

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Evaluación formativa

en el MCEMS



Leticia Ramírez Amaya
Secretaría de Educación Pública

Nora Ruvalcaba Gámez
Subsecretaría de Educación Media Superior

Silvia Aguilar Martínez
Coordinadora Sectorial de Fortalecimiento Académico

Primera edición, 2024

Secretaría de Educación Pública
Subsecretaría de Educación Media Superior
Av. Universidad 1200, Col. Xoco.
Benito Juárez, C.P. 03330, Ciudad de México (CDMX).
Distribución gratuita. Prohibida su venta.



Contenido

Fundamentos del MCCEMS para la evaluación educativa	4
Características de la evaluación en el MCCEMS.....	11
Decisiones en evaluación	12
Decisiones de planeación.....	12
Decisiones de acompañamiento.....	12
Decisiones de acreditación.....	12
Elementos claves de la evaluación formativa.....	13
Generar evidencia para cerrar la brecha entre el desempeño actual y el desempeño deseable de los estudiantes	14
Métodos, técnicas e Instrumentos de evaluación	15
Instrumentos para valorar el aprendizaje del alumnado.....	17
Retroalimentar el desempeño de los estudiantes.....	25
Ciclo de la retroalimentación.....	25
Involucrar a los estudiantes en las tareas de evaluación.....	28
Fomentar la coevaluación	29
Apoyar la Autoevaluación	30
Usar estrategias de integración	32
Anexo 1: Algunas sugerencias para mejorar la habilidad en evaluación.....	34
Referencias	35



Fundamentos del MCEMS para la evaluación educativa

Por evaluación podemos entender un proceso mediante el cual se obtiene información, con base en la que se elaboran juicios, que a su vez permiten sustentar la toma de decisiones. Esta definición con algunas variantes ha sido expresada por diversos autores, tales como Terry D. Tenbrink (2006), “El proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones.” y por María Antonia Casanova (1998) que señala:

“La obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden de corregir o mejorar la situación evaluada.”

Pero más allá de la definición, la evaluación dentro de un plantel adquiere más de un rostro: uno puede ser la de herramienta capaz de proporcionar información cuantitativa y cualitativa para tomar decisiones que permitan seguir o corregir el rumbo y otro, es como elemento de control y fiscalización.

Cada comunidad escolar desarrolla su propia visión de la evaluación, la cual está fuertemente influenciada, tanto por la experiencia de los actores, como por los usos y costumbres del contexto escolar; es decir, por las prácticas de evaluación que se viven en la comunidad y por las promovidas por el sistema educativo.

En los últimos tiempos se ha promovido una evaluación que modifica lo que ha de evaluarse (de conocimientos a competencias, por ejemplo), pero que no trasciende la noción del mecanismo de control y vigilancia instituido con anterioridad. Han sido recurrentes los preparativos y “ensayos” que realizan los actores escolares a fin de conseguir mejores resultados en la aplicación de evaluaciones externas. En este sentido, lo que se pretende ahora es que una prueba no sea determinante para conocer el avance de los aprendizajes.

Tanto las evaluaciones externas como las que tradicionalmente se aplican en los planteles, consideran la adquisición de conocimientos y conceptos, sin tomar en cuenta el desarrollo de habilidades, actitudes, destrezas, el trabajo entre pares, entre otros aspectos, que brindan información sobre el logro de una formación integral, y poco o nada se ha realizado en pro de la coevaluación (evaluación que pueden hacer los pares horizontalmente) y de la evaluación propia o autoevaluación, a la cual se le tilda de autocomplaciente o “autoflagelante”: a los otros tipos de evaluación se les concedió poca credibilidad institucional y social.



Históricamente la evaluación fue entendida sólo con la determinación de calificación numérica, pues desempeñaba fundamentalmente ese rol en el aula. Pero la evaluación no solo es eso.

