



FASE SEIS

Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro



Programa analítico		Libros de Texto Gratuitos
Programa sintético	Análisis del contexto socio-educativo de la escuela	Codiseño y territorialización
	Contextualización	
<p>Los contenidos en un <i>Programa sintético</i> aluden a su carácter abierto, flexible y aceptable en el sentido de lo que se considera valioso aprender por parte de las comunidades educativas que los reciben. Es un acuerdo o síntesis de lo que se pretende que las niñas, los niños y los adolescentes que cursan la educación básica aprendan.</p>	<p>Implica la lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país-mundo que realiza el colectivo docente. Por lectura de la realidad se entiende al ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela. También, los retos de sus maestros, así como la intersección con el papel de las madres y los padres de familia y del contexto social.</p>	<p>Los libros de textos, en el contexto de la NEM, son una herramienta para la interacción entre el <i>Plan de Estudio</i>, el <i>Programa sintético</i>, el <i>Programa analítico</i>, el estudiantado, la comunidad como eje articulador de los procesos educativos, los maestros, los maestros y el aprendizaje, ya que están compuestos de proyectos integradores, situaciones problematizadoras, actividades pensadas desde el territorio que aportan a la o el estudiante una visión real y no ficcionada del mundo, procurando la sensibilización y, de manera permanente, invitándolo a transformar su entorno.</p>
	<p>Contextualizar implica construir con los elementos de los <i>Programas sintéticos</i>, el <i>Programa analítico</i> de la escuela para tener claridad en el diseño de secuencias de actividades ligadas a situaciones o problemáticas del contexto de los estudiantes, de la escuela, de la colonia, el barrio, la colonia, la vecindad, el pueblo, la localidad y la entidad, pero también en la comprensión de una dimensión global.</p>	<p>Refiere la posible incorporación de contenidos que no estén contemplados en los <i>Programas sintéticos</i> y que dados los resultados de la lectura de la realidad (<i>Análisis del contexto socioeducativo de la escuela</i>), sea necesario su abordaje. Los contenidos del codiseño no son, necesariamente, problemas para contextualizar en su articulación con los contenidos nacionales, sino referen las necesidades específicas de las escuelas.</p>

Programa analítico		
Programa sintético (En esta columna pueden colocarse los contenidos y vínculos del Programa sintético)	Análisis del contexto socioeducativo de la escuela (En esta columna puede continuarse la reflexión con mayor profundidad sobre las siguientes variables)	Codiseño y territorialización (En esta columna pueden redactarse las reflexiones sobre las siguientes variables)
<p>Libros de Texto Gratuitos (En esta columna pueden redactarse las reflexiones sobre las siguientes variables)</p>	<p>Contextualización (En esta columna pueden concretarse las reflexiones sobre las siguientes variables)</p>	<p>Codiseño y territorialización (En esta columna pueden redactarse las reflexiones sobre las siguientes variables)</p>
<p>1.1 Programa sintético</p> <p>1.2 Transversalidad vertical con otros contenidos de otros Campos formativos.</p> <p>1.3 Transversalidad vertical de los contenidos con los 7 Ejes articuladores.</p> <p>1.4 Transversalidad vertical con otras áreas de estudio.</p> <p>1.5 Transversalidad horizontal con otros contenidos del grado anterior en esta fase y con los de fases posteriores.</p>	<p>2.1 Analizar las condiciones académicas, personales, familiares de las y los estudiantes, de las y los docentes, así como elementos del contexto internacional, nacional, estatal y local.</p> <p>2.2 Analizar las subalternidades de su comunidad, así como las diferencias entre los opresores y oprimidos.</p> <p>2.3 Analizar el Plan de Estudio 2022 y los Programas sintéticos de estudio.</p> <p>2.4 Analizar el contexto social en donde se ubica la escuela.</p> <p>2.5 Indagar las características o el contexto socioeducativo al interior de la escuela.</p>	<p>4.1 Si es el caso, si la escuela o, la comunidad lo amerita, después de asentar las estrategias de contextualización con base en los contenidos planteados en el Programa sintético, es recomendable redactar los nuevos contenidos de codiseño que hayan sido definidos para trabajar en los grados-fase.</p> <p>4.2 También es importante incluir una justificación de su incorporación, así como una aproximación a los procesos de desarrollo de aprendizaje que se impulsarán para que el colectivo docente cuente con los argumentos necesarios para la comprensión de dichos contenidos necesarios para las particularidades de su comunidad.</p>
<p>5.1 Aquí se puede colocar la sección de proyectos y el orden de los mismos. Los LTG contienen múltiples proyectos para abordar cada uno de los contenidos de los Programas sintéticos.</p> <p>5.2 En un acto de codiseño, las maestras y los maestros de todo el país que diseñaron los proyectos de los LTG, incluyeron contenidos diferentes que refieren las necesidades particulares de sus comunidades. De tal manera, se requiere identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles proyectos abordan los contenidos, las problemáticas y el abordaje requerido? • ¿Qué orden deben tener en su ejecución para contribuir con el andamiaje diseñado en el Programa analítico? • ¿Cómo pueden adaptarse los proyectos de los LTG para abordar los nuevos contenidos de codiseño? • ¿Qué evidencias arrojarán y cómo permitirán una evaluación formativa de las y los estudiantes? 	<p>3.1 El CTE y la academia de docentes establecen el trabajo colegiado y las articulaciones entre los contenidos de los Campos formativos, así como entre grados y fases.</p> <p>3.2 El análisis sobre las situaciones-problemas que se tomarán como base para el trabajo didáctico: problemas del entorno inmediato o mediato (vivienda, agua, salud, respeto a la diferencia de géneros, racismo, clasismo), nacionales (estupefacientes, violencia social, convivencia, construcción de la paz) y globales (mercados, economía, calentamiento global, relaciones norte-sur, entre muchos más).</p> <p>3.3 El diseño para el abordaje de aquellas problemáticas, ya sea mediante Proyectos, Enseñanza por problemas, Enseñanza globalizada, entre otro tipo de estrategias didácticas.</p>	<p>5.1 Aquí se puede colocar la sección de proyectos y el orden de los mismos. Los LTG contienen múltiples proyectos para abordar cada uno de los contenidos de los Programas sintéticos.</p> <p>5.2 En un acto de codiseño, las maestras y los maestros de todo el país que diseñaron los proyectos de los LTG, incluyeron contenidos diferentes que refieren las necesidades particulares de sus comunidades. De tal manera, se requiere identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles proyectos abordan los contenidos, las problemáticas y el abordaje requerido? • ¿Qué orden deben tener en su ejecución para contribuir con el andamiaje diseñado en el Programa analítico? • ¿Cómo pueden adaptarse los proyectos de los LTG para abordar los nuevos contenidos de codiseño? • ¿Qué evidencias arrojarán y cómo permitirán una evaluación formativa de las y los estudiantes?

Aprender de las experiencias: instrumento de sistematización para la selección-generación de técnicas en los tres escenarios: aula, escuela y comunidad

En términos generales, puede decirse que este instrumento tiene como principio enriquecer el vínculo mencionado entre escenarios, proyectos y vida cotidiana atendiendo la complejidad del mismo. Para ello, a continuación se describe cada uno de los elementos que se pueden analizar para su selección:

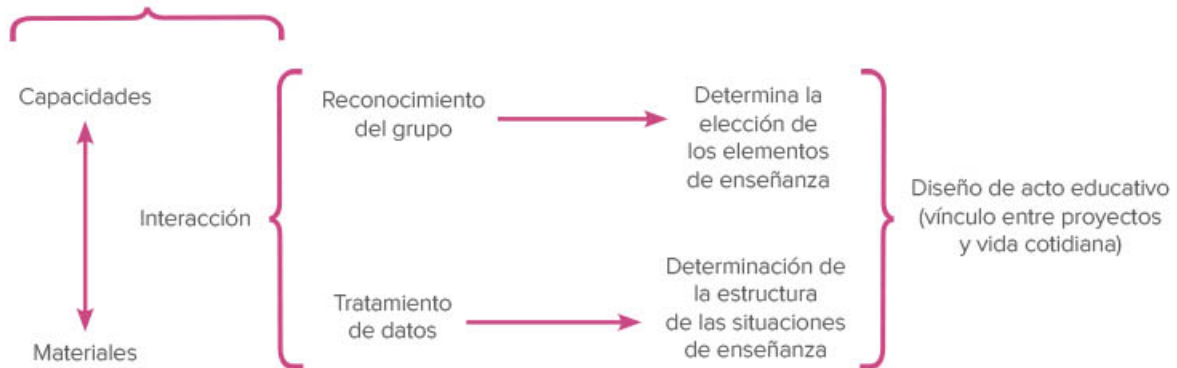
- ✦ *Nombre.* Organiza y recapitula las estrategias analizadas durante el trabajo pedagógico.
- ✦ *¿Para qué se selecciona?* Reconoce la acción cognitiva a desarrollar de acuerdo al momento, fase o etapa del proyecto. Por ejemplo, indagar, observar, experimentar, entre otras.
- ✦ *Recursos y materiales didácticos.* Identifica las posibilidades para acceder y/o adecuar los recursos y materiales didácticos que sugiere la estrategia para su implementación.
- ✦ *Espacios y tiempos.* Reconoce las características físicas y de interacción de acuerdo con el escenario, así como considera la duración de la estrategia en el marco del proyecto.
- ✦ *Productos a desarrollar.* Describe el resultado (material o inmaterial) de la ejecución de la estrategia.
- ✦ *¿Existen particularidades a contemplar para su ejecución?* Sin perder de vista la intención original de la estrategia, se adapta a las particularidades simbólicas y materiales del contexto donde se trabajará la misma. Por ejemplo, la estrategia “fotovoz” implica necesariamente el uso de una cámara fotográfica. Sin embargo, en contextos en los que no podemos contar con este recurso, se pueden realizar dibujos sin que esto pierda de vista la intención original de la estrategia.
- ✦ *¿Existen otras versiones?* Profundiza sobre la versión seleccionada o indaga para elegir otra más pertinente.
- ✦ *¿Cómo evaluarla?* Tipo, instrumento, ponderación tentativa. Señalando las pautas para la valoración del proceso de aprendizaje.

