentes teóricos, los participantes elaborarán un mapa mental* –con apoyo de rotafolios, hojas y plumones– en el que se establezca la relación enseñanza-aprendizaje-evaluación, como se muestra en el ejemplo de la Carpeta, el tiempo asignado para esta actividad será de media hora.** Una vez terminado, cada equipo conformará una galería*** para que los mapas mentales sean apreciados en su conjunto. Mencione que al final de la sesión se retomarán para ser enriquecidos con el trabajo de las mesas de diálogo.



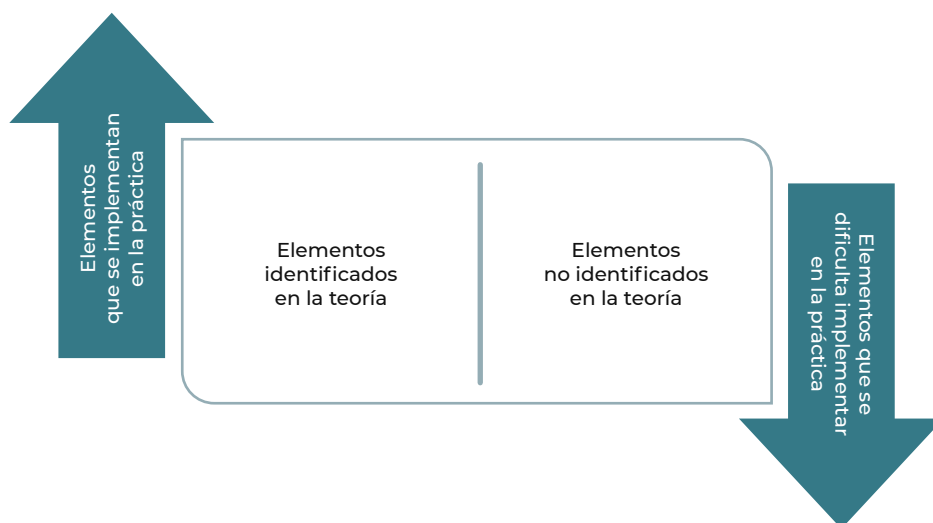
*Mediante una herramienta de *diseño de mapas mentales*.
**Mediante una herramienta de *presentaciones*, diseñe un espacio para que puedan trabajar en línea, así como consultar el documento.
***Mediante una herramienta de *almacenamiento compartido* para su consulta.

Mesas de diálogo 80 minutos

Recordatorio

Las anécdotas reflejan las prácticas docentes para acompañar, retroalimentar y evaluar los aprendizajes.

Designe una mesa a cada equipo y mencione que tienen una hora para hacer la actividad correspondiente que se indica en la Carpeta. Para ayudar a concretar las conclusiones de cada mesa, sugiera a los participantes que elaboren un organizador gráfico,* como el que se muestra a continuación.



Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

Puede proyectarlo o presentarlo en un rotafolio para que todos tengan conocimiento y puedan tenerlo presente. Una vez concluido, agregarán a su galería** sus organizadores*** para ser comentados y compartidos en colectivo.

En caso de ser necesario, se puede orientar a los equipos en el análisis o guiar su trabajo para asegurarse de que concluyan de manera efectiva. Es importante estar atento a las mesas y tomar nota de cualquier aspecto relevante que contribuya al cierre de la actividad. La retroalimentación y el enriquecimiento de los mapas mentales con el trabajo de las mesas de análisis promueve un entendimiento más profundo de la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Además, se debe dar un tiempo para que cada mesa acuerde los roles de los participantes dentro del grupo, de manera rotativa. Estos roles incluyen:

- ▶ *Un moderador.* Guía al equipo en la actividad, facilita los turnos para hablar, se asegurará de que las actividades se realicen en el tiempo establecido.
- ▶ *Un secretario.* Toma notas a lo largo del diálogo para facilitar la exposición de las conclusiones al final de la sesión.
- ▶ *Dos voceros.* Exponen las conclusiones del equipo.

Cada mesa considera un aspecto esencial para la evaluación formativa, por lo que en la lectura deben buscar la parte del texto que los refiere, los moderadores pueden guiarse de las preguntas descritas en la Carpeta.



*Mediante una herramienta de *diseño de mapas mentales*.

**Mediante una *herramienta de presentaciones* o una *pizarra colaborativa*.

Designe un espacio para que puedan trabajar en línea, así como consultar el documento.

***Mediante una herramienta de *almacenamiento compartido* para su consulta, mencione en que apartado se encuentra la información de cada mesa, para que el moderador la proyecte.

Mesa 1. Regulación y diferenciación pedagógica

Se debe fomentar el diálogo entre los participantes para que identifiquen el tipo de regulación más común en la tercera anécdota y las prácticas relacionadas con la diferenciación pedagógica que caracterizan su quehacer en el aula. Esto permitirá que los participantes compartan experiencias y reflexionen sobre la regulación y la diferenciación pedagógica en su contexto educativo.

Una conclusión para esta mesa se refiere a *por qué la regulación va de la mano de la diferenciación pedagógica*. Pues permite a los estudiantes reconocer sus propias necesidades de aprendizaje, identificar errores, expresar mejor sus ideas, así como adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.

Mesa 2. Autorregulación y autonomía

Favorezca el diálogo entre los participantes para que identifiquen algunos planteamientos dentro de la tercera anécdota y que describan ejemplos en sus propias experiencias para reconocer los esfuerzos explícitos o implícitos que han realizado para fomentar la autorregulación y autonomía en los estudiantes, así como los retos que han enfrentado. Fomente una conversación acerca de las principales diferencias y similitudes entre los niveles de educación preescolar y primaria en lo que respecta al desarrollo de la autorregulación y autonomía.

Una conclusión relevante para esta mesa se refiere a *por qué es importante fomentar la autorregulación y la autonomía en las niñas y niños*. La cual permite que los estudiantes se involucren en su aprendizaje de forma activa, puedan ser responsables de su progreso y tomar decisiones para participar de mejor manera.

Mesa 3. Motivación y retroalimentación

Favorezca el diálogo entre los participantes para que identifiquen algunos planteamientos en la tercera anécdota que ilustren acciones de retroalimentación, para contrastarlos con la teoría. Fomente la discusión sobre la relación que guarda la retroalimentación con la motivación de los estudiantes y la implicación que tiene en su proceso de aprendizaje.

Una conclusión para esta mesa se refiere a *por qué la retroalimentación va de la mano de la motivación*. Pues permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora, aumentar su confianza en sus habilidades, y fomentar un ambiente de aprendizaje más motivado por el aprendizaje y no por la calificación. De esta forma, las preguntas que se plantean en la Carpeta le ofrecerán elementos para orientar la discusión en ese sentido.

Articulemos lo aprendido 100 minutos

Una vez que las *mesas de diálogo* hayan completado su trabajo, inicie una conversación con los participantes sobre los contrastes que han experimentado durante su recorrido por las *mesas de diálogo*, observen y analicen nuevamente los mapas mentales, seguramente habrán identificado elementos teóricos que les resultan familiares en la práctica, así como otros que les parecen distantes debido a una variedad de factores. Se sabe que los teóricos plantean un ideal al que se aspira y que las prácticas de aula reflejan el otro extremo, el de la realidad.

Cada equipo presentará* en plenaria sus principales hallazgos (diez minutos por equipo). Anime a los participantes a tomar notas** sobre aspectos interesantes, diferencias notables y posibles mejoras. Invítelos a revisar los mapas mentales que elaboraron al inicio de la sesión para identificar qué aprendizajes de las mesas de diálogo se pueden integrar a sus mapas. No sólo se trata de exponer, sino de invitar a los participantes a explicar los razonamientos que están detrás de las alternativas.