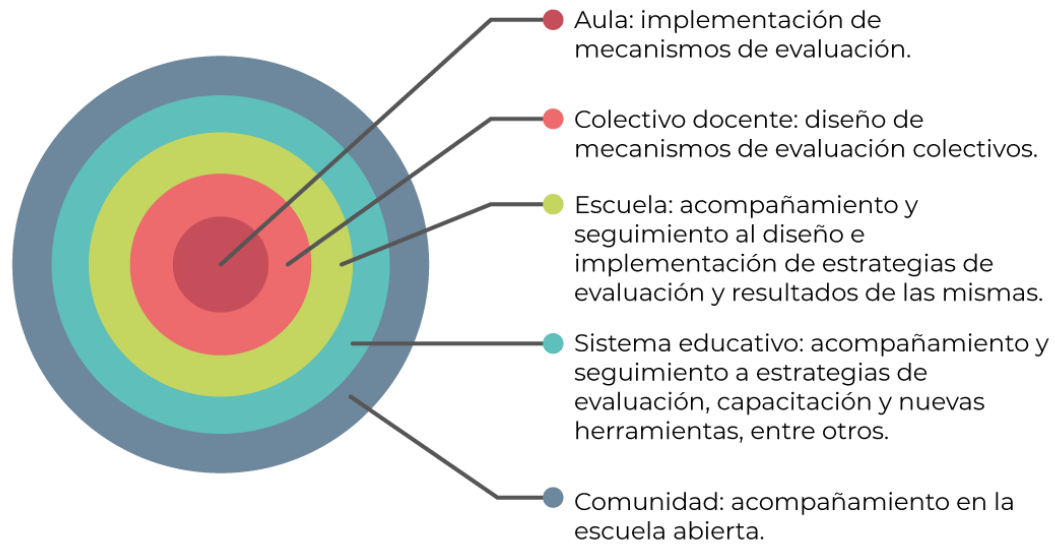
La evaluación en el MCCEMS se entiende como un proceso cíclico en espiral, pues siempre habrá un punto de retroalimentación de la condición inicial, lo que permite transformarla y orientarla a la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido se trata de un instrumento invaluable para que las y los docentes logren situar las metas de aprendizaje e impulsen el logro de una formación integral como centro de su quehacer, para planear la estrategia de evaluación intra, inter y multidisciplinariamente, con el propósito de construir una evaluación que armonice todos los elementos posibles, que sea formativa y continua representada por un número al final del proceso. Lo que se espera es que el proceso de evaluación no solo sea la asignación de una calificación que indique el éxito o fracaso del estudiante, sin ofrecerle la posibilidad de que conozca sus fortalezas y áreas de oportunidad de forma cualitativa.

Es decir, se plantea como un instrumento del docente y la comunidad educativa al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el quehacer diario del aula, la escuela y/o comunidad, que promueva y fortalezca el proceso formativo, que reoriente la práctica docente e incida en las acciones que emprenda la escuela y la comunidad. También dará cuenta de la eficacia de los métodos, estrategias, técnicas, recursos e instrumentos empleados en el proceso educativo.

Para este tipo de evaluación, se requiere del trabajo colaborativo y consenso entre el personal docente para evitar duplicidades en los mecanismos de evaluación y sobre lo que se evalúa. Se evita la sobrecarga de evidencias de aprendizaje, permitiendo que el profesorado reflexione sobre su práctica cotidiana y realice los ajustes necesarios para impulsar al estudiantado hacia el logro de las metas de aprendizaje propuestas, así como orientarlos hacia una formación integral que les brinde herramientas para la vida.

Así consiguen, en primer lugar, informarse de lo que ocurre con el proceso de enseñanza y aprendizaje, que realizan colaborativamente; y en segundo, transformar las condiciones en que este se lleva cabo y que estarán representadas por una calificación numérica.

El y la docente, en colegiado, ubican cuáles son las metas que se lograrán en la trayectoria de la unidad de aprendizaje curricular, considerando los diversos escenarios donde se desarrolla el proceso:



En todos los escenarios ocurren interacciones entre actores, que generan procesos continuos de evaluación participativa y dialógica:

- Docente-estudiante: se espera la retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje y el fomento de procesos de autoevaluación.
- Estudiante-estudiante: se promueve la coevaluación y el acompañamiento entre pares.
- Estudiante-docente: se espera la retroalimentación sobre el proceso de enseñanza y el fomento de procesos de autoevaluación.
- Docente-docente: se promueve la coevaluación y el acompañamiento entre pares, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje para la mejora continua de sus prácticas individual y colectiva.
- Docente-directivo: se espera la retroalimentación del proceso de la gestión académica y administrativa.
- Directivo-docente: se espera la retroalimentación del proceso de enseñanza y la revalorización de la práctica docente.
- Comunidad-centro escolar-comunidad: Con intención de promover la retroalimentación sobre el proceso educativo y su vínculo como escuela abierta.