- + *¿Qué hacen los agentes educativos* (estudiante, docente y otros actores)? Designa las acciones y responsabilidades, de acuerdo con el papel de cada agente involucrado.
- + *¿Qué aprendimos?* Identifica y explica los logros en el desarrollo del proyecto a partir de la implementación de las técnicas.
- + *¿Cómo lo aprendimos?* Reconoce y valora la forma, los medios bajo los cuales se lograron los aprendizajes
- + *¿Cómo nos sentimos?* Reconoce las sensaciones positivas y negativas durante el desarrollo de la técnica.

Para lograr la sistematización de dichos elementos, se comparte el siguiente instrumento que puede ser utilizado en cualquier proyecto:

Elemento de la técnica	Característica(s)	Observaciones
Nombre:		
¿Para qué se selecciona?		
Recursos y materiales didácticos		
Espacios y tiempos		
Productos a desarrollar		
¿Existen particularidades a contemplar para su ejecución?		
¿Existen otras versiones o alguna otra técnica parecida?		
¿Cómo evaluarla? - Tipo - Instrumento - Ponderación tentativa		
¿Qué hace el estudiante?		
¿Qué hace el docente?		
¿Participan otros actores? ¿Cómo?		
Sistematización de la experiencia Notas metacognitivas posinstruccionales		
¿Qué aprendimos?	¿Cómo lo aprendimos?	¿Cómo nos sentimos?

Selección generación de estrategias de enseñanza



Fuente: Elaboración propia con base en Meirieu (2002).

Finalmente, la vida cotidiana y sus sentidos sociales hay que reconstruirlos desde los tiempos históricos que se viven, con las contradicciones propias que implica considerar variables distintas en tiempos diversos y en representaciones del mundo también diferentes y llenas de incertidumbres por la época en que vivimos. Los pensamientos sistémicos y complejos son herramientas importantes para usarlas en la percepción e interpretación de sus fenómenos porque con ellos es posible identificar los componentes más importantes de la cotidianidad y las redes de interrelación de la combinación de sus variables.

El reto está en que las percepciones y las interpretaciones de la vida cotidiana nos acerquen de manera crítica a la realidad de las comunidades donde vivimos para hacer de la educación una actividad funcional, amable y acorde para las y los estudiantes. Así pues, los vínculos entre los proyectos educativos y la vida cotidiana se configuran como un espacio de articulación de realidades emergentes (Granja Castro, 2006) donde los actores, las prácticas y los contextos están en constante movimiento mostrando una multidimensionalidad atravesada por distintos niveles discursivos, pero que en todo momento permanece una relación entre estructura y acontecer. Dicho de otro modo, los proyectos educativos, al retomar distintas experiencias, configuran rasgos situados de las realidades que se viven en la cotidianidad de todxs. *

Notas para la experimentación de estrategias, técnicas e instrumentos en evaluación formativa

“La educación no es una fórmula de escuela, sino una obra de vida”.

CÉLESTIN FREINET

La evaluación es parte de la práctica docente. Es una actividad compleja que involucra múltiples actores, dimensiones y momentos en el proceso escolar; implica una toma de postura en el pensamiento y actuar docente, así como un marco institucional que permita dar coherencia a las acciones en el aula.

En un sentido amplio, Bauman (2005, p. 33) establece: “El mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje”. Considera, también, que en la actualidad todo conocimiento envejece rápidamente, muta, cambia, se modifica o se tergiversa, se vuelve volátil y se configura bajo una lectura específica que se hace desde los intereses públicos o privados de cada persona. Por ejemplo, las ideas de una madre o de un padre de familia en torno a los aprendizajes de sus hijas e hijos, no serán las mismas que las de la maestra, el maestro o las de un directivo, aunque tengan en común un mismo fin: que las niñas y los niños tengan un proceso de formación integral.

Desde este horizonte, el conocimiento ya no es ese producto que debe conservarse para siempre, que adquiere un valor duradero con el paso del tiempo. Todo lo contrario: el conocimiento se adapta a un uso y goce momentáneo, se vuelve algo desechable, permanentemente reemplazado por versiones ajustadas o aparentemente nuevas. Es este enciclopedismo efímero y renovado al que nos enfrentamos en la escuela.

Como lo señala Frank Schirrmacher (2015, p. 251):

La sociedad del conocimiento ama los bienes inmateriales y el capital virtual, se dedica [...] a desvestir (*dismantle*) a los individuos y a empresas enteras y su mantra darwinista favorito es el “aprendizaje permanente”. En el fondo el “aprendizaje permanente” es una idea magnífica, aunque trivial.

En la lógica de la sobrevivencia del más apto, la formación permanente de los individuos no es otra cosa más que actualizar, continuamente, el capital neuronal que se posee. Es decir, la formación permanente o el capital humano para adaptarse sin descanso a las condiciones que se manifiestan el día de hoy... mañana no se sabe.

Es así que nuestra sociedad se aferra al supuesto de que el saber y el conocimiento de hoy reemplaza al de ayer, y el de mañana tomará el lugar que ocupa el de este momento, sin arraigo histórico ni social.

Desde esta perspectiva, ¿qué contenidos del programa son significativos y cuáles no? ¿Un criterio tan volátil del conocimiento es pertinente para hacer una selección de esta naturaleza? ¿Cómo trastoca esta perspectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué sentido tiene la evaluación de los aprendizajes si lo que hoy se aprende mañana no es de utilidad?

Ante esta situación, reasumir el compromiso de trabajar bajo una evaluación formativa demanda plantear cambios en la cultura escolar, cuya reorganización se fundamenta en lo siguiente:

- ✦ Revalorar la figura del colectivo docente y, con ello, compartir (más no prescribir) orientaciones que potencien su práctica, reconociendo que no son “ejecutores” de un proyecto educativo sino “constructores” del mismo. Legitimando la idea de que “las maestras y los maestros han sido los principales sujetos de la sociedad que han sabido mantener la utopía, la emancipación y la esperanza en el porvenir a través de la educación de niñas, niños y adolescentes” (SEP, 2022, p. 66).
- ✦ Apropiarse del sentido del codiseño adecuando lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo y situando la enseñanza. Es decir, contextualizándola y flexibilizándola a una experiencia particular que rescate y trabaje la diversidad, la inclusión y la interculturalidad crítica, así como la igualdad de género desde el espacio concreto de la escuela
- ✦ Continuar con el fomento de formas apasionadas de aprender (Díaz Barriga, 2015). Las y los maestros han aprendido a generar experiencias y conocimientos pedagógicos que oscilan entre lo cotidiano y lo “mágico-lúdico”, y de manera heurística proponen estrategias y técnicas para atender las necesidades y barreras de sus alumnos.

- ✦ El ejercicio constante de una vigilancia epistemológica (Chevallard, 2000) para no caer en “recetas de cocina”. Esto es, al ser la enseñanza una práctica artesanal, original, única y humana, requiere de la adecuación, ajuste e innovación de los manuales y materiales educativos que las y los maestros consultan para el diseño, organización, planeación y ejecución de estrategias, técnicas y actividades en vías de una contextualización de su práctica educativa.

En este apartado se revisan distintos conceptos, funciones y aspectos de la evaluación formativa, del papel de la docencia, de las y los estudiantes, así como las estrategias e instrumentos que permiten la puesta en marcha de acciones evaluativas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación formativa, semblanza en la política educativa mexicana

Desde el año 1993, Plan y los Programas de estudio de la educación básica de nuestro país concibieron la evaluación en el aula como las acciones docentes para obtener información que les permitiera identificar los avances y las dificultades de sus alumnas y alumnos para intervenir y, junto con ellos, promover el logro de los propósitos de aprendizaje. Con las reformas curriculares de los años 2000 y 2004 en este nivel educativo, se fortaleció el enfoque formativo de la evaluación y permaneció en las reformas curriculares de los años 2006, 2009, 2011 y 2017 (SEP, s. f.).

La consolidación conceptual de la evaluación formativa tiene soporte en los documentos normativos de la práctica docente y se ha mantenido vigente en los planes y programas de las diferentes reformas educativas. En el llamado *Nuevo Modelo Educativo* de 2017 y en la reforma curricular del mismo año, el enfoque formativo de la evaluación se desarrolló con mayor sistematización desde una mirada pragmática y eficientista, promoviendo en todo momento la participación de docentes y alumnos como actores principales del proceso de aprendizaje. También incluyó a las autoridades escolares, a los padres de familia y a los tutores, pues se consideran responsables del proceso evaluativo.

Por esta razón, en la transformación curricular que se realiza actualmente la evaluación formativa perdura y se distancia de las propuestas anteriores al considerar que es acorde con el conjunto de principios y orientaciones del nuevo Plan de estudios, en los que explícitamente se asume que la propuesta tiene fundamentos en el pensamiento didáctico crítico. De

antemano, las maestras y los maestros sabemos que la didáctica es una disciplina profundamente humanista, transformadora y desde su vertiente crítica no busca dejar de lado o fragmentar su rostro operativo, sino reflexionarlo y repensarlo (Pansza *et al.*, 2000).