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

Indique a los equipos que realicen un recorrido por los diferentes mapas mentales creados, para que observen y contrasten su contenido y los enriquezcan a partir de las discusiones grupales. Lleguen a conclusiones colectivas sobre la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación para mejorar sus prácticas evaluativas. Es importante destacar que el lugar y relación que dieron a los elementos pueden ser comunes en algunos aspectos y en otros dar un sello particular al nivel educativo (preescolar o primaria). (Cada equipo cuenta con veinte minutos).

Posteriormente, cada equipo presentará en plenaria su mapa mental y las modificaciones que realizaron, explicando las razones detrás de los cambios y anótelas en el espacio de escritura. (Cada equipo cuenta con diez minutos).

Para finalizar, guie el diálogo en torno a construir algunas ideas*** que reflejen la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación que les parezcan útiles para fortalecer sus prácticas de evaluación en el aula. Para dirigir las conclusiones puede apoyarse en la estrategia **Tarjetas ABCD**,¹⁸ ya que permite conocer las respuestas ante una situación que presenta alternativas. Éstas últimas pueden versar sobre diferentes puntos de vista o grados de profundidad (veinte minutos).



*Mediante alguna herramienta de *presentaciones*. Después pida que suban su información a la carpeta de almacenamiento compartido.

**Mediante alguna herramienta de *notas*.



***Mediante alguna herramienta de *lluvia de ideas*.

Cierre del Encuentro 20 minutos

Agradezca la participación de los docentes durante el Encuentro. Dé un tiempo para que tomen nota sobre aquellos aspectos que deseen replantear o profundizar en sus escritos. Resalte las reflexiones surgidas durante el trabajo en las *mesas de diálogo*, en relación con las conexiones encontradas entre los elementos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación formativa, las diferencias más significativas entre niveles de preescolar y primaria y la viabilidad de dar continuidad al proceso de evaluación, esto permitirá alejarse de prácticas fragmentadas y acercarse a un enfoque más integrado.

Pueden profundizar en los aspectos que se mencionan en la Carpeta a través de algunas preguntas como: ¿qué desafíos viven al integrar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación formativa en sus prácticas docentes? A partir de las respuestas, ¿qué estrategias específicas han resultado efectivas para vincular estos tres elementos de manera coherente en el aula?

¹⁸ Consulte la estrategia en el documento de la Agencia de la Calidad de la Educación (2016: 13).

Sesión 4. La implicación de los estudiantes en su aprendizaje	
Duración	 4 horas
Organización	 Por nivel (preescolar o primaria)
Intención	Contrastar las ideas, reflexiones y referentes teóricos del Encuentro con casos que reflejan prácticas de evaluación de cada nivel educativo para analizar de qué manera éstas favorecen la autorregulación y autonomía en el aprendizaje de niñas y niños.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las concepciones sobre el aprendizaje y el papel de niñas y niños que subyacen en las prácticas evaluativas. • Reconocimiento de la evaluación formativa como parte de la práctica pedagógica. • Disposición para desarrollar la autorregulación y autonomía en las niñas y los niños • Resignificación del sentido de la retroalimentación. • Elaboración de sugerencias de evaluación formativa que fomenten el diálogo, la reflexión y el involucramiento de niñas y niños en su aprendizaje.

Bienvenida y encuadre del Taller 10 minutos

Realice un breve resumen de los contenidos abordados en el Encuentro, por ejemplo, puede mencionar que:

- ▶ Se compartieron y contrastaron enfoques de evaluación en los niveles de preescolar y primaria, haciendo hincapié en el papel de niñas y niños, su participación en la evaluación formativa y su implicación en el proceso de aprendizaje.
- ▶ Se alentó a compartir sus experiencias prácticas y analizar cómo sus prácticas de evaluación se fundamentan en diversas concepciones teóricas del aprendizaje.
- ▶ Se contrastaron prácticas de evaluación con referentes teóricos.

Explique que el Taller se desarrollará mediante el análisis de casos,¹⁹ resaltando la importancia de analizar ejemplos reales y cercanos a su práctica para fortalecer su comprensión. Dirija la sesión hacia la recuperación de los referentes teóricos previamente revisados en sesiones pasadas, con el fin de analizarlos a la luz de los casos prácticos que muestran las prácticas evaluativas de otros docentes. El objetivo es identificar acciones colectivas que puedan implementarse para fomentar la autonomía y la autorregulación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

¹⁹ Revise la página 40 de este documento.

Niñas y niños como protagonistas de su aprendizaje 20 minutos

Organice al colectivo en equipos de seis personas,* dependiendo de si se trata de participantes de preescolar o primaria, revisarán el caso de su nivel según corresponda. Para primaria se tienen considerados dos casos de fase 3 y fase 5, por lo que pueden dividirse en primaria baja para fase 3 y primaria alta para fase 5.

Solicite que lean el “Análisis del contexto” del caso que les fue asignado. En éste encontrarán datos contextuales del programa analítico de la escuela de la que se desprende el caso. Genere una lluvia de ideas** para que recuperen elementos que ayuden a la práctica docente a reconocer el contexto en el que se desenvuelven niñas y niños, así como la manera en que se pueden aprovechar para promover que participen en su propio proceso de aprendizaje. Es fundamental fomentar un clima de confianza y respeto durante las participaciones al compartir sus interpretaciones y experiencias.

Pida que un equipo muestre sus notas de la lluvia de ideas y mientras comparten, los demás participantes pueden agregar información argumentando el porqué. Considere al menos una idea de los demás equipos.



*Gestione grupos de seis a ocho participantes por sala.
**Mediante alguna herramienta genere la *lluvia de ideas*.

Análisis de casos: niñas y niños y sus procesos de aprendizaje 100 minutos

Solicite que continúen con la lectura del caso que se encuentran revisando (veinte minutos) y resalten con un color lo que identifiquen como prácticas de evaluación formativa. Pida que dialoguen sobre las pautas descritas en la actividad (treinta minutos) para plasmar sus hallazgos en un organizador gráfico* de su elección y recuperen esos elementos, principalmente, cómo el papel del docente favorece que niñas y niños sean participes de su propio proceso de aprendizaje y desarrollen habilidades para la autonomía y autorregulación.

Después, dé un espacio para que compartan en colectivo sus organizadores a manera de galería** (treinta minutos). Elijan un equipo al azar y que los demás completen con algunas ideas el gráfico.

Solicite que revisen los ejemplos de la figura 4.1* y en colectivo compartan e intercambien opiniones respecto a coincidencias y desencuentros entre los ejemplos y lo que han identificado en su organizador gráfico. Puede orientar la discusión con las siguientes preguntas: ¿cómo fomentan que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y aporten ideas para mejorar?, ¿de qué manera promueven un ambiente de confianza para que los estudiantes no teman equivocarse?, ¿cómo alientan a los estudiantes a ser autorreflexivos y a esforzarse durante su propio aprendizaje? (veinte minutos).



Recomiende a los participantes que tengan impresos los *casos y referentes teóricos*, o bien, suba los documentos en una carpeta de *almacenamiento compartido* para su fácil consulta si se requiere.

*Mediante una herramienta de *diseño de mapas mentales*.

*Mediante alguna herramienta de *presentaciones*, posterior pida que suban su información a la carpeta de *almacenamiento compartido*.

Proyecte la figura 4.1.

Perspectivas docentes: fomentar la autorregulación y autonomía

80 minutos

Solicite que se reúnan nuevamente en grupos* (los mismos de la revisión del caso) y seleccionen al menos tres de las prácticas de evaluación que identificaron. De acuerdo con lo que plantea cada una, cuestione si estas prácticas promueven o limitan la participación de las y los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, es decir, cómo se les involucra en la toma de decisiones sobre el aprendizaje y su evaluación. Pida que registren sus argumentos en la tabla 4.1 (treinta minutos).