De entre los tipos de evaluación diagnóstica, sumativa, la formativa ha demostrado ser una herramienta que contribuye a mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes (Black y Williams, 1998), entendida como un proceso de varios pasos y no como una estrategia de evaluación en particular (Popham, 2008). Investigaciones recientes indican que el buen uso de la evaluación formativa



incide sustancialmente en la forma en la que los alumnos aprenden a autogestionarse, sobre todo con el uso de la autoevaluación. Sin embargo, en la literatura existen diversas definiciones de evaluación formativa, una de ellas sencilla y clara dice que “La evaluación formativa en el aula es la práctica de aprovechar las evidencias del aprendizaje de los alumnos para realizar ajustes que hagan avanzar el aprendizaje” (William, 2010), destacando que la retroalimentación es el elemento central de la evaluación formativa (Hattie y Timperley, 2007).

El enfoque de evaluación para el aprendizaje centrado en cuidar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin limitarse a los resultados finales de las y los estudiantes y enfatizando la retroalimentación (Stobart, 2010) apunta a desarrollar el conocimiento metacognitivo, las habilidades y el pensamiento crítico cuando se recurre regularmente a la autoevaluación.

La postura sobre la evaluación para el aprendizaje orientada hacia la indagación se centra en el proceso de descubrimiento, reflexión, comprensión y revisión, integrando las evaluaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la que la retroalimentación se vuelve más efectiva cuando se relaciona con las metas de aprendizaje y se enfoca en el proceso. Si las evaluaciones en el aula proporcionan retroalimentación a nivel de proceso y de autorregulación, entonces promoverán tanto el rendimiento como el aprendizaje autorregulado (Heritage, 2008). La retroalimentación puede proceder de diversas fuentes (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluaciones automatizadas) y debe darse correctamente como apoyo, en el momento adecuado (más temprano para los conocimientos de bajo nivel; más tarde para las tareas complejas), a la persona adecuada que esté receptiva y que tenga una autoestima razonablemente alta (Andrade, 2010)

Para lograr una evaluación formativa efectiva se consideran tres principios claves:

1. La evaluación está integrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. Las pruebas de evaluación se utilizan para hacer avanzar el aprendizaje.
3. La evaluación apoya la autorregulación de las y los estudiantes.

Que de cumplirse en la práctica permiten responder a los profesores y sus estudiantes a tres preguntas marco (Heritage, 2008).

La evaluación formativa, es un proceso de observación del trayecto del logro de aprendizaje que experimenta el alumno y tiene como objetivo retroalimentar para la mejora. Es así como lo expresan Condemarín M. y Medina A. (2000): “Es un proceso que realimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del estudiante. De esta manera, él con el educador, pueden ajustar la progresión de los aprendizajes (...) “



Para su implementación es necesario considerar algunos principios, en el entendido de que la evaluación formativa se realiza durante todo el periodo de enseñanza establecido:

- Dar a conocer a las y los estudiantes la actividad a desarrollar y las metas de aprendizaje que se deben lograr, así como explicar en qué consiste la estrategia que se aplicará.
- Las y los docentes, en cada actividad o proyecto tendrán la oportunidad de recoger evidencias que indicarán el aprendizaje que está logrando el estudiantado.
- En lo posible, dar oportunidad de participación a las y los estudiantes por igual.
- A partir de las evidencias revisar la práctica con la finalidad de ajustar las actividades de enseñanza.
- Retroalimentar al estudiantado de manera individual o grupal, de acuerdo a la circunstancia para que identifiquen sus fortalezas y las áreas donde deben mejorar.
- Promover el trabajo colaborativo y la evaluación entre pares, dando a conocer con claridad los criterios que deberán seguir.

Al implementar estrategias de evaluación formativa, la emisión de una calificación no se recarga solo en la aplicación de un examen, sino en la integración de estrategias evaluativas en lo cotidiano, donde se observe el aprendizaje que va teniendo el estudiantado mediante la recogida de evidencias, de forma tal que la evaluación y la enseñanza vayan de la mano, dando la oportunidad a las y los docentes de realizar ajustes al proceso de enseñanza. (Agencia de Calidad de la Evaluación, 2016).

El proceso de regulación de las y los estudiantes, pasa por las preguntas que deben hacerse los alumnos: **1) ¿A dónde voy? Que implica establecer metas. 2) ¿Cómo voy? Donde monitorean su proceso y 3) ¿a dónde ir ahora?** Que requiere revisen su trabajo y que ajusten los procesos de aprendizaje como las estrategias de estudio (Andrade, 2013).