La perspectiva del aprendizaje en el Plan de Estudios de la NEM, refiere a la forma de mirar a la niña, al niño y al adolescente en actividades de interacción social con otras personas en diferentes espacios comunitarios a los que les da un significado personal. El aprendizaje se construye cuando las y los estudiantes se apropian de la información de su mundo cotidiano en función de su proyecto de formación, y la interacción con elementos curriculares y habituales que van desde lo abstracto, lo simbólico, lo material y lo afectivo (SEP, 2022, p. 87). En este sentido, el aprendizaje de las y los estudiantes se configura desde su participación como agentes activos en las diferentes prácticas sociales-educativas que se presentan en sus distintos escenarios comunitarios: el hogar, la escuela, la propia comunidad.

Destaca la idea de que no es la primera vez que se habla de *evaluación formativa* en una reforma educativa, pero sí es la primera ocasión cuando se busca diferenciar claramente de las actividades que llevan a la calificación y a la acreditación. En esta transformación curricular, se pretende separar y diferenciar la evaluación formativa de la calificación, considerando que la primera se refiere a manifestar el desarrollo del proceso de aprendizajes en situaciones y escenarios de aprendizaje (aula, escuela y comunidad) que permitan apreciar la apropiación de los contenidos curriculares por parte de las niñas y los niños, así como el análisis, la reflexión, la toma de conciencia y la asunción de decisiones sobre su proceso. En tanto, la calificación se relaciona con un conjunto de entregables que son múltiples, que cada docente establece en su planeación didáctica para su trabajo escolar y que los tomará en cuenta en cada periodo de “evaluación formal” para la obtención de la calificación y acreditación.

La calificación y la acreditación responden a una lógica de la administración escolar y no propiamente a la evaluación del aprendizaje. La incorporación de la calificación alude a la institucionalización del proceso educativo y a la organización del sistema escolar en donde, mediante la designación de una calificación, se acredita la prehensión o no de determinados conocimientos para fines de promoción de un ciclo escolar al subsecuente.

La calificación requiere criterios claros y conocidos por parte de docentes y estudiantes. Además, es necesario considerar diversas evidencias del trabajo y logro de las y los estudiantes e instrumentos para valorarlos. La calificación y la acreditación son, entonces, complementarias de la evaluación formativa, enriqueciendo así el proceso educativo.

La invitación es mirar a la *evaluación formativa* desde lo pedagógico, reconociendo a las alumnas y a los alumnos como seres complejos dentro de un contexto en particular, permitiendo la articulación de lo curricular y lo didáctico como enclave situado.

Evaluación formativa: actividad heurística

La evaluación en un plano general se entiende como un proceso que orienta la construcción del aprendizaje y permite un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual la calificación certifica los logros del estudiantado en el proceso escolar. Desde la NEM se considera que la evaluación requiere de un cambio de visión de todos los agentes involucrados en el proceso de aprendizaje, un ejercicio de innovación didáctica cuya intención es redefinir los procesos educativos desde un tamiz donde se recupere el papel y la experiencia de las maestras y los maestros en vinculación con elementos críticos; esto es, de reflexión, lectura y análisis de la realidad que se condensan en el trabajo por proyectos educativos.

De manera general, se presentan dos paradigmas o enfoques de evaluación. Uno de ellos es el tradicional, que engloba todas las estrategias que tienen por meta recabar información mediante pruebas objetivas; el otro agrupa las estrategias alternativas que ofrecen información en profundidad sobre el aprendizaje de cada estudiante.

La evaluación tradicional permite disponer de información cuantificada útil para comparar los logros de los estudiantes. No se conoce la manera en la que los estudiantes aprenden, cómo se relacionan con el Plan de estudios y no siempre se evalúan habilidades o conocimientos relacionados con el mundo real, sino en el contexto artificial de la evaluación objetiva, por lo que no proporciona datos suficientes que faciliten la gestión del aprendizaje de ellos.

Frente a este panorama, se genera un movimiento que busca enfatizar el uso de estrategias que permitan la observación directa del trabajo de los estudiantes, el cual refleja los progresos de propio proceso. Se gestaron dos orientaciones de rasgos diferentes para realizar la evaluación formativa:

- ✦ La sajona, que estableció una serie de formatos para llevar a cabo la evaluación formativa, intentando darle un matiz de cierta objetividad.
- ✦ La francófona, que en el marco de la didáctica reconoce que si el alumno no logra generar un proceso de auto y correflexión sobre su proceso de

aprendizaje, sencillamente no estará en condiciones de comprometerse para realizar alguna actividad que le permita mejorarlo, pues aprender requiere voluntad, incluso de la voluntad infantil que se está formando en la niña y el niño. La evaluación formativa requiere que niñas y niños asuman el reto que significa aprender a partir de su forma de habitar el mundo.

A manera de síntesis, se presenta una tabla como resumen de la evaluación tradicional y la alternativa.

Características de la evaluación tradicional y alternativa		
	Evaluación tradicional	Evaluación alternativa
Muestras	Prueba objetiva.	Experimentos, debates, portafolios, exposiciones, productos.
Juicio evaluativo	Basado en la recopilación de información recabada de forma objetiva e interpretación de puntuaciones.	Basado en la observación del docente, de los pares y de sí mismo.
Focalización	Centrada en la puntuación del estudiante con relación a la del grupo.	Centrada en el estudiante a la luz de sus aprendizajes.
Informe	El evaluador presenta el conocimiento del alumno mediante una puntuación.	El evaluador crea una historia evaluativa respecto al individuo o el grupo.
Generalización	Susceptible de ser generalizable.	No es posible por estar centrada en el individuo.
Agente	El docente o un agente externo.	El docente, el estudiante y sus pares.

Fuente: Elaboración propia con base en Lukas y Santiago (2004).

Por esta razón, la transformación curricular asume esta última columna al considerarla acorde con el conjunto de principios y orientaciones del *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* en donde, explícitamente, se establece que la propuesta tiene fundamentos en el pensamiento didáctico.

La evaluación es un proceso sistemático que integra un conjunto de acciones que se influyen o definen recíprocamente, y que a su vez forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación formativa tiene como propósito valorar el logro del estudiante y proporcionarle información sobre su desempeño a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de que mejore. Para que sea verdaderamente formativa, la evaluación debe ser congruente con una enseñanza situada. Es decir, deben proponerse estrategias e instrumentos que evalúen aprendizajes en el contexto del aprendiz y se centren en el desempeño.

Evaluar el desempeño implica que el estudiante demuestre conocimientos, habilidades o actitudes en la realización de actividades en el contexto real o realista de aplicación de lo aprendido. Es así que deben crearse los escenarios que reproduzcan en el aula lo que acontece en la realidad, considerando a la familia, a la escuela y a la comunidad. Es decir, la evaluación formativa es necesariamente situada, donde la construcción del programa y su evaluación deben ser experienciales y basados en actividades que aproximen de forma crítica al estudiante a la realidad en donde pueda mostrar conocimientos, habilidades y actitudes en acción.

La evaluación formativa debe reunir las siguientes características:

- ✦ Enfatizar la evaluación de los procesos de aprendizaje.
- ✦ Buscar la coherencia entre las situaciones de aprendizaje y de evaluación.
- ✦ Valorar la significatividad del aprendizaje.
- ✦ El estudiante debe ser responsable de su aprendizaje.
- ✦ Vincular lo aprendido con situaciones reales o realistas.
- ✦ Diferenciar los logros de cada uno de los estudiantes.
- ✦ Integrar la auto y la coevaluación.
- ✦ Hacer uso de diversos instrumentos de evaluación.

Visualizar la evaluación como proceso implica plantear las distintas etapas que la conforman y que, si bien son aplicables en todos los procesos evaluativos, se vuelven cruciales cuando nos referimos a la evaluación del aprendizaje no sólo por su impacto, sino por su dinamismo. Las etapas clave de describen a continuación:

Proceso de la evaluación formativa

1. *Planeación.* Se realiza desde que se desarrolla el programa de la unidad de conocimiento, sea un plan, un programa o un tema.

- Debe considerar el contenido, la forma de enseñar y de aprender, así como el tipo de evaluación y los instrumentos.
- La planificación responde a lo siguiente: ¿qué aprendizaje se quiere evaluar?, ¿qué resultados se desea alcanzar y cómo serán valorados?

2. *Realización.* Se refiere a la puesta en práctica del proceso evaluativo. Señala los siguientes pasos:

- Elaboración de instrumentos.
- Aplicación de instrumentos con los sujetos evaluados.
- Análisis de datos obtenidos.
- Elaboración de conclusiones sobre los datos sistematizados y analizados.
- Comunicación de resultados.

3. *Valoración.* Los resultados obtenidos deben valorarse en distintos planos:

- a) Respecto a los logros de los estudiantes.
- b) De acuerdo con la dosificación de los contenidos.
- c) Con relación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación utilizadas en el ciclo formativo.

4. *Ajuste.* A la luz de los resultados y su análisis, elaborar propuestas de mejora al proceso y a sus instrumentos.

La evaluación formativa se traduce en un puente que comunica el proceso de enseñanza “práctica que remite al docente” con el proceso de aprendizaje, “acto que remite al estudiante”. Dicha conexión puede tener las siguientes atribuciones:

- ✦ Formativa
- ✦ Informativa
- ✦ Motivadora
- ✦ Comprensiva
- ✦ Metacognitiva
- ✦ Interesante

Estas cualidades de la evaluación formativa favorecen la posibilidad del diálogo entre docentes y estudiantes, así como la toma de decisiones conjuntas sobre la planeación y la consideración de las necesidades y deseos de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo.