Retome el ejemplo que se presenta en la tabla 4.1, el cual describe los errores de los estudiantes, indicando sólo medidas correctivas, sin considerar el proceso que siguieron o las estrategias que les funcionan para resolver una tarea. Remítalos a que consulten el apartado de “Referentes teóricos” para retomar algunas aportaciones de lo que dicen los teóricos respecto a la *autorregulación y autonomía*, invítelos a que consulten otras fuentes en caso de ser necesario. Anímelos a que tomen algunos ejemplos de acciones de mejora para las situaciones que identificaron en la tabla. Asegúrese de que en el análisis consideren tanto las prácticas que promueven como aquellas que limitan la implicación de los estudiantes.

Puede tener la tabla en un rotafolio*** para que cada equipo registre la información de manera visual y colaborativa.

Después, solicite que intercambien las tablas entre equipos** para contrastar sus hallazgos e identificar si encuentran similitudes y diferencias. Asimismo, podrán complementar algunas ideas que consideren convenientes para enriquecer las tablas (treinta minutos).

Después de la discusión en colectivo, solicite que de manera individual identifiquen en su experiencia docente aquellas prácticas que promueven o limitan el desarrollo de la autorregulación y autonomía de los estudiantes. Apoye al grupo a establecer un vínculo entre el diálogo anterior, lo analizado en el caso y lo que plasmaron en las anécdotas de las sesiones anteriores, que pueden retomar para facilitar el ejercicio. Solicite que en la tabla 4.2 recuperen sus hallazgos a fin de contrastar su experiencia con la de otros colegas (veinte minutos).



*Dirija a los participantes a las mismas salas que tiene preestablecidas.



**Pida que, en colectivo, al menos un integrante de cada equipo comparta sus hallazgos.

***Solicite al moderador proyectar la tabla 4.1 y 4.2 para que integren colaborativamente la información.

Cierre 30 minutos

En colectivo invite a los participantes a compartir lo que descubrieron durante el ejercicio relacionado con la tabla 4.2. Enfóquense en identificar aquellas prácticas que puedan limitar el desarrollo de la autorregulación y autonomía de los estudiantes, así como en proponer ajustes para enriquecerlas. Retome el diálogo y oriéntelo con algunas preguntas: ¿cómo pueden los docentes fomentar la autorregulación y la autonomía de niñas y niños desde edades tempranas?, ¿de qué manera se puede orientar a niñas y niños para que participen activamente en su propio aprendizaje y en su proceso de evaluación? Promueva que el grupo aporte sugerencias o recomendaciones para quien comparte su tabla y que recuperen los aspectos más relevantes para enriquecer su tabla. Invite a los participantes a registrar en el “espacio de escritura” sus principales reflexiones de esta sesión.

Se sugiere utilizar la estrategia **Clarificar progresos de logro**,²⁰ pues con en ella se conduce el proceso a través del monitoreo del progreso, ayuda a identificar las fortalezas y necesidades de los estudiantes, reúne información para modificar la enseñanza y retroalimentar el aprendizaje.

Sesión 5. Hacia nuevas interacciones en el aula	
Duración	 4 horas
Organización	 Por nivel (preescolar o primaria)
Intención	Contrastar las ideas, reflexiones y referentes teóricos del Encuentro con casos que reflejan prácticas de evaluación que se llevan a cabo en cada nivel educativo, para así analizar las formas y sentidos de la retroalimentación; por lo que a lo largo de la sesión se discutirá, acerca de la retroalimentación, sus finalidades, sus efectos y las condiciones para su desarrollo.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la evaluación formativa como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. • Disposición para desarrollar la autorregulación y autonomía en los estudiantes. • Resignificación de los momentos, formas y usos de la retroalimentación. • Elaboración de sugerencias de evaluación formativa que fomenten el diálogo, la reflexión y el involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje.

Bienvenida y recapitulación 15 minutos

²⁰ Consulte la estrategia en el documento de la Agencia de la Calidad de la Educación (2016: 15).

Dé la bienvenida al colectivo y mencione la intención de la sesión. Organice a los participantes en equipos* de seis participantes (pueden ser distintos a la sesión pasada). Projete el fragmento de la conferencia de Gregorio Luri (del minuto veinticinco al treinta y uno),** con el fin de iniciar un diálogo en torno a los errores que cometen los estudiantes, centrándose en cómo se manejan en el aula y las reacciones emocionales que desencadenan.

El papel del error en el aula 55 minutos

Favorezca que intercambien ejemplos de los errores que se presentan en sus aulas, así como de estrategias o acciones para abordarlos. Solicite que dialoguen sobre las preguntas orientadoras de la tabla 5.1 y cuestione a los equipos a partir de cada pregunta. Adicionalmente, puede tener las preguntas escritas en un rotafolio*** para que los equipos complementen la información de manera visual y colaborativa (cuarenta minutos). Tome en cuenta las siguientes sugerencias para orientar el análisis.

- ▶ *¿Quién participa en la identificación del error?* Sólo yo; Sólo algunos estudiantes; Todos los estudiantes...
- ▶ *¿Cuándo se identifica el error?* En cualquier momento de la clase; Cuando terminaron alguna actividad; Cuando revisa tareas o actividades...
- ▶ *¿Qué reacciones genera entre los estudiantes cuando son ellos mismos los que identifican el error?* Se burlan; Les da pena; Se motivan entre ellos...
- ▶ *¿Qué reacciones genera entre los estudiantes cuando soy yo quien señala el error?* Se avergüenzan; Se enojan; Se alegran...

Al terminar, solicite a cada equipo que comparta una de sus respuestas. El colectivo puede complementar la información conforme se avance en las presentaciones. Invite a los participantes a que tomen notas sobre las aportaciones de sus colegas (quince minutos).



*Dirija a los participantes a las salas que tiene preestablecidas.
 **Para facilitar la colaboración se sugiere descargar previamente el video en YouTube: Gregorio Luri: "El error como ocasión de aprendizaje". <<https://youtu.be/ikVJRR0Afn0?si=1KWLvybEiSCioXTz&t=1496>>.
 ***Pida al moderador proyectar la tabla 5.1 y que integren colaborativamente la información.

Los sentidos de la retroalimentación 120 minutos

Organice al grupo conforme a los equipos de la sesión anterior* en la que revisaron el caso, pues continuarán trabajando con él. Invite a los participantes a explorar las concepciones de retroalimentación de la tabla 5.2 y sus respectivos ejemplos, con el propósito de reconocer aspectos familiares y enriquecer la discusión con experiencias personales (treinta minutos). Posteriormente, oriente a los participantes para que contrasten los aspectos teóricos revisados en sesiones previas y en los referentes teóricos con relación a la información planteada en la tabla 5.2, dando énfasis en los planteamientos de Hattie y Timperley (2007) y con ejemplos de

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

retroalimentación que puedan identificar en el caso. Aliente a los participantes a que indaguen sobre el foco del o la docente del caso según les corresponda y registren sus hallazgos en la figura 5.1 de forma colaborativa. Explique que los efectos de la retroalimentación están relacionados con lo que impacta en el momento de la retroalimentación y que están vinculados con los niveles revisados anteriormente. En colectivo, invite a un equipo a compartir sus respuestas y que los demás participantes complementen la información y tomen notas de las aportaciones de sus colegas.

Solicite que los grupos se reúnan nuevamente y respondan las preguntas planteadas a partir del caso. Para profundizar, se puede pedir a los participantes que cierren los ojos por un minuto e imaginen cómo se sentirían si fueran los estudiantes del docente del caso revisado, que consideren los efectos positivos y negativos de la retroalimentación, el proceso utilizado para completar las tareas, el nivel de autorregulación o de individualidad del estudiante (cincuenta minutos).

Finalmente, dé un espacio a los participantes para que elaboren propuestas de acciones que reflejen la retroalimentación con función formativa, fomentando un clima de confianza y nuevas formas de interacción en el aula (cuarenta minutos).



*Dirija a los participantes a las salas conforme las tenga preestablecidas. Pida a los participantes que tengan a la mano los casos y los “Referentes teóricos”. Puede subir los documentos en una carpeta de *almacenamiento compartido* para su fácil consulta si se requiere. Proyecte la tabla 5.2, la figura 5.1 y tabla 5.3 para que los equipos integren colaborativamente la información.