Por otro lado, se ha establecido una conexión estrecha entre la evaluación formativa y el desarrollo del aprendizaje autorregulado de las y los estudiantes “[...] que se produce cuando los alumnos se fijan objetivos y luego monitorean y manejan sus pensamientos, sentimientos y acciones para acercarse a esos objetivos” (Zimmerman y Schunk, 2011). Cabe recalcar que “los alumnos autorregulados tienden a aprender más eficazmente porque tienen una poderosa combinación de estrategias de aprendizaje, autocontrol y motivación. Tienden a establecer objetivos para su aprendizaje, a utilizar estrategias de estudio y pensamiento adecuadas, gestionan su tiempo, buscan ayuda cuando la necesitan, utilizan los recursos disponibles, controlan su progreso y cambian



su enfoque de aprendizaje cuando no funciona. En resumen, han aprendido a aprender” (Andrade y Heritage, 2017).

Como puede entreverse, un alumno autorregulado tiene un alto desarrollo metacognitivo que en parte es lo que se quiere lograr con esta propuesta. De acuerdo con Brown y Harris (2013).

“en su revisión sobre las investigaciones acerca de la autoevaluación, concluyeron que existe un vínculo entre la autoevaluación y una mejor capacidad de autorregulación, porque la autoevaluación promueve el compromiso de las y los estudiantes con los procesos centrales de autorregulación, incluyendo la fijación de objetivos, el autocontrol y la evaluación con respecto a los estándares. Algunos estudios han demostrado que las y los estudiantes que utilizaban rúbricas para autoevaluar su aprendizaje estaban más autorregulados que las y los estudiantes que no lo hicieron.”

Además, es importante precisar que en el proceso de evaluación formativa “el docente” es un actor central, porque deberá retroalimentar cualitativamente a cada estudiante durante el periodo evaluado, los avances en sus procesos cognitivos, que son resultado del logro de las metas de aprendizaje alcanzados a través del desarrollo de las actividades o acciones realizadas, y al finalizar es quién deberá representar con una calificación numérica dichos logros.

Para conocer los avances que las y los estudiantes logran en los procesos de enseñanza y de aprendizaje es necesario que las actividades, proyectos, trabajo en el aula, así como actitudes, habilidades, destrezas, trabajo colaborativo, valores, entre otros, se evalúen con el propósito de que las y los docentes obtengan información que les permita conocer si los estudiantes alcanzan las metas de aprendizaje y con ello los aprendizajes de trayectoria de cada área de conocimiento, recurso sociocognitivo y socioemocional del MCEMS.

Por lo que, para el logro de esta transformación educativa es indispensable considerar que el proceso de evaluación educativa no solo sea la asignación de una calificación¹ que indique el éxito o fracaso del estudiantado, sin ofrecer la posibilidad de conocer de forma cualitativa sus fortalezas y áreas de oportunidad, a fin de implementar un proceso formativo e integral.

¹ “[se] cuestiona la vigencia de la calificación como medida para conocer los avances en el aprendizaje de las y los estudiantes. La calificación, como asignación de un número, inevitablemente jerarquiza, compara y etiqueta. Además, al medir conocimientos de manera estandarizada no se permite conocer el progreso o retroceso de quien es calificado, ni mucho menos sus necesidades de superación. La pregunta es ¿por qué seguimos utilizando la calificación numérica sumativa como principal referente para promover y valorar el aprendizaje de las y los estudiantes y docentes?”. Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019 – 2022. (Pág. 20). Disponible en: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/Documento%20base%20MCEMS.pdf>



Es necesario establecer un proceso de evaluación que brinde información precisa para la mejora, tanto del desempeño del estudiante como de la acción didáctica, que se adapte a las características del proceso de aprendizaje de cada estudiante, considerando su diversidad y contexto.

La transformación educativa del país que propone la SEMS con la finalidad de formar una nueva generación de adolescentes y jóvenes que se reconozcan como parte de una conversión ética y moral, que contribuya a definir a la sociedad, que actúe y ponga a la humanidad misma por encima de los intereses del mercado. Por lo que la evaluación educativa debe aportar información al estudiantado a través de la retroalimentación, que les permita alcanzar las metas y trayectorias de aprendizaje, es decir, es necesario establecer una evaluación formativa que contribuya a alcanzar una formación integral, donde las y los jóvenes encuentren sentido a lo que aprenden.