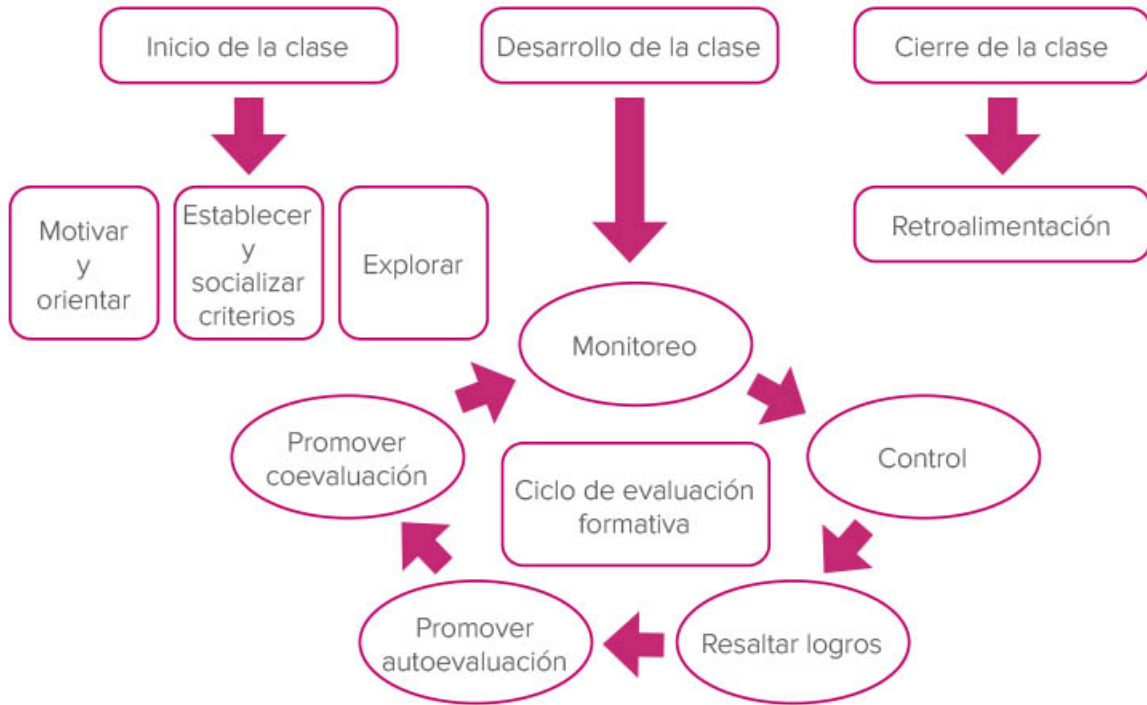
Enfoque didáctico: el rol docente en la evaluación formativa

Los avances en la investigación pedagógica y didáctica de teóricos y profesores latinoamericanos han contribuido a construir el andamiaje procedimental para la instrumentación de la evaluación formativa en el aula, reconociendo que:

[...] los maestros piensan con base en razonamientos prácticos y actúan como clínicos, orientando sus actividades evaluadoras a sus tareas cotidianas, como decidir qué enseñar, y como hacerlo con alumnos de diversos niveles de desempeño, monitorear el progreso de los alumnos, para saber cómo ajustar la enseñanza en consecuencia; y asignar calificaciones con base en su desempeño (Shepard, 2006, en Martínez, 2012, p. 857).

Pasek y Mejía (2017, p. 178) reconocen: “La evaluación formativa es el modo de evaluar idóneo, pues mejora el proceso de aprendizaje, permite el monitoreo y la realimentación”, y proponen un proceso para la aplicación sistemática, contextualizada e integrada de la evaluación formativa de los aprendizajes en el aula que se ejerza conforme a los tres momentos didácticos.

Proceso general para la evaluación formativa en el aula



Fuente: Pasek y Mejía (2017).

De acuerdo con el esquema anterior, en el momento de *inicio de la clase* se debe despertar el interés e implicar a los estudiantes en el contenido por aprender, así como explicitar los propósitos de aprendizaje y acordar los criterios de evaluación, de tal manera que todos conozcan los niveles de conocimientos y ejecución que deben alcanzar.

El momento de *desarrollo de la clase* hace referencia a las actividades de enseñanza y de aprendizaje planificadas por la maestra o el maestro, en acompañamiento con otros actores, mediante el empleo de diversas estrategias, sean éstas de trabajo individual o colectivo. Justo aquí se ve reflejado el momento más evidente cuando se efectúa la evaluación formativa: la puesta en marcha de un ciclo de razonamientos prácticos basados en la observación del monitoreo, el control y la apreciación de los logros de los estudiantes al promover la autorreflexión mediante la autoevaluación y el intercambio de experiencias de aprendizaje por medio de la coevaluación (Shepard, 2006, citado en Martínez, 2012).

El *cierre de la clase* es el momento de la retroalimentación para el grupo, y deberá enfocarse en ratificar los logros y “materializar” las acciones realizadas para alcanzarlos, analizar los “errores” cometidos para superarlos y, sobre todo, trazar directrices para el abordaje exitoso de futuras tareas y

actividades de aprendizaje. Es el momento de compartir las experiencias de aprendizaje para aprender de los otros y mejorar.

El propósito de la evaluación formativa es fomentar la retroalimentación continua de las actividades y los esfuerzos que cada niña y niño realizan para avanzar en su proceso de aprendizaje. Tiene como intención posibilitar una auto y correflexión de los procesos de aprendizaje sin necesidad de pedir una demostración de éstos, para lo cual es necesario considerar las condiciones del desarrollo infantil para apoyarse en ellas.

Al mismo tiempo, es indispensable señalar que para el desarrollo de la evaluación formativa; esto es, para que una niña o un niño estén en condiciones de auto y correflexionar sobre lo que está aprendiendo, se requiere encontrar un momento en el tiempo escolar cuando esta actividad pueda llevarse a cabo. Las maestras y los maestros necesitan apoyar la decisión para iniciar estas actividades a partir de la observación y su experiencia para detectar los distintos momentos por los que atraviesa su grupo escolar. Por ejemplo, en ocasiones las niñas y niños están sobreexcitados por algo que les interesa o los distrae; este comportamiento también puede deberse a situaciones personales más difíciles de percibir, o sencillamente por algún acontecimiento que afecte la vida en la escuela, como el fin de semana, los días de vacaciones, alguna fiesta o celebración o diversas actividades que acontecen en el aula día a día.

Por otra parte, los docentes pueden ayudar a las niñas y niños a avanzar en acciones de la evaluación formativa en su forma de trabajar con el error de sus alumnos. Sabemos que se puede aprender de los errores si se logra promover la reflexión y el análisis de lo que los causó. El trabajo didáctico sobre el error se ha deformado en la práctica escolar, pues se tiende a acentuar cuando éste aparece y a señalar la equivocación, en lugar de ayudar al alumno a reflexionar sobre el mismo y a analizar las razones de tal fallo, pero sobre todo en brindarles siempre a las y los estudiantes la confianza en que pueden mejorar. La evidencia revela que los docentes que logran dar confianza a sus estudiantes acerca de cómo pueden realizar las actividades que exige el aprendizaje, tienen mejores resultados frente a aquéllos que desde el principio catalogan al alumno como un sujeto que no puede efectuar una tarea.

Una maestra o un maestro que busca ayudar a que sus estudiantes mejoren en su aprendizaje, aprovecha la oportunidad que ofrece una equivocación para ayudarlo a pensar cuáles son los elementos que ocasionaron la misma. Por el contrario, aún se observa a docentes que utilizan el color rojo para tachar lo que no está correcto en el trabajo de la niña y el niño, ocasionando frustración al señalar que se está equivocando una y otra vez, por lo que van perdiendo confianza en sí mismos, en lugar de aprovechar este

momento para generar una reflexión sobre las razones de la equivocación. Pero lo más trágico es que la niña o el niño aprende justo que se está equivocando una y otra vez, por lo que su confianza se ve minada.

Ayudar a que niñas y niños construyan su experiencia de “éxito” escolar es una de las tareas más importantes de la relación pedagógica. En vez de señalar: “¡Mira cómo te equivocas!”, hay que plantear, como lo expresa Freinet: “Mira, ya mostraste lo que puedes hacer, pero también mostraste que lo puedes hacer mejor, inténtalo”. Esto ayudará al niño y a la niña a buscar superarse en cada momento.

Ello significa que, como docentes, reconocemos que la evaluación formativa y el trabajo en el aula están unidos. Si lo consideramos desde un punto de vista histórico, Juan Amós Comenio (2022, p. 69), en el capítulo XIX de su libro *Didáctica magna*, “o el arte de enseñar todo a todos”, establece en el siglo XVII unas acciones a las que llama examen, las cuales consisten en analizar entre varios una pregunta. “Todos corrijan en su cuaderno lo que haya que corregir”, señala el autor, de tal manera que “nada quede de error en los alumnos”. Es decir, ya desde ese momento se prefiguraba una relación estrecha entre ejercicio escolar y la atención de ayudar al estudiante en su aprendizaje. No se hablaba en esos años de retroalimentación, pero lo que la didáctica planteó en su origen fue la necesidad permanente de retroalimentar el ejercicio del estudiante, y de retroalimentarse entre todos como un acto público.