Cierre 30 minutos



El cierre de la sesión implica que los equipos revisen cómo han incorporado la retroalimentación en su práctica, retomando todo lo abordado a lo largo de la sesión. En colectivo pida a un equipo que comparta sus sugerencias y a los demás equipos que retroalimenten o complementen la información.

Es crucial contrastar las acciones propuestas y destacar la importancia de considerar las diversas formas y significados de la retroalimentación en el contexto educativo. Al compartir sugerencias y abonar información entre los equipos se fomenta un ambiente colaborativo que enriquece la retroalimentación mediante la diversidad de perspectivas y experiencias. Puede profundizar en lo siguiente: ¿cómo ha incorporado su equipo la retroalimentación en su práctica docente?, ¿qué consejo podrían dar a otros docentes sobre como implementar la retroalimentación en el aula? Para rescatar ideas potentes se recomienda utilizar la estrategia **Resumir en una oración**,²¹ la cual permite recapitular los elementos más importantes para construir una idea principal.

²¹ Consulte la estrategia en el texto de la Agencia de la Calidad de la Educación (2016: 25).



*Mediante alguna herramienta de *presentaciones*, después pida que suban su información a la carpeta de *almacenamiento compartido*.

Sesión 6. Resignificación de las prácticas de evaluación	
Duración	 5 horas
Organización	 Entre niveles (preescolar y primaria)
Intención	Construir en conjunto sugerencias de evaluación que fomenten el diálogo, la autorregulación y autonomía de los estudiantes para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las concepciones sobre el aprendizaje, los estudiantes y los contenidos que subyacen en las prácticas evaluativas. • Reconocimiento de la evaluación formativa como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. • Disposición para desarrollar la autorregulación y autonomía en los estudiantes. • Resignificación de los momentos, formas y usos de la retroalimentación. • Elaboración de sugerencias de evaluación formativa que fomenten el diálogo, la reflexión y el involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje.

Bienvenida y recapitulación 10 minutos

En colectivo recapitule de manera general los temas abordados a lo largo de las sesiones del Taller e invítelos a dialogar respecto a los principales aportes que se han realizado hasta este momento; considere al menos cinco intervenciones. Los aspectos que podría enfatizar son: cómo fomentar la autorregulación y autonomía del estudiante, el sentido de la retroalimentación o cómo aprovechar el error como oportunidad de aprendizaje. Al destacar estos temas se promueve una reflexión conjunta sobre la importancia de estos aspectos en la práctica docente.

Mesas de diálogo para reconstruir las prácticas de evaluación formativa 100 minutos

Organice a los participantes en grupos de seis personas por nivel,* es importante tener en cuenta las características y especificidades de cada nivel.

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

Al guiar la conversación de cada grupo sobre lo analizado durante el Encuentro y el Taller solicite que dialoguen y den respuesta a las preguntas sugeridas en la tabla 6.1 y que registren sus respuestas en la columna “En mi nivel educativo” (sesenta minutos). Para apoyar el diálogo al interior de los equipos considere:

- ▶ La importancia de equilibrar la valoración de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la consolidación de un producto por parte de los docentes.
- ▶ La actitud necesaria ante los momentos en que se deben realizar ajustes a la planeación para favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- ▶ La importancia de reconocer las habilidades metacognitivas en los estudiantes para fomentar el desarrollo de la autorregulación y la autonomía.
- ▶ Elementos para promover el diálogo y la interacción entre docentes y estudiantes, así como entre los propios estudiantes para facilitar la retroalimentación.

Dé un espacio para que contrasten con un equipo de otro nivel las conclusiones a las que llegaron de la columna “En mi nivel educativo”, solicite a los colegas del otro nivel que aporten desde su experiencia elementos que puedan enriquecer la práctica docente.

Luego pida que recuperen en el apartado “Mis colegas de otro nivel educativo aportan” los aspectos que resulten significativos para mejorar o ajustar sus prácticas de evaluación (cuarenta minutos).



*Gestione grupos de seis a ocho participantes por sala. Pida al moderador proyectar la tabla 6.1 y que integren colaborativamente la información.

Hacia nuevas formas de evaluación formativa 100 minutos

Solicite a los participantes que vuelvan a sus equipos, a fin de que dialoguen sobre situaciones cotidianas que experimentan en su práctica, relacionadas con la evaluación formativa, siguiendo las pautas descritas en la Carpeta. Para apoyar el diálogo en los equipos considere:

- ▶ Idear estrategias que fomenten un ambiente de confianza y participación en el aula, centrándose en mejorar sus habilidades de interacción y retroalimentación.
- ▶ Buscar formas efectivas de involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- ▶ Explorar cómo reconocer y potenciar los procesos metacognitivos para promover la autorregulación y autonomía en los estudiantes.
- ▶ La manera de transformar los errores en oportunidades de aprendizaje.

Solicite que identifiquen situaciones que hayan representado un desafío en la práctica docente y encontrar similitudes o diferencias en cada pauta. Indique que seleccionen una situación por cada pauta y propongan tres sugerencias que fomenten la evaluación formativa.

Retome los ejemplos que aparecen en la Carpeta para orientar el análisis y las propuestas. Para apoyar la construcción de las propuestas remítalos al apartado de “Referentes teóricos” si es necesario (cincuenta minutos).

Posteriormente, pida que intercambien sus propuestas con otro equipo,* con el fin de re-actualizar las sugerencias planteadas por equipo. Pueden proponer otras sugerencias que consideren acordes a los planteamientos del ejercicio. Solicite que dialoguen sobre la pertinencia de sus propuestas, si han aplicado alguna de ellas y cuáles fueron los resultados (cuarenta minutos). Una vez completado, cada equipo conformará una galería** para apreciar en su conjunto las sugerencias.



*Dirija a los participantes a las mismas salas que tiene preestablecidas.
 **En colectivo, mencione que un equipo leerá las propuestas y hará observaciones, para ello tenga previsto una carpeta de *almacenamiento compartido* y designe a los equipos para una revisión cruzada (conceda treinta minutos para su elaboración y diez minutos para que en colectivo expongan algunos comentarios).

Para cerrar 70 minutos

Solicite al colectivo que construyan un material con sugerencias de evaluación que sea de utilidad para enriquecer los programas analíticos de sus escuelas. Estas sugerencias deben organizarse en torno a tres ejes: el aprendizaje, cómo involucrar a niñas y niños en su proceso de aprendizaje y, finalmente, con relación a la enseñanza y la evaluación.

Para llevar a cabo este ejercicio, remítalos a la actividad anterior en la que generaron tres sugerencias* para que puedan retomar las que consideren pertinentes.



*Mediante una herramienta de *lluvia de ideas*.

Cierre del taller 20 minutos

Invite a los participantes a elaborar una canción, un poema o un relato breve que les ayude a recuperar lo aprendido a lo largo del Encuentro y el Taller, adicionalmente pueden realizar cápsulas de video breves para compartir en redes sociales utilizando el *hashtag* #resignificandolaevaluación.

Por último, no olvide agradecer la participación de quienes han compartido esta experiencia enfatizando la importancia de realizar la documentación de la participación, cuyas indicaciones están en el apartado “Documentación de la participación”.

e) Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico es un componente de la intervención formativa (IF) que busca apoyar la reflexión y mejora de la práctica de las distintas figuras educativas a través de procesos sostenidos de manera presencial o mixta. Corresponde a la autoridad educativa definir la organización, la temporalidad y el tipo de actividades de acompañamiento pedagógico que darán continuidad a los procesos reflexivos propiciados durante la implementación de la IF, con la finalidad de apoyar a los participantes en la mejora de sus prácticas.