En el MCCEMS se define al proceso de evaluación formativa de la siguiente manera:

“En el MCCEMS la evaluación formativa se entiende como un proceso integral, permanente, oportuno, sistémico, de comunicación y de reflexión sobre los aprendizajes logrados, además de ser cíclico en espiral ascendente, siempre habrá un punto de retroalimentación desde el inicio hasta término de la trayectoria. Se plantea como un instrumento del personal docente y del personal académico, al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el quehacer diario del aula, la escuela y/o comunidad, que promueva y fortalezca el aprendizaje, promueva la mejora de la práctica docente e incida en las acciones que emprenda la escuela y la comunidad local, nacional o global.

También dará cuenta de la eficacia de los métodos, estrategias, técnicas, recursos e instrumentos didácticos empleados en el proceso educativo.

En este sentido, la evaluación se llevará a cabo desde el enfoque formativo, donde no solo hay que evaluar el resultado de aprendizaje, sino todo el proceso; debe tener un carácter formativo, orientador e integrador, adaptable a las características del proceso de aprendizaje de cada estudiante, atendiendo a su diversidad y contexto; por lo que deberá proporcionar información sobre el aprendizaje alcanzado.

La evaluación formativa permitirá una mejor toma de decisiones sobre la selección del tipo de actividades o tareas de aprendizaje implicadas en las progresiones de aprendizaje y competencias



laborales de EMS; proporcionará la evidencia del logro de las metas de aprendizaje y aprendizajes esperados establecidos para cada UAC, así como la selección del tipo e instrumentos de evaluación.” (DOF, 2023. Pág. 55).

Características de la evaluación en el MCCEMS

Considerando que existen diversas formas de evaluar, el proceso de evaluación se podría caracterizar a través de los siguientes elementos (Rosales, 2014):

Sistemática: porque organiza determinadas acciones con objetivos previamente establecidos que tengan una secuencia lógica y criterios que permitan a la y el docente la recopilación de evidencias que dé como resultado una evaluación objetiva.

Integral: porque proporciona información cualitativa de todos los aspectos que la o el docente observa en lo cotidiano. Es el resultado del trabajo aula-escuela-comunidad, del trabajo colaborativo, etc.

Formativa: Porque su objetivo es fortalecer y enriquecer el quehacer educativo a través de la retroalimentación al estudiantado sobre su proceso formativo. Retroalimentar con precisión cuales son las áreas que debe reforzar y en cuales ha alcanzado la meta de aprendizaje.

Continua: Porque la evaluación está presente en todo el proceso formativo de las y los estudiantes, a partir de que inicia un ciclo o proceso educativo, hasta que finaliza.

Flexible: Porque siempre se debe estar abierto a realizar cambios a los criterios y procedimientos de evaluación de acuerdo con las circunstancias y los contextos.

Recurrente: Porque la retroalimentación debe realizarse de forma periódica con el objetivo de verificar los avances o para reafirmar sobre algún tema.

Decisoria: Porque la recopilación de datos permitirá la emisión de juicios de valor para mejorar el proceso educativo.

Como se indicó, el proceso de evaluación es de gran relevancia en todo sistema educativo; por ello, es necesario obtener información sobre la evolución del aprendizaje y el desarrollo de habilidades del estudiantado entre otros aspectos, para ello, es importante que se involucren activamente con el propósito principal de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que el proceso de evaluación nos ayuda a tomar distintos tipos de decisiones, las cuales sirven para reorientar la acción pedagógica, acompañar a nuestros alumnos en su proceso de desarrollo o valorar el logro de sus aprendizajes.



Decisiones en evaluación

De acuerdo con diversos autores (Díaz Barriga y Hernández, 2002, Rosales, 2014, Torres Arias et al, 2013) existen tres tipos de evaluación de acuerdo con la función que cumplen: diagnóstica, formativa y sumativa, en este planteamiento se considera que cada tipo de evaluación se encuentra asociada con una forma particular de decisiones que se toman en el momento en que se realizan; a saber: las que tienen que ver con planear o ajustar una planeación, aquellas que tienen que ver con acompañar efectivamente el desarrollo de nuestros alumnos y aquellas que se enfocan a emitir un juicio de acreditación, es decir, si se alcanzó o no la meta de aprendizaje o el aprendizaje de trayectoria.

Decisiones de planeación

Son aquellas que tomamos al principio del proceso de enseñanza y que nos permiten planear nuestra intervención pedagógica o ajustar nuestra planeación para atender a la diversidad de nuestros alumnos; su producto es la planeación y a este proceso lo identificamos con la **evaluación diagnóstica**.