Por esta razón, los autores que abordan desde una visión didáctica la evaluación formativa establecen que en el marco de un trabajo colaborativo, o desde una perspectiva grupal, las niñas y los niños deben estar en una disposición personal que les permita realizar esta actividad. En este sentido, es necesario fomentar una interacción de algo que necesariamente surge del interior de cada estudiante, pero que en una reflexión colaborativa, todas sus compañeras y sus compañeros le ayudan a revisar la forma como realiza el ejercicio y la actividad en un momento específico del trabajo en el día escolar.

Es necesario imaginar muchas formas de realizar la evaluación formativa a partir de la manera como observamos cotidianamente el trabajo y comportamiento de niñas y niños, tanto lo que expresan en forma individual como colaborativa. Este ejercicio parte de reconocer que cada niña y niño tiene una manifestación singular de su proceso de aprendizaje, que no hay quien lo hizo bien y quien lo hizo mal, sino que todos hicieron un esfuerzo por aprender que se muestra en el ejercicio realizado, pero que al mismo tiempo pueden comentar con quien está a su lado las razones por las que hacen lo que se les solicita y la forma como cada uno lo entiende. Esto posibilita otra perspectiva que permite el proceso individual.

El papel que desempeña la maestra o el maestro en el proceso de aprendizaje, así como la creación de un vínculo pedagógico entre el estudiante y su experiencia-vivencia, son fundamentales para establecer una relación de confianza entre los actores del proceso educativo: el estudiante, el contenido y el docente. Esto requiere que el docente conozca las necesidades de los alumnos, sus intereses y condiciones socioculturales, a fin de reconocer las singularidades de cada estudiante y así diseñar estrategias de aprendizaje significativas. El profesor tiene el compromiso ético de mantenerse cerca de las niñas y los niños para guiar sus experiencias didácticas, pero también debe fomentar su autonomía al tomar distancia para contribuir a su aprendizaje responsable y alcanzar los objetivos didácticos.

El trabajo evaluativo realizado por las y los profesores es, continuamente, demandado por la operación y aplicación práctica, dejando de lado los momentos de reflexión y, con ello, postergando las posibilidades de mejorar en su desempeño como evaluadores. Por tal motivo, resulta relevante detenerse en el aspecto ético, la reflexión y el aspecto comunicativo de la evaluación con el propósito de incorporarlos en la práctica cotidiana.

En primera instancia, se aborda el tema ético, entendiendo que evaluar tiene un sentido de justicia y esto implica estar libre de sesgos al momento de aplicar la evaluación con estudiantes. Contar con políticas y prácticas éticas adecuadas y pertinentes, permite que la evaluación cumpla su propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parte del sentido ético de la evaluación es realizar acuerdos explícitos con los estudiantes para que el proceso sea transparente.

Peterson *et al.* (2002), citados por López Vela *et al.* (2012), mencionan algunos elementos relevantes del sentido ético de la evaluación:

- ✦ Conocer las obligaciones, intereses y necesidades.
- ✦ Tratar los datos de manera confidencial, a no ser que se requiera lo contrario.
- ✦ Usar la información sólo para los propósitos definidos.
- ✦ Cumplir con las pautas acordadas.
- ✦ Participar en su propia evaluación.
- ✦ Actuar con integridad, renunciar a buscar intereses propios, estatus social o político.
- ✦ Evitar perjudicar a otros, o tratarlos de manera desfavorable, como resultado de la evaluación.
- ✦ Rechazar gratificaciones o regalos que puedan influir en los juicios de evaluación.

- ✦ Evitar declaraciones falsas.
- ✦ Extender los resultados más allá de su propio estilo o experiencias personales.
- ✦ Ser puntual.
- ✦ Tener disciplina.
- ✦ Considerar y dirigirse con el mayor respeto a las unidades a evaluar.
- ✦ Tener una predisposición positiva hacia la tarea evaluadora que se va a realizar.
- ✦ Trabajar en equipo con el resto de profesionales.
- ✦ Seguir un orden en el desarrollo evaluador.
- ✦ Contar con buena presencia, una vestimenta apropiada a la tarea a desarrollar.
- ✦ Ser honesto, comportarse con sinceridad.
- ✦ Actualizar, permanente, sus conocimientos.
- ✦ Actuar conforme a la normativa vigente.

La ética en la evaluación surge de la observación y la reflexión sobre la tarea, así como de la forma en que se lleva a cabo en el trabajo con los estudiantes. La reflexión implica un proceso continuo de integración y pensamiento crítico, especialmente en el caso del trabajo docente. De Vicente (1995, citado por García y Veleros, 2012) establece tres tipos de reflexión:

- 1) *Cognitiva*. La referida a los procesos de análisis para la planificación y mejora de su enseñanza.
- 2) *Crítica*. Se da con relación a la concepción de la enseñanza, su función social y desempeño ético como educador.
- 3) *Narrativa*. Da cuenta de las percepciones de la vida cotidiana del aula y del centro.

Las técnicas e instrumentos que fomentan la reflexión docente incluyen, entre otros, diarios, bitácoras y portafolios. Estas herramientas permiten recuperar información sobre el trabajo cotidiano que se realiza en torno a la evaluación.

Por otro lado, la retroalimentación como acto público es la base de lo que actualmente denominamos *evaluación formativa* y, al mismo tiempo, es la razón por la que es necesario estrechar el vínculo entre la actividad de aprendizaje y la retroalimentación positiva de la misma. No se trata de aceptar los errores, sino de ayudar a reflexionar sobre lo que los causa y de impulsar en cada niña y niño el sentimiento de que puede lograrlo, de que puede hacerlo mejor.

La evaluación, por tanto, tiene un componente comunicativo que media la interacción entre docentes y estudiantes respecto al propósito de aprendizaje y sus resultados. Proporcionar retroalimentación de calidad es una habilidad que los y las docentes desarrollan para brindar a su comunidad información valiosa sobre su desempeño y mejorar el aprendizaje.

Martínez (2013) refiere a Anijovich (2010), quien menciona que la retroalimentación que brinda la o el docente no siempre cumple con la función de orientar. Además, se cuenta con poco tiempo para ofrecer retroalimentación sustantiva a todas las producciones de los estudiantes. En esta situación, el autor sugiere definir criterios y determinar en forma explícita qué trabajos recibirán retroalimentación escrita de forma rotativa y con qué frecuencia, entre otros aspectos.

La retroalimentación ofrece una crítica constructiva, aclara las metas y expectativas, refuerza acciones y prácticas y ofrece información para corregir errores. Sobre todo, pone de manifiesto el compromiso del docente con sus estudiantes al promover una comunicación positiva entre ellos. Permite, también, desarrollar la introspección y favorece la autoevaluación, contribuyendo así a que los estudiantes realicen ajustes para mejorar su desempeño.

En el contexto de la evaluación formativa, la retroalimentación puede ocurrir durante el aprendizaje o después. Para ser formativa, debe comparar el trabajo de las y los estudiantes con criterios, rúbricas, modelos, ejemplos, muestras o descripciones de trabajos excelentes. A partir de ello, se identifican las expectativas de calidad y dónde deben mejorar (Martínez, 2013).

Al terminar el curso, la retroalimentación evaluativa señala al estudiante cómo fue su desempeño con relación al inicio del curso o tema, así como al de sus compañeras y compañeros, así como a los propósitos fijados al inicio. La retroalimentación se puede operativizar de las siguientes maneras:

- ✦ Dando cuenta de los “recorridos” estudiantiles desde las siguientes interrogantes planteadas por Anijovich (2017, pp. 98-99):



<p>¿Cuál es la tarea que tengo que realizar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es su propósito? • ¿Qué tengo que lograr? 	<p>¿Cómo lo estoy haciendo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué dificultades encuentro? • ¿Qué herramientas estoy usando? • ¿Qué recorrido estoy haciendo? 	<p>¿Cuál es el próximo paso?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tendría que hacer de manera diferente la próxima vez? • ¿Qué herramientas estoy usando? • ¿Dónde o con quién puedo encontrar ayuda?
--	--	--

Fuente: Anijovich (2017).

✦ Identificando el “SER” de las y los alumnos:

- a) Seguir haciendo
- b) Empezar a hacer
- c) Reformular

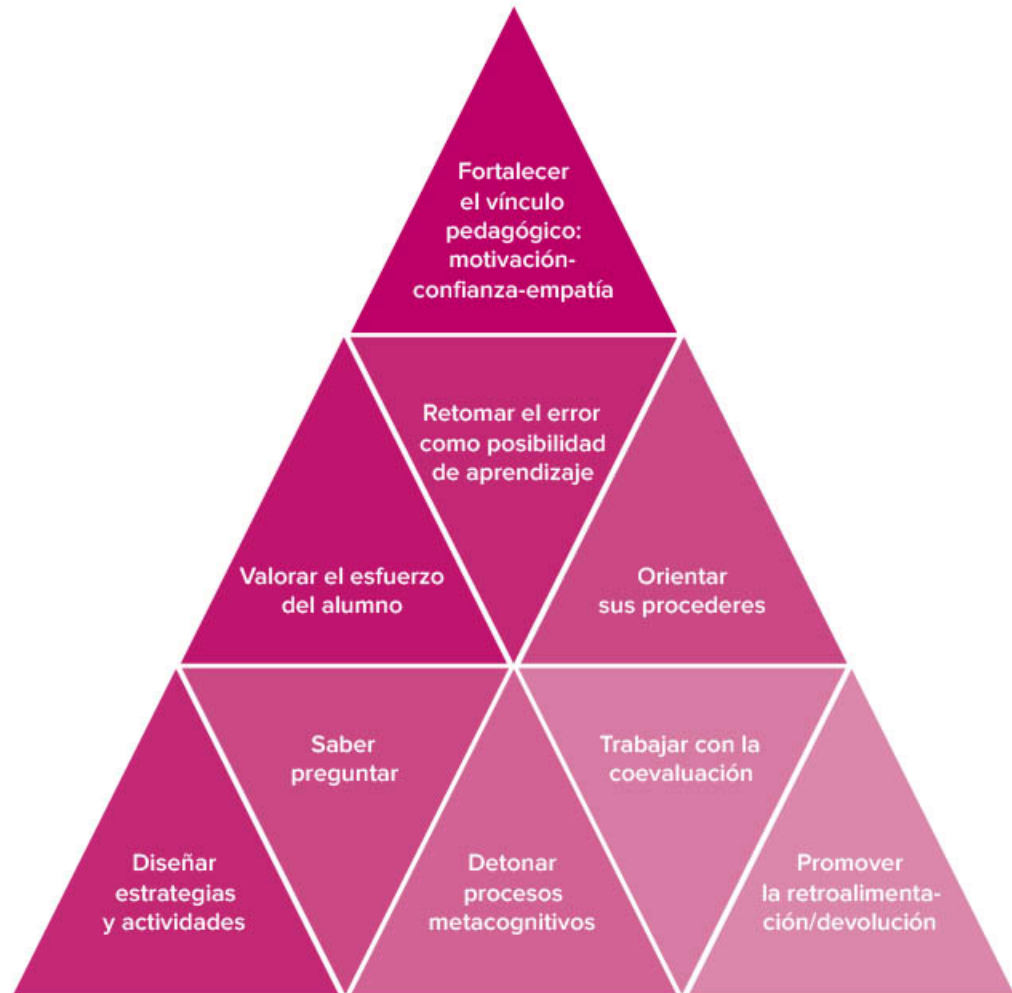
✦ El trabajo “entre pares”, a partir de preguntas detonadoras como:

- a) ¿Qué aspectos aprecias del trabajo de tu compañero/a?
- b) ¿Qué semejanzas y diferencias contemplas entre tu producción y la de tu compañero?
- c) ¿Qué parte del trabajo de tu compañero te llama la atención y podrías incorporar en el tuyo?

Dentro de los vínculos pedagógicos, la retroalimentación propicia también la imaginación como ejercicio de la simbolización, considerándola uno de los pilares para el aprendizaje. García y Matkovic (2012, p. 53) nos otorgan una idea puntual al mencionar: “La imaginación es la capacidad humana para formar nuevas ideas, nuevos proyectos, abrir puertas a mundos infinitos”.

El trabajo comunicativo del docente motiva y compromete al estudiante con su aprendizaje, y mediante su intervención, propicia un aprendizaje profundo. Las habilidades de comunicación son susceptibles de desarrollarse, fundamentalmente, por medio de su ejercicio cotidiano y la reflexión sobre la práctica.

En síntesis, el papel del docente en la evaluación formativa se define por las siguientes acciones:



Enfoque de aprendizaje: el rol del estudiante en la evaluación formativa

En la evaluación formativa, las y los estudiantes juegan un rol activo en la asimilación de sus experiencias de aprendizaje. Como resultado del acompañamiento y la motivación docente, debe surgir en ellos la necesidad de conocer, construir saberes y llevar a cabo acciones que les permitan actuar en su realidad formativa inmediata y comprometerse a participar en las experiencias que se diseñen en los distintos escenarios de aprendizaje, ya sea en el aula, la escuela o la comunidad.

La labor docente debe fomentar en los estudiantes el reconocimiento de su potencial formativo, avanzando a su propio ritmo y visión del entorno, y conduciéndolos hacia el logro de sus objetivos mediante experiencias de aprendizajes satisfactorias a nivel personal. Este proceso estimula su motivación y disposición por aprender y conocer; además, retroalimenta en una espiral positiva.

Por lo anterior, un tema importante es que la evaluación formativa no se pueda realizar mediante un formato único, sino que cada evaluación debe estar situada en el momento de la actividad o tarea que se esté llevando a cabo.

La enseñanza es un tejido de relaciones que cobra sentido cuando el saber didáctico de las maestras y los maestros se vincula con experiencias significativas de las y los estudiantes, particularmente aquellas que nacen de lo vivido y llaman a la reflexión y el asombro (Contreras y Quiles-Fernández, 2017).

Avanzar en las tareas de una evaluación formativa implica promover una educación emancipatoria que forme a niñas y niños como seres pensantes-críticos-reflexivos, sensibles ante los problemas de su entorno, desarrollando una conciencia de sí mismos y de su realidad. Esto es un ejercicio tanto individual como colectivo que requiere la integración de la experiencia con el conocimiento y la reflexión. Es pertinente establecer prácticas educativas que favorezcan la emancipación de todos los agentes educativos (estudiantes, maestros, padres de familia, directivos, entre otros) para que puedan realizar un acto consciente y tomar un posicionamiento (*locus*) ante la vida y sus dimensiones sociales, económicas, éticas y políticas.

Marlene Romo, en el *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* (2016), afirma:

La emancipación de los educandos en este nuevo siglo ha de estar incluida en la posibilidad de aceptar lo diverso, de potenciar a los sujetos para comprender y participar de lo pluricultural y lo pluriétnico; ha de permitir conocer y transformar la vida propia y el espacio social. Una educación para la liberación y la autonomía forma parte de la reflexión racional, pero también de la percepción de lo no racional y del uso de la imaginación. Permite a las personas asociar el mundo natural, la cultura, la política y la economía como procesos relacionados.

La evaluación formativa se convierte en un vehículo para la emancipación de los estudiantes, quienes buscan adoptar una postura autónoma para mejorar y transformar su realidad según su libre albedrío, sus necesidades y recursos. La evaluación es una práctica social, educativa, psicológica que refleja a un *homo complexus* (Morin, 1999) que supera las dicotomías humanas para complejizarlas abarcando múltiples dimensiones que van desde:

Lo individual	→	y lo colectivo
Lo biológico	→	y lo social
Lo racional	→	y lo emocional
Lo natural	→	y lo humano
Lo terrenal	→	y lo cósmico
La unidad	→	y la diversidad
Lo objetivo	→	y lo subjetivo
Lo sobrio	→	y lo lúdico

Fuente: Elaboración propia con base en Morin (1999).

Teniendo en cuenta que la relación pedagógica maestro-alumno se basa en la motivación, confianza y empatía, con el objetivo de desarrollar habilidades metacognitivas, se entiende por *metacognición* (Celman, 1998):

El grado de conciencia que tiene una persona acerca de sus formas de pensar (aprender) y de la estructura de sus conocimientos [...] significa tomar conciencia a partir del análisis evaluativo de:

- ✦ ¿Cuáles son las formas en que aprende mejor?
- ✦ ¿Cuándo y por qué aparecen obstáculos y dificultades?
- ✦ ¿Cómo recuerda mejor?
- ✦ ¿Cuáles son los dominios de conocimientos que tiene más desarrollados y cuáles menos?
- ✦ ¿Cuál es el grado de conocimiento que se posee sobre cada estrategia de aprendizaje, así como su uso y aplicación pertinente a situaciones particulares?
- ✦ ¿Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado?

- ✦ ¿Cómo transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra?

Reconocer y fomentar las cualidades metacognitivas permite ampliar la multiplicidad de propuestas para el trabajo educativo, considerando los ritmos y las formas de aprendizaje de las niñas y los niños.

Un aspecto indispensable en la evaluación formativa es la reflexión y análisis del propio aprendizaje por parte del estudiante, así como el desarrollo de habilidades para revisar de forma crítica el trabajo de los pares. Tanto la autoevaluación como la coevaluación implican la movilización de habilidades metacognitivas, de autorregulación y de reflexión sobre el propio aprendizaje y el de los pares, así como de los factores que interfieren en ello. Permiten dar seguimiento al proceso de aprendizaje y trabajar de manera autónoma en su mejora.

Tanto la autoevaluación como la coevaluación promueven concepciones democráticas y formativas del proceso educativo, y fomentan la participación activa de los sujetos implicados. Ambos procesos reportan beneficios al promover el desarrollo personal y profesional de los sujetos, contribuyen a la mejora del pensamiento crítico, favorecen la autonomía mientras comprometen y motivan al estudiante con su propio aprendizaje. Aumentan también la responsabilidad con el propio desarrollo e incentivan la honestidad en la emisión de juicios.

La reflexión es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de ella, es posible desarrollar habilidades metacognitivas, reforzar la autonomía en el aprendizaje y enfocarse en la mejora continua del docente y del estudiante. El conocimiento generado favorece el reconocimiento de sus límites y la toma de decisiones con base en una comprensión certera de la realidad.

En esta urdimbre compleja es pertinente traer a colación algunos elementos del perfil de egreso de la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022, pp. 96-97):

- ✦ Reconocimiento de su ciudadanía para ejercer el derecho a una vida digna, a través del reconocimiento de su cuerpo, construcción de su identidad y vivir con bienestar.
- ✦ Reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política y social del país.
- ✦ Reconocimiento de mujeres y hombres que viven y gozan de los mismos derechos.

- ✦ Valoración y reforzamiento continuo de sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas.
- ✦ Desarrollo de una forma de pensar propia y autónoma que se emplea para analizar y realizar juicios sustentados.
- ✦ Interacción en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades para el trabajo cooperativo.
- ✦ Intercambio de ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes.
- ✦ Desarrollo de pensamiento crítico que les permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades.