Las acciones de acompañamiento pedagógico se desarrollan a través de un apoyo sostenido a quienes participaron en una IF por quienes sean designados para ello, en el marco del reconocimiento de la complejidad, heterogeneidad y condiciones en las que ocurren las prácticas, a través del diálogo reflexivo, el intercambio de experiencias, los saberes y conocimientos y la retroalimentación.

Los cambios o mejoras en las prácticas docentes implican procesos reflexivos que consoliden los saberes y conocimientos construidos o movilizados durante la implementación de la IF, por ello, el acompañamiento pedagógico busca mantener dichos procesos para avanzar hacia la mejora de la práctica.

Este acompañamiento pedagógico se genera desde la escucha, la comprensión y el diálogo, en una interacción de mutua colaboración y aprendizaje sin imponer criterios sustentados en la práctica o en la teoría, por lo que no implica la fiscalización del trabajo de los docentes, la evaluación de sus acciones o la constatación de que se ha implementado lo abordado en la intervención formativa.

Algunas de las acciones que las autoridades educativas pueden considerar para realizar acompañamiento pedagógico a los docentes que participan en la IF son:

- ▶ *Designación de figuras educativas a cargo del acompañamiento pedagógico.* En algunos contextos educativos se cuenta con personal específico que proporciona asesoría y acompañamiento a los docentes en las estructuras educativas estatales de educación básica (EB),²² no obstante, adicionalmente, se pueden incorporar otras figuras educativas, por ejemplo, directores, integrantes de redes docentes, académicos u otras relacionadas con la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes en la entidad. Es recomendable que las figuras que lleven a cabo el acompañamiento pedagógico se familiaricen con la IF desde el inicio de su implementación, ya que esto permitirá que exista articulación.
- ▶ *Organización del acompañamiento pedagógico.* El acompañamiento se puede realizar a partir de visitas o reuniones grupales, en subgrupos o en diálogos por zona o sector, entre otras estrategias. Es deseable que se involucre, en la medida de lo posible, al colectivo docente al que pertenecen los participantes de la IF, por lo que la autoridad educativa puede generar mecanismos que permitan compartir la experiencia formativa en este espacio. También es recomendable vincular el acompañamiento pedagógico con los procesos de

²² Este personal también puede estar vinculado al Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) en educación básica.

mejora que estén en marcha en escuelas, zonas escolares, sectores o regiones, de modo que se utilicen los espacios de diálogo existentes, como los Consejos Técnicos Escolares o las acciones de asesoría y tutoría en el marco del Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas, entre otras.

- ▶ *Duración del acompañamiento pedagógico.* El acompañamiento se lleva a cabo de manera sostenida para dar continuidad a la formación continua y al desarrollo profesional de los docentes. El periodo y características particulares del acompañamiento en cada contexto educativo después de implementar la IF lo definirá la autoridad educativa, con base en los aspectos de mejora de la práctica establecidos en la IF y en las condiciones y recursos disponibles.

El acompañamiento pedagógico busca contribuir a que los docentes y demás figuras que participen en la IF transiten de procesos de mejora de la práctica en lo individual a procesos colectivos y colaborativos. Algunas acciones específicas que los responsables del acompañamiento pedagógico pueden llevar a cabo, independientemente de dónde se lleva a cabo son:

- ▶ Escuchar activamente las inquietudes y los desafíos de los docentes en torno a su práctica y los saberes y conocimientos construidos en la IF en la que participaron.
- ▶ Proponer actividades en las que se detone la reflexión sobre la práctica mediante el apoyo de distintos detonadores como: registros anecdóticos, casos o incidentes críticos, producciones de los estudiantes, diarios, planes de clase, entre otros. Estos podrán ser insumos para reconocer los cambios, avances, obstáculos y desafíos que se presentan en su práctica.
- ▶ Proponer, a solicitud de los participantes de la IF, materiales de consulta que se relacionen, amplíen y profundicen los planteamientos de la IF, y de ser posible analizarlos y discutirlos con ellos.

Si el acompañamiento pedagógico ocurre en espacios donde sólo una parte del personal participó en la IF, el acompañante puede:

- ▶ Generar opciones para la interacción entre docentes, en las que compartan experiencias de aprendizaje sobre los contenidos abordados durante la IF.
- ▶ Motivar a las figuras que participen en la IF para que difundan su experiencia con el colectivo del plantel o zona donde laboran y socialicen sus saberes con otros docentes que atiendan el mismo grado, fase o semestre, la misma asignatura, campo disciplinar o formativo, entre otros.

Al concluir el acompañamiento pedagógico, es importante que quien lo llevó a cabo registre y documente la experiencia. Para ello se puede recurrir a la narración escrita de sucesos, anécdotas o incidentes relevantes. Asimismo, se pueden usar otros recursos que permitan recuperar información para dar cuenta del proceso de acompañamiento, por ejemplo, bancos de fotografías, análisis de videos, observación, registro de clases y entrevistas.

El acompañamiento pedagógico constituye un componente relevante de las IF por su potencial para impulsar la mejora de la práctica, al ampliar el diálogo y la reflexión sobre ésta, más allá de las sesiones de trabajo; de ahí que su desarrollo se considere un aspecto indispensable en la formación continua de docentes.

f) Monitoreo de la intervención formativa

El monitoreo de la intervención formativa (IF) consiste en obtener, sistematizar y analizar información sobre su implementación para conocer los logros, las dificultades y las posibilidades de ajuste en la formulación e implementación de futuras intervenciones formativas.

Mejoredu es responsable del monitoreo de las IF que formula, no obstante, dada la complejidad para recopilar información a nivel nacional resulta indispensable el apoyo de las áreas y equipos estatales de formación continua. Por lo anterior, para el monitoreo de la presente intervención formativa, Mejoredu se coordinará con las autoridades educativas para acordar los momentos y mecanismos para llevarlo a cabo.

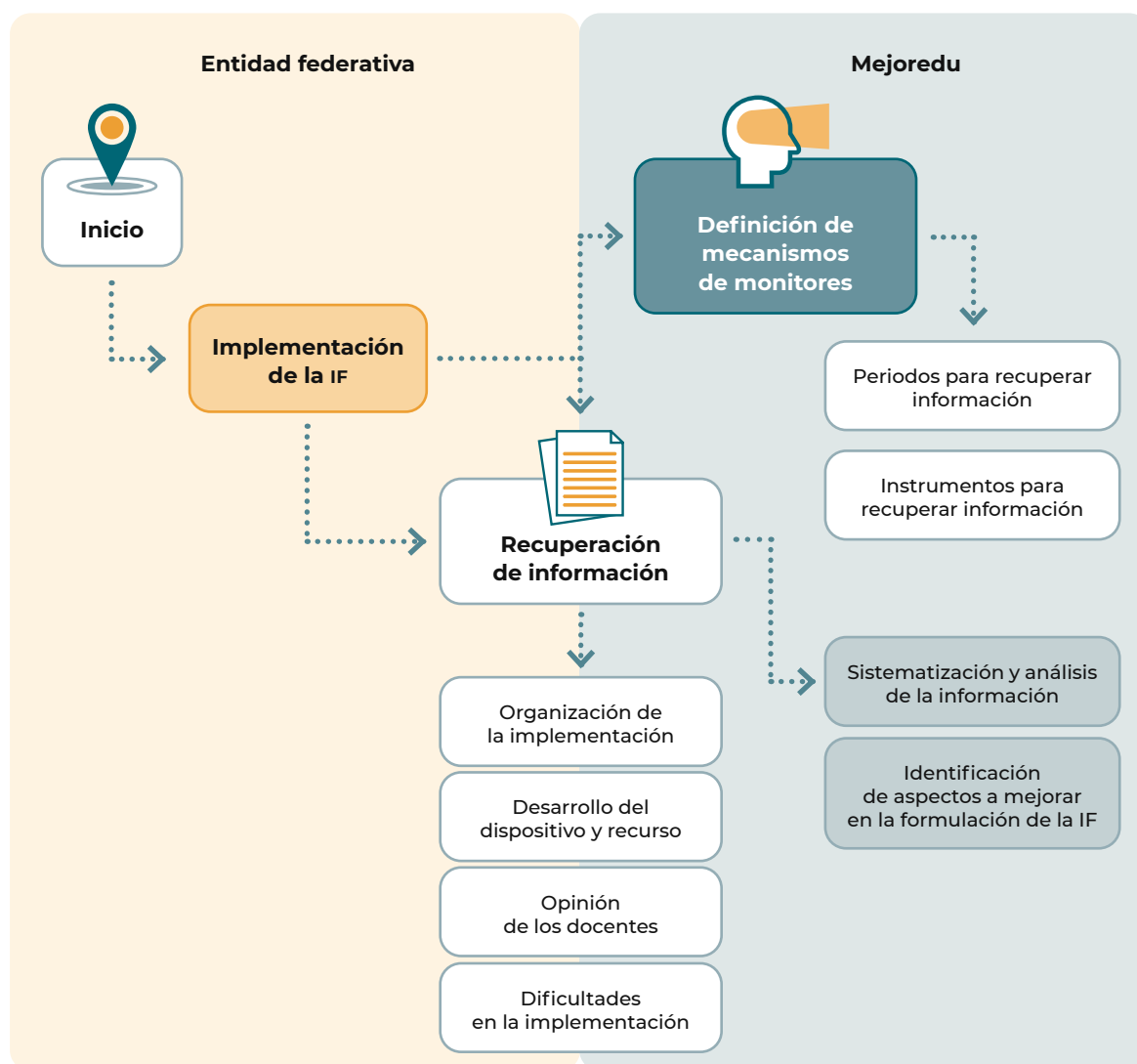
A través del monitoreo de la IF es importante obtener información cuantitativa y cualitativa que permita dar cuenta de lo siguiente:

Información cuantitativa
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántos integrantes del área de formación o equipo técnico estatal participaron en la implementación de la IF? • ¿Cuántos docentes, directivos o personal de acompañamiento pedagógico participaron? • ¿Cuántos grupos de docentes directivos o personal de acompañamiento se conformaron? • ¿Cuántos coordinadores de implementación de la IF participaron? • ¿Qué duración tuvo la implementación de la IF? • ¿Cuántos recursos financieros se invirtieron?, ¿cuál es su origen? • ¿Cuántas instancias o instituciones (públicas y privadas) participaron en la implementación de la IF?
Información cualitativa
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué IF se implementó? • ¿Qué niveles o servicios educativos participaron? • ¿Los integrantes de las áreas de formación continua y de los equipos técnicos estatales, así como los coordinadores de la IF conocen el o los programas emitidos por Mejoredu en el que se enmarca la intervención formativa? • La intervención formativa se llevó a cabo: <ul style="list-style-type: none"> - en espacios físicos adecuados. - de manera presencial o mixta. - con los documentos de la IF impresos o digitales. - conforme a su formulación original o se hicieron ajustes, ¿cuáles? y ¿por qué? • ¿Cuál es el perfil de los coordinadores de la implementación de la IF (adscripción, función y formación)? • ¿Cómo se prepararon los coordinadores para llevar a cabo la IF y qué aprendizajes y obstáculos experimentaron en el desarrollo de las sesiones? • Para la implementación de la IF, ¿el área de formación o equipo técnico estatal se coordinó con las áreas de la Secretaría u otras? ¿Cuáles? • ¿Se llevarán a cabo acciones para el acompañamiento pedagógico una vez concluida la IF? • ¿Se han definido los mecanismos, actores, actividades y tiempos?

De acuerdo con lo anterior, el monitoreo de la IF requiere la participación de distintos actores educativos de la entidad federativa que la implementa, quienes se coordinarán con Mejoredu para llevarlo a cabo. Entre ellos se encuentran:

- ▶ Personal de Mejoredu, quien propone a las entidades federativas mecanismos de monitoreo (entrevistas, encuestas, diálogos, encuentros, conversaciones, entre otros), así como los tiempos para llevarlos a cabo.
- ▶ Integrantes de las áreas de formación o del equipo técnico estatal responsable de la implementación de las intervenciones formativas, quienes además de informantes, de manera conjunta con Mejoredu definen las fechas y la modalidad (presencial o virtual) para recuperar la información.
- ▶ Coordinadores de la IF, docentes y directivos participantes pueden asumir el rol de informantes del monitoreo, en los casos en que Mejoredu y la entidad federativa así lo acuerden.

Figura 1.6 Proceso general para el monitoreo de la intervención formativa



2. Documentación de la participación en la intervención formativa

La documentación de la participación, en palabras de Barrantica y Cardinal (2016: 186-187) es necesaria toda vez que “ese procedimiento documentador comprende una cercanía y al mismo tiempo una toma de distancia para recoger lo esencial de la situación. El maestro está implicado con todo su ser en la acción; se documenta así mismo y a su hacer, lo que supone una capacidad para descentrarse y poder reflexionar sobre lo que hizo”.

En esta IF los docentes documentan su participación en el Encuentro y el Taller mediante la construcción individual de una narrativa breve de no más de dos cuartillas sobre su proceso de elaboración de sugerencias en la sesión 6, esa narrativa debe recuperar su proceso de aprendizaje individual al interior de esa construcción colectiva, para su elaboración se sugiere recuperar los planteamientos de Swartz *et al.* (2014): *qué aprendí, cómo lo aprendí, qué pasos seguí, para que sirva o servirá, en que otras situaciones puedo usar lo que aprendí.*

Este proceso reflexivo permitirá también que, conforme lo establezca la autoridad educativa sea posible obtener la constancia correspondiente.

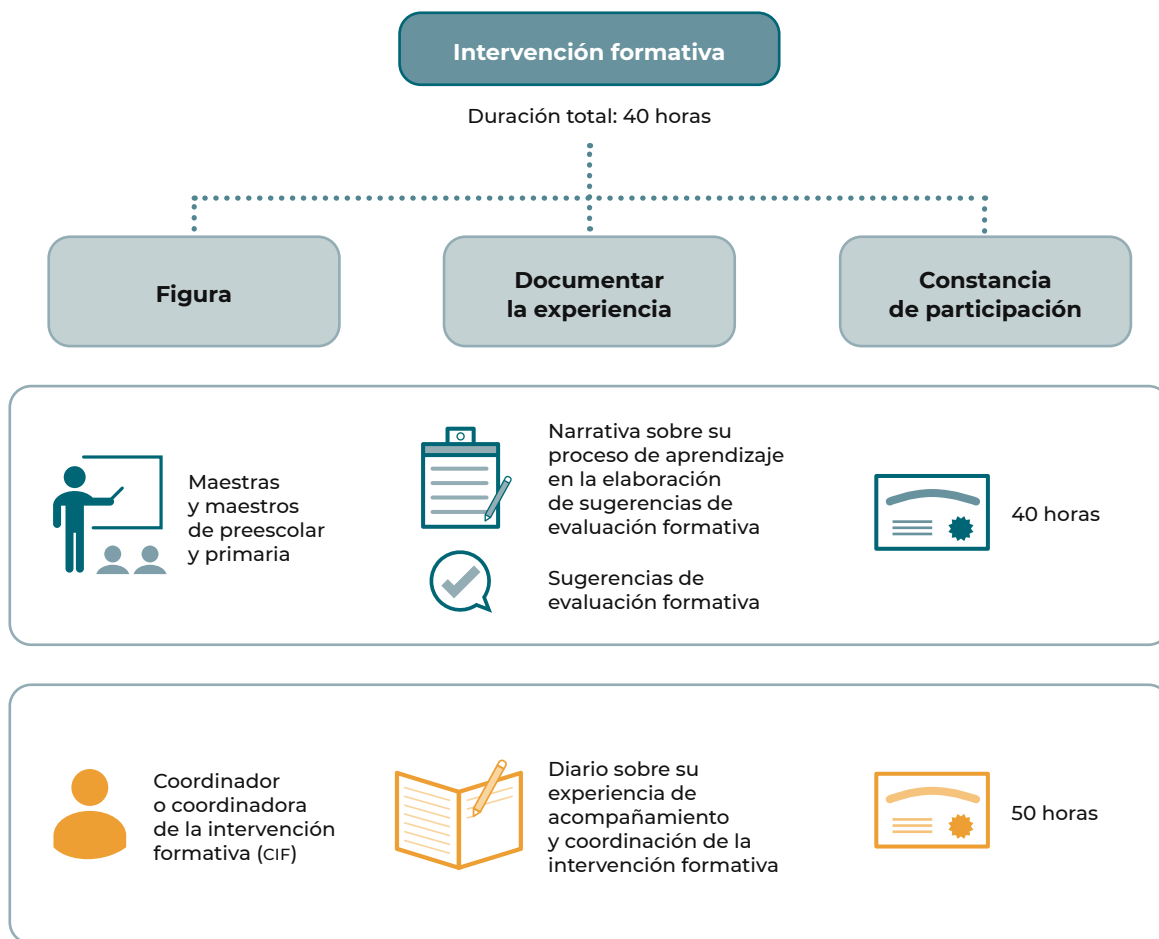
De la participación de los coordinadores de la intervención formativa