Decisiones de acompañamiento

En un segundo momento, cuando ya está en marcha la intervención pedagógica, realizamos una **evaluación de procesos**, es una evaluación PARA el aprendizaje y nos permite obtener información para retroalimentar a nuestros alumnos y también ajustar nuestra intervención docente, se realiza durante el proceso de enseñanza aprendizaje y tiene como producto central la retroalimentación.

Decisiones de acreditación

Por último, al final de la intervención pedagógica, ya sea para saber si se alcanzó una meta de aprendizaje o como se encuentra un estudiante respecto a un aprendizaje de trayectoria, es necesario realizar una medición que permita determinar si el alumno alcanzó el mínimo para considerar que logró el nivel de aprendizaje que se esperaba de él. Esta es una valoración DE los aprendizajes y la realizamos después del proceso de enseñanza aprendizaje, su producto central es la calificación y lo identificamos con la **evaluación sumativa**



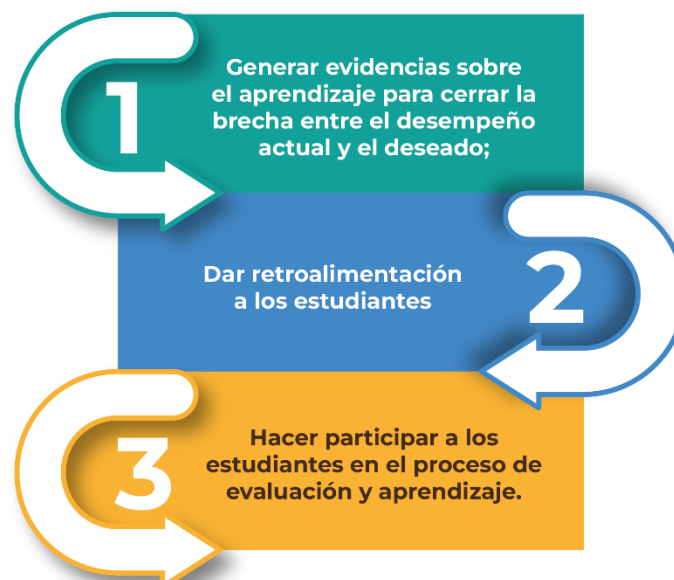
Fuente: Subsecretaría de educación Media Superior (2024).

Elementos claves de la evaluación formativa

De acuerdo con Heritage (2008), para que la evaluación formativa cumpla con sus propósitos debe cumplir con tres elementos fundamentales:

1. Generar evidencia sobre el aprendizaje para cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado.
2. Dar retroalimentación a los estudiantes.
3. Hacer participar a los estudiantes en el proceso de evaluación y de aprendizaje.

ELEMENTOS CLAVE de la evaluación formativa





A continuación, revisaremos algunas propuestas de como trabajar cada uno de estos elementos

Generar evidencia para cerrar la brecha entre el desempeño actual y el desempeño deseable de los estudiantes

Uno de los principios fundamentales es que la evaluación formativa no puede ser tratada como “un evento”, es decir, este momento específico donde se recopilan evidencias sobre los aprendizajes de los alumnos, si no como un proceso continuo de generación de evidencias sobre como avanza el aprendizaje del alumnado hacia el objetivo deseado; este flujo de evidencias debe brindarnos información suficiente del avance de nuestros alumnos para permitirnos, de ser necesario, modificar nuestra acción pedagógica. A continuación, se muestran algunos principios para tomar en cuenta en esta recolección de información (Heritage, 2008):

1

Es importante generar información de modo sistemático, de modo que podamos supervisar constantemente como avanza el aprendizaje de nuestros alumnos hacia la meta.

2

Esta información debemos usarla de manera EFECTIVA para dar forma a la acción pedagógica.

3

Cuando obtenemos nueva información, la información de las evaluaciones previas queda obsoleta: el aprendizaje del estudiante progresó y necesitará evaluarse nuevamente para que la enseñanza puede ajustarse.

4

La información de las evaluaciones se mapea de vuelta en la progresión y puede ayudar a los profesores a identificar dónde se encuentran los estudiantes en su aprendizaje y a decidir qué hacer para alcanzar las metas.

Durante el trabajo cotidiano, podemos auxiliarnos también de algunas estrategias para generar evidencias de como progresan nuestros alumnos hacia



las metas de aprendizaje, por ejemplo, el uso de señales de aprendizaje para el automonitoreo (Ministerio de Educación, 2017) o semáforo del aprendizaje: ésta es una técnica que