En suma, es importante considerar que los escenarios educativos, como el aula, la escuela, el hogar y la comunidad, son espacios indeterminados donde se pueden emancipar o reproducir las estructuras y procesos de desigualdades, exclusiones y violencias. Sin embargo, la construcción de los aprendizajes, la apropiación de la información y los contenidos y la conexión y vinculación con otros saberes, ya sean abstractos o vivenciales, son actos colectivos y de libertad que implican comprometerse con lo que se aprende y para qué se aprende. Ahora, la NEM promueve la transformación de los espacios y buscar darles sentido a los aprendizajes en la vida cotidiana.

Caja de herramientas para la experimentación de estrategias en evaluación formativa

La evaluación formativa debe brindar información sobre las acciones que generan aprendizaje significativo y sobre los aspectos que se pueden mejorar desde la acción docente para impulsar las capacidades de las y los estudiantes. Estas acciones también deben ser útiles al momento de la acreditación, ya que deben verse de forma complementaria. Se entiende que la calificación se concreta a partir de la interpretación que las y los docentes y estudiantes hacen de una serie de evidencias que muestran su desempeño a lo largo de un periodo formativo.

Phillipe Meirieu (2013) plantea tres exigencias en la búsqueda de una educación para la emancipación:

Educación para la emancipación

Exigencia	Características
Enseñar saberes emancipadores	Retornar al camino del conocimiento crítico, volviendo a los conocimientos “herramientas de formación de ciudadanos”.
Compartir valores	Reconocimiento de la alteridad para la práctica del bien común.
Formación para el ejercicio de la democracia	Escuela equilibrada, dicho de otra manera, que oscila entre la toma de decisiones constante y al mismo tiempo esporádica.

Fuente: Meirieu (2013).

Para ello, la maestra o el maestro debe abrir la posibilidad para el ejercicio de dicha educación a partir de tres necesidades:

- ✦ Postergar
- ✦ Simbolizar
- ✦ Cooperar

Ante los planteamientos desarrollados, surge la necesidad de compartir algunas herramientas que permitan profundizar y el abordar la evaluación formativa.

**Simbolizar: el vínculo pedagógico como espacio para la re-
trealimentación formativa**

En medio de las realidades modernas que se viven actualmente, definidas por tecnologías, caracterizadas por desencadenar mecanismos de acción que promueven la precariedad de las relaciones humanas, el individualismo y el consumismo, surge la necesidad de ejercer procesos de análisis y lecturas de realidad constantes que impulsen la construcción de una visión del mundo crítica e integrada con los sistemas sociales como la escuela, la familia y la

comunidad. Al respecto, Meirieu (2013) reafirma la responsabilidad de las maestras, los maestros y otros agentes educativos de generar ambientes que posibiliten a las niñas y los niños ejercitarse en la construcción de símbolos que les permitan resignificar los acontecimientos de nuestro mundo.

Desde esta perspectiva, podemos entender *simbolizar* como el conjunto de representaciones cognitivas interiorizadas a lo largo de la vida mediante el lenguaje que generan una comprensión de las dimensiones individuales y del mundo que nos rodea. Siguiendo con lo que plantea Meirieu (2013), estos procesos de simbolización, que comienzan desde las primeras etapas de la vida, entran en crisis ante la nueva era del “frenesí de la acción inmediata”, donde se priorizan los procesos memorísticos y educativos que impiden a los estudiantes generar pensamientos simbólicos y apropiarse de los saberes y conocimientos culturales para favorecer la construcción y representación de nuevas posibilidades de experimentar, reconocer y transformar su entorno.

Entonces, surge la pregunta ¿cómo generar acciones educativas continuas que promuevan la simbolización en las niñas y niños? Frente a este cuestionamiento, se plantea la *retroalimentación* como una alternativa para fomentar prácticas educativas fundadas en vínculos pedagógicos sólidos. Por tanto, resulta esencial cambiar la perspectiva que históricamente se tiene respecto a la retroalimentación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La generación de vínculos pedagógicos entre maestro y estudiantes deja marcas en dichos actores que constituyen experiencias significativas donde la simpatía, el interés y el apego se hacen presentes, dando pie a un acompañamiento profundo y entrañable. En este aspecto, la retroalimentación juega un papel transcendental dentro de la evaluación formativa, porque desde una vertiente pedagógica, prioriza la implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje para favorecer habilidades de regulación del mismo.

Lo anterior adquiere mayor importancia si reconocemos que la capacidad de la imaginación es inherente a la creatividad. Entonces, concebimos que el *imaginar-creativo* permite establecer, por medio de representaciones mentales, formas alternativas de las relaciones que se establecen consigo mismo y con los demás, a fin de otorgar una simbolización divergente; es decir, un sentido distinto a los diferentes ámbitos que configuran su realidad.

Postergar: La narración como espacio para la metacognición

En las primeras páginas de *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 5*, se abordaron algunas características del papel del conocimiento y de cómo adquirió una cualidad superflua. Esto es una singularidad más de lo que Bauman (2005, p. 21) denomina “el síndrome de la impaciencia”,

caracterizado por la limitada capacidad contemporánea para esperar. Por esta razón, vivimos tiempos cada vez más acelerados sin dejar espacio para pensar y reflexionar sobre lo que ha ocurrido o hemos aprendido. En este sentido, se considera que la evaluación formativa puede ser un espacio que permita la desaceleración.

En la educación, una de las herramientas para efectuar este ejercicio de postergamiento y recuperación reflexiva de la experiencia en favor de la evaluación formativa sería la *narración*, pues por su conducto (Bruner, 2013, p.130) “construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos nuestro ayer y nuestro mañana”. La narración es un ejercicio que permite reconocer los aprendizajes cotidianos, así como la creación narrativa del *yo infantil*, de las marcas identitarias, de las historias de vida y, por supuesto, de la formación escolar. Mediante la actividad narrativa permitimos a los estudiantes significar su realidad desde sus propias perspectivas, lo que favorece la construcción de sentidos de realidad al interpretar sus vivencias desde la intimidad o familiaridad individual.

Con la narración, las niñas y los niños recrean las experiencias de formación que pueden ir más allá de lo escolar y vincularse con sus otros espacios de socialización. Los formatos pueden ser flexibles, desde lo gráfico, a lo escrito, lo visual o lo audiovisual. En ese sentido, se vuelve un recurso que facilita la obtención de información metacognitiva acerca de los siguientes aspectos:

- ✦ ¿Cómo están aprendiendo nuestros estudiantes?
- ✦ ¿Cuáles son los medios que ocupan?
- ✦ ¿Cómo enfrentan las vicisitudes que tienen a lo largo del proceso?
- ✦ ¿Qué diferencias y semejanzas identifican en sus ritmos de aprendizaje?
- ✦ ¿Cómo articulan y comunican sus ideas?
- ✦ ¿Qué de los contenidos están aprendiendo?
- ✦ ¿Qué otras habilidades están desarrollando?

En otros términos, cuando se utiliza la narración, las maestras y los maestros acceden a la trama de relaciones y vínculos significantes de los estudiantes. Las narraciones de niñas y niños no deben entenderse como “un relato de ficción, sino como la enunciación de una trama de relaciones y elementos significantes que los sujetos reconocen como constituyentes de su identidad” (Padierna, 2008, p. 146-147).

Jerome Bruner (2013) proporciona algunas pistas operativas para el trabajo con ejercicios narrativos, estableciendo:

- a) Los tiempos de una narración no solamente responden a fragmentos temporales, sino también a las acciones relevantes que ocurren dentro de ella.
- b) La construcción narrativa de un sujeto está influida por sus condiciones sociales, culturales e históricas.
- c) Las acciones, actos o prácticas en una narración no son casuales, sino causales, regularmente conectadas.
- d) Las narraciones tienen múltiples interpretaciones; por lo tanto, siempre están abiertas a cuestionamientos.
- e) Lo ordinario se vuelve algo extraordinario.
- f) Las narraciones parten y circulan a partir de una problemática.

Algunos elementos por considerar para las narrativas de las y los alumnos pueden ser los siguientes:



La relación narración/metacognición nos ofrece pistas para acortar la brecha entre lo que se enseña y lo que se aprende. Esto es, ajustar, al igual que guiar activa y colectivamente, los procesos de construcción de aprendizaje de las y los niños.

Cooperar: el diálogo como posibilidad para la tutoría

La escuela, como institución, centra su atención en el bien común de todxs, aquél donde los intereses adquieren un tono público y se centran en el porvenir no sólo en lo individual, sino también en lo colectivo. Una de las bases del bien común es la cooperación. En ella se enraízan valores como la solidaridad, la reciprocidad, la empatía, el respeto mutuo y, al mismo tiempo, se hace latente la preocupación por el otro.

La cooperación se convierte en un elemento que fortalece la construcción del aprendizaje. Desde lo comunitario y complementario se comparten conocimientos. Por ello, como ejercicio colectivo y cooperativo, la tutoría se vuelve una herramienta que favorece la autonomía del alumno sobre lo que le gustaría estudiar. Es decir, parte de sus intereses y saberes previos para construir nuevos aprendizajes. En este sentido, la tutoría se concretiza con la siguiente premisa freireana (Freire, 1997, p. 25):

No hay docencia sin discencia significa que las dos se explican y sus sujetos no se reducen a la condición de objeto uno de otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Reflejar la idea de que enseñar no existe sin aprender y viceversa.