Para la documentación de la práctica de coordinación y acompañamiento que realizan las figuras educativas designadas por las autoridades educativas estatales (AEE), elaborarán un diario personal donde registrarán anécdotas, experiencias y reflexiones sobre la coordinación de la IF, su registro se organizará por fecha de aparición de los eventos, es decir, considerará el trabajo previo de preparación de las sesiones y las reflexiones posteriores a ellas.

Acerca del resguardo de la documentación de la participación en la intervención formativa

La documentación quedará bajo resguardo de los docentes participantes en la IF, de los coordinadores de la intervención formativa (CIF) y a disposición del área estatal responsable de la formación continua correspondiente, en caso de ser requerida para constatar el trabajo efectuado y elaborar las constancias al término de cada intervención formativa (figura 2.1). Para su emisión es importante que consideren las fracciones III y IV del artículo 19 de los Criterios generales de los programas de formación continua (Mejoredu, 2022a).

Figura 2.1 Documentación en la intervención formativa



3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa

La implementación de las intervenciones formativas (IF) requiere del compromiso y apoyo de los diversos actores educativos: destinatarios, CIF, responsables de la implementación, responsables de formación continua y autoridades educativas a nivel local y federal, por lo que es necesario tener en cuenta algunas consideraciones antes, durante y después de la implementación. En lo particular, es fundamental que las autoridades educativas o responsables de formación continua en la entidad prevean los siguientes aspectos.

Antes de la implementación

Promover en todas las figuras educativas involucradas en la implementación de la IF:

- ▶ El conocimiento del enfoque de formación situada que sustenta la propuesta de formación de la IF.
- ▶ El análisis detallado de los componentes de la IF, de los dispositivos, el recurso, los detonadores y la documentación de la participación con el fin de apoyar el proceso formativo.

Asegurar las condiciones para la participación de los destinatarios:

- ▶ Realizar el registro ante las instancias correspondientes para promover el reconocimiento oficial de la participación de las diferentes figuras educativas.
- ▶ Detonar espacios de diálogo con las autoridades que se consideren pertinentes para planear su implementación, el acompañamiento y el monitoreo que se requieren.
- ▶ Apoyar con la difusión de información suficiente y oportuna para que docentes de preescolar y primaria participen en la IF.
- ▶ Habilitar mesas de ayuda o canales de atención a las dudas de las y los participantes.

Delimitar responsabilidades:

- ▶ La designación de un responsable estatal de la implementación de la IF, quien identificará a los actores educativos con conocimientos y experiencia para acompañar la formación conforme a la modalidad que se determine (presencial –de preferencia– o mixta).
- ▶ Seleccionar a las personas que coordinarán el desarrollo de la IF (CIF). Su perfil debe ser pertinente a los contenidos que se trabajan en la IF, ya que tendrán bajo su responsabilidad la organización y gestión de las sesiones.
- ▶ La integración de un equipo que apoye la planeación de una estrategia de organización, considerando la capacidad técnica y logística, las condiciones y los recursos disponibles en la entidad federativa, así como los criterios para la participación de los docentes.

- ▶ La organización del trabajo con los responsables de los niveles educativos de educación preescolar y primaria con la finalidad de promover la mayor participación de personal docente y favorecer su permanencia en todo el proceso de formación.

Definir los siguientes aspectos logísticos:

- ▶ En la implementación de la IF compartir con la totalidad de participantes la toma de decisiones con respecto a espacios, tiempos, responsables y participantes en los procesos de convocatoria, difusión, registro, implementación, acompañamiento pedagógico, monitoreo y documentación de la participación del personal docente hasta la entrega de las constancias correspondientes.
- ▶ Difundir información suficiente y oportuna (particularmente, la convocatoria definida) para que docentes de preescolar y primaria participen en la IF, destacando sus propósitos, contenidos, enfoque, documentación de su participación y la importancia de que elaboren y lleven impresos sus registros anecdóticos previo a las sesiones en las que serán utilizados, así como los aspectos de organización y logística –fechas, horarios, duración, modalidad–.
- ▶ En cuanto a los espacios para el desarrollo de las sesiones, el criterio para su selección tiene que considerar que todas las actividades sean accesibles, privilegiar la seguridad –elementos indispensables en el diseño universal de aprendizaje– antes que la estética; valorar la mejor posibilidad de visión, audición y movilidad para cada asistente y tomar en cuenta que, si durante su desarrollo en la modalidad presencial, ocurre un incendio, un temporal o un sismo, por ejemplo, se deberá contar con la señalización e información para actuar en beneficio de la seguridad de la totalidad de participantes.
- ▶ Identifiquen si entre los asistentes hay docentes con alguna discapacidad. Esto permitirá prever las condiciones y materiales que necesiten para ofrecer igualdad de oportunidades a quien participe.
- ▶ En el caso de realizar sesiones a distancia, es conveniente brindar las orientaciones técnicas con anticipación y ofrecer las mejores condiciones para asegurar la disponibilidad de acceso y conectividad.

Durante la implementación

- ▶ Proporcionar las condiciones para que los responsables designados realicen el acompañamiento pedagógico y el monitoreo en los términos establecidos en los componentes *d* y *f* de la presente IF.
- ▶ Realizar observación de las actividades de formación en las sesiones del Encuentro y el Taller, y charlas con los participantes y coordinadores al concluir las sesiones para recuperar la percepción de los docentes participantes en cuanto a la organización, la pertinencia de la IF y la relevancia de los contenidos planteados, y de quienes coordinan con respecto a su implementación. Se sugiere organizar mesas de análisis con el personal designado para coordinar, con la finalidad de resolver en tiempo y forma las incidencias reportadas por los docentes participantes y por otros actores educativos, a fin de promover una experiencia positiva en el proceso de formación e identificar áreas de oportunidad, entre otros elementos.

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje

- ▶ Es importante preparar información en materia de protección civil, en caso de que las sesiones sean presenciales, por lo que se sugiere considerar los protocolos sanitarios que correspondan al semáforo epidemiológico y demás contingencias posibles en la entidad.