El motor de la tutoría como herramienta cooperativa es el *diálogo* que favorece el establecimiento de relaciones horizontales entre maestro y estudiante, las cuales distinguen al maestro como orientador del proceso educativo más no como la fuente única y hegemónica de conocimiento. Dichas relaciones se sostienen desde la tolerancia, el respeto y el convencimiento afectuoso (CONAFE, 2021).

El diálogo, como posibilidad para la tutoría, rompe con la pasividad de los sujetos involucrados y establece principios pedagógicos con gran profundidad y alcance como los siguientes:

- ✦ El ser humano tiene la capacidad de ser enseñante y aprendiz en todo momento.
- ✦ El aprendizaje parte del interés por aprender, aunque en repetidas ocasiones dentro del aula no sea así.
- ✦ Se enseña lo que se conoce.
- ✦ Cuando se enseña también se aprende.

Desde la tutoría, la práctica dialógica guía el proceso multipersonal de aprendizaje, el cual puede suceder entre maestro-estudiante-padres de familia o maestro-padres de familia, convirtiéndose en un ejercicio orientativo. La tutoría es un planteamiento donde maestras, maestros y estudiantes experimentan lo “nosótrico” (Lenkersdorf, 2002, p. 69) con el intercambio de conocimientos y el trabajo colectivo. Y es que con “cincuenta ojos se puede ver mejor que con sólo dos”.

Para efectos de este momento donde se busca compartir herramientas para la evaluación formativa, la tutoría se puede operativizar de la siguiente manera.





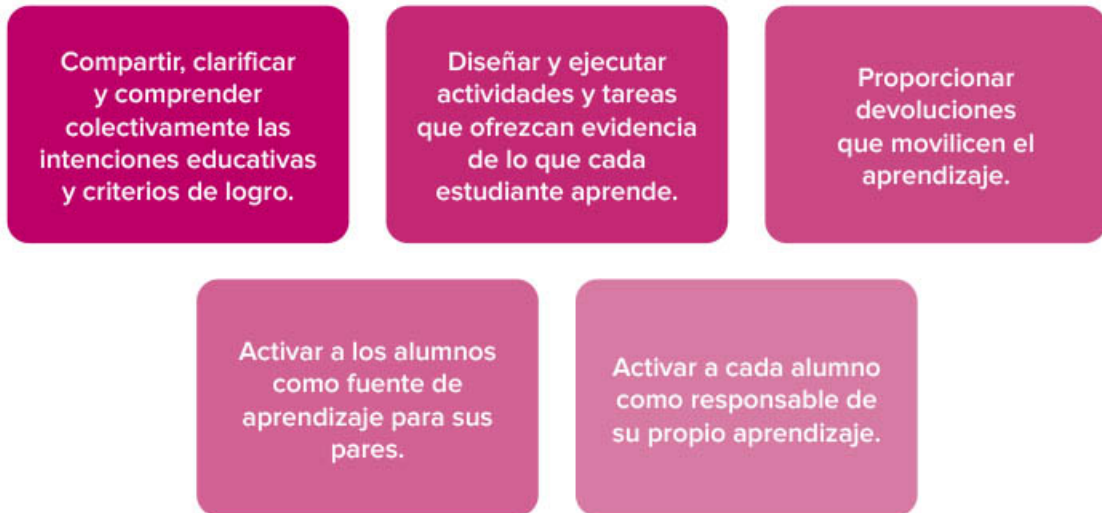
Fuente: Elaboración propia con base en Fuerte (2018) y MAPEAL (s. f.).

Entre las consideraciones para la tutoría acordes con el Plan de Estudios de la NEM, se encuentra el romper con la lógica disciplinar que fracciona los conocimientos por asignaturas, pedagógicamente hablando. Tutorías y trabajo por Campos formativos se articulan con la finalidad de contar con una perspectiva más amplia y compleja de las realidades de nuestros estudiantes, lo que posibilita el estudio de distintos ámbitos de la vida, así como de diversos conocimientos no sólo disciplinares, sino también comunitarios o ancestrales (sep, 2022, p. 136).

Retroalimentar, reflexionar y tutorar no son procesos aislados sino complementarios que se operativizan en la planeación y ejecución de proyectos de trabajo, estrategias, técnicas e instrumentos.

Abriendo la caja: estrategias, técnicas e instrumentos para evaluación formativa

En el entretejido de caracterizaciones y elementos abordados, destacan cinco estrategias clave que propone William en Ravela *et al.* (2017) para las labores de evaluación formativa:



Fuente: Elaboración propia con base en William (Ravela *et al.*, 2017).

Al retomar los planteamientos de Hamodi *et al.* (2015, pp. 155-156), se encuentra que la evaluación formativa requiere de la participación de los estudiantes. Desde esa perspectiva, se trata de una forma para activarlos en su proceso de aprendizaje y responsabilizarlos del mismo; por ello, es necesario repensar la clasificación de los medios, las técnicas e instrumentos que se deben utilizar en la evaluación formativa:

Los *medios de evaluación* son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado [...] las *técnicas de evaluación* son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios) [...] y los *instrumentos de evaluación* son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación.

Al mismo tiempo, se comparten algunas técnicas e instrumentos que ayudan a sustentar los quehaceres de la evaluación formativa. Aunque estos

recursos fueron creados para la educación superior, pueden servir de guía al realizar las adaptaciones pertinentes para el nivel de desarrollo psicosocial de los estudiantes de educación básica.

Medios y técnicas de evaluación

Medios	Escritos	Carpeta colaborativa	Estudio de casos	Portafolio
		Control (examen)	Ensayo	Póster
		Cuaderno de trabajo o Cuaderno de notas	Examen	Proyecto
			Foro virtual	Prueba objetiva
		Cuestionario	Memoria	Recensión
		Diario de clase	Monografía	Test de diagnóstico
			Informe	Trabajo escrito
	Orales	Comunicación	Exposición	Ponencia
		Cuestionario oral	Discusión grupal	Pregunta de clase
		Debate o diálogo grupal	Mesa redonda	Presentación oral
Prácticos	Práctica supervisada	Demostración, actuación o representación	Juego de roles o <i>role-playing</i>	
Técnicas	El alumno no interviene	Análisis documental y de producción (revisión de trabajos personales y grupales).		
		Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio y video.		
	El alumno participa	Autoevaluación (mediante autoreflexión y/o el análisis documental)		
		Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación)		
		Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el docente y los alumnos y alumnas)		

Fuente: Hamodi *et al.* (2015).

Con base en los medios, las técnicas e instrumentos de evaluación formativa, es posible que los estudiantes practiquen de manera reflexiva y aprendan significativamente mientras exploran el aprendizaje de contenido conceptual, procedimental y estratégico, así como actitudinal. Es importante considerar que para que sean realmente estrategias auténticas, deben vincular la experiencia educativa y la evaluación con asuntos relevantes de la vida real y el contexto de las y los estudiantes.

Los problemas y casos permiten evaluar el aprendizaje profundo, así como la aplicación que el estudiante haga de lo aprendido para solucionar situaciones reales o realistas que lo pongan en contexto y permitan detectar el nivel de dominio del estudiante en diversos ámbitos de desempeño. Los casos pueden ser de final abierto o de respuesta cerrada, de este modo el estudiante deberá trabajar igualmente en la solución de los mismos, pero se reduce la posibilidad de conocer la argumentación y el detalle del razonamiento que le llevó a la respuesta. En ambas situaciones, los casos y problemas representan una buena estrategia para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Entre los instrumentos de la evaluación formativa se encuentran listas de cotejo, portafolios, guías de observación, rúbricas o matrices de valoración y ejecuciones prácticas, entre otros. Dado que la enseñanza y la evaluación son un proceso continuo, puede considerarse que la resolución de casos y problemas, la concreción de proyectos, los informes de investigación o de prácticas, son al mismo tiempo instrumentos para la evaluación del aprendizaje.

La siguiente tabla explicita los propósitos de los distintos tipos de instrumentos de evaluación.



Comparación de tipos de instrumentos de evaluación del aprendizaje

Dimensiones/ Tipos	Prueba objetivas	Preguntas orales	Pruebas de ensayo	Evaluaciones centradas en el desempeño
Propósito	Obtener una muestra del conocimiento logrado con un máximo de eficiencia y confiabilidad.	Evaluar el conocimiento durante la instrucción misma.	Evaluar las habilidades de pensamiento y/o el dominio alcanzado en la organización, estructuración o composición de un cuerpo determinado de conocimiento.	Evaluar la habilidad de trasladar el conocimiento y la comprensión a la acción
Respuesta del alumno	Leer, recordar, seleccionar.	Responder oralmente.	Organizar, componer.	Planear, construir y proporcionar una respuesta original.
Ventaja principal	Eficiencia: se pueden administrar muchos reactivos por unidad de tiempo de prueba.	Vincula la evaluación a la instrucción de manera sincrónica.	Puede medir resultados cognitivos complejos.	Proporciona evidencia abundante de la posesión de las habilidades de desempeño en cuestión.
Influencia en el aprendizaje.	Énfasis en el recuerdo, fomentan la memorización, aunque también pueden fomentar ciertas habilidades del pensamiento si se construyen apropiadamente.	Estimulan la participación durante la instrucción; proporcionan al docente realimentación inmediata acerca de la efectividad de la enseñanza.	Fomentan las habilidades de pensamiento y el desarrollo de habilidades de composición escrita.	Destacan el empleo del conocimiento y habilidades disponibles en contextos de solución de problemas importantes.

Fuente: Díaz Barriga (2006). ✱