Después de la implementación

- ▶ Realizar entrevistas, encuestas en línea y grupos de enfoque para recuperar las opiniones de los participantes y coordinadores sobre la experiencia en su conjunto, así como sus sugerencias de mejora.
- ▶ Valorar la participación de los equipos de supervisión, equipos técnicos u otras figuras para sistematizar la documentación recibida, como insumo para identificar las áreas de mejora que permitan formular futuras intervenciones formativas.
- ▶ Validar un adecuado proceso para la recepción de las producciones y los documentos que los participantes generen con el fin de garantizar que el proceso de entrega de las constancias se realice en tiempo y forma para la totalidad de participantes y sin contratiempos.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación (2016). *Estrategias de evaluación formativa*. <<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/12/DOC1-ev-formativa.pdf>>.
- Allal, L. y Mottier, L. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. En *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* (241-264). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <https://www.researchgate.net/publication/285321459_Formative_assessment_of_learning_A_review_of_publications_in_French>.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En *La evaluación significativa*. Paidós.
- Astolfi, J. (2003). *El "error", un medio para enseñar*. Diada. <https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/13793347/articulos/astolfi_jean_pierre._el_error_un_medio_para_ensenar.pdf>.
- Barrandica, M. y Cardinal, M. (2016). La documentación pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. *Hojas y Hablas*, (13): 179-191. <<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628777>>>.
- Bizarro, W., Paucar, P. y Chambi, E. (2021). Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19): 872-891. <<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/265/614>>.
- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3): 374-390. <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8054585.pdf>>.
- Bryce, B. y Whitebread, D. (2012). The Development of Metacognitive Skills: Evidence from Observational Analysis of Young Children's Behavior During Problem-Solving. *Metacognition and Learning*, 7(3): 197-217. <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-012-9091-2>>.
- Cáceres M., Sánchez, M. y Pérez, C. (2019). La evaluación formativa en el nivel preescolar en el contexto educativo mexicano. Preliminares para la construcción del estado del conocimiento. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(3): 32-37. <<https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/110/110>>.
- Cámara de Diputados (2018, 19 de enero). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/Ley_General_de_Educacion_1993-Abro.pdf>.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. Secretaría de Educación Pública; Muralla. <https://jesusvasquez.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/la_evaluacion_educativa.pdf>.
- Conahcyt México (2024, 25 de junio). *Webinario "Retos en la formación docente en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana" Sesión 1* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/live/r-v3sBYyNAw>>.
- Cruzado, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2): 149-160. <<http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v13n2/2219-7168-comunica-13-02-149.pdf>>.
- Chaviano, O., Baldomir, T., Coca, O. y Gutiérrez. A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *Edumecentro*, 8(4): 191-205 <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5663200.pdf>>.
- Delgado, M., González, A. y Martínez, C. (2011, 7 al 11 de noviembre) *Familia y preescolar. ¿Es posible una relación significativa?* [ponencia]. XI Congreso nacional de investigación educativa, Monterrey, Nuevo León. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/1047.pdf>.

- Díaz-Barriga, A. (2023). ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(40): 98-115. <<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1547>>.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Escolano-Pérez, E., Gaeta-González, M. y Herrero-Nivela, M. (2014). Desarrollo y uso de habilidades metacognitivas infantiles: secuencias observacionales. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1): 453-462. <<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.705>>.
- Hattie, J. y Temperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112. <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/003465430298487>>.
- Hortigüela, D., Pérez, Á. y González, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida? Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1): 13-27. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6908770>>.
- Lara, F. y Cabrera, M. (2015). Ficha N° 9 Registro anecdótico. En *Fichas de procedimientos de evaluación educativa UDLA*. Universidad de las Américas. <<https://docencia.udla.cl/wp-content/uploads/sites/60/2022/10/Guia-Fichas-Evaluacion-2022.pdf>>.
- Londoño, D. y Atehortúa, G. (2011). Los pasos en el camino de la sistematización. *Desicio*, (28): 30-36. <https://cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber5.pdf>.
- Luján-Mamani, C. y Medina-Zuta, P. (2022). Sentido y trascendencia de la evaluación formativa: desafíos de la práctica evaluativa en la educación básica regular. *Revista Educación*, 28(1): e2524. <<https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2524>>.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes de enseñanza primaria y secundaria*. Ministerio de Educación y Ciencia de España. <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/aprender-ensenar-un-estudio-sobre-el-proceso-de-socializacion-de-profesores-principiantes_167092/>.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). <<http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>>.
- _____ (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139): 128-150. <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35716>>.
- Martínez, B. y Rodríguez, M. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3): 41-61. <<https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489003.pdf>>.
- Medina-Zuta, P. y Deroncele-Acosta, A. (2020). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. Maestro y sociedad. *Revista Electrónica para Maestros y Profesores*, 16(3): 597-610. <<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4979>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022a, 27 de mayo). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.
- _____ (2022b). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf>>.

- Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2): 84-97. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000200006&lng=es&tlng=es>.
- Mottier, L. (2010) Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En R. Anijovich, *La evaluación significativa*. Paidós.
- Murillo, F. e Hidalgo, N. (2014). Evaluación justa: entre la igualdad y la equidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3). <<https://revistas.uam.es/riee/article/view/3097>>.
- Pérez, D. A. y Monsalve, A. Y. (2023). Estrategias didácticas para la participación de los estudiantes, en los encuentros sincrónicos, como práctica de aprendizaje significativo. *Revista Reflexiones y Saberes*, (18): 10-29. <<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1620/1941>>.
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72): 179-207. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14048873009>>.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84): 123-144. <<https://www.redalyc.org/pdf/659/65908405.pdf>>.
- Ramírez, K. (2017). *El registro anecdótico en la evaluación formativa oral del idioma inglés* [tesis de licenciatura, Universidad Central de Ecuador]. <<https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/6e2a4c08-d395-4dee-8bfb-e43d3aacded0/content>>.
- Ravela, P. Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Secretaría de Educación Pública; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <<https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>>.
- Rodríguez, J. y Hernández, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1): 507-541. <<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>>.
- Santos. M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, (20): 23-35. <<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8553>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (1993, 27 de agosto). Acuerdo número 181, por el que se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria. Diario Oficial de la Federación. <https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4778272&fecha=27/08/1993#gsc.tab=0>.
- _____ (1994, 19 de septiembre). Acuerdo número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4741145&fecha=19/09/1994#gsc.tab=0>.
- _____ (1997). *Libro para el maestro. Español. Primer grado*.
- _____ (2004, 27 de octubre) Acuerdo número 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=664317&fecha=27/10/2004#gsc.tab=0>.
- _____ (2009) Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. Diario Oficial de la Federación. <<https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5264634>>.
- _____ (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf>.
- _____ (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. <<https://b11ac557d3.cbaul-cdnwnd.com/f4394157b979f1f33fd5b1a418ef22f7/200000014-a9739aa6f2/1.%20ENFOQUE%20FORMATIVO%20DE%20LA%20EVALUACION.pdf>>.

- (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf>.
- (2023a, 15 de agosto). Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0>.
- (2023b, 27 de septiembre). Acuerdo número 10/09/23 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5703099&fecha=27/09/2023#gsc.tab=0>.
- (2023c). *Anexo del Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6*. <https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf>.
- Souto, M. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2(2): 11-135. <<https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4978>>.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, (294): 275-300. <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>>.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento: cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Ediciones SM. <<https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2013/05/Elaprendizaj-basadoenelpensamiento.pdf>>.
- Texna, L. y Morales, B. (2021, 3 de diciembre). *El patio y la asamblea: un binomio para fortalecer la evaluación metacognitiva desde preescolar* [ponencia]. XVI Congreso nacional de investigación educativa, Puebla, Puebla. <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0942.pdf>>.
- Tovar-Gálvez, J. (2018). Formación investigativa de profesores: el problema como producto del proceso de problematización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1): 117-132. <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63625>>.
- Vielma, E. y Salas, L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Brunner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Revista Educere*, 3(3): 30-37. <<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>>.
- Wargclou, A. (2005). *La retroalimentación y la motivación: ¿cómo y cuándo? Un estudio sobre la posible aplicación de estrategias de retroalimentación del deporte en la enseñanza de una segunda lengua*. Karlstads Universitet. <<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:5403/FULLTEXT01.pdf>>.

Resignificar las prácticas de evaluación en preescolar y primaria para mejorar el aprendizaje. Intervención formativa es una publicación digital de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
Septiembre de 2024



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8985-35-7



9 786078 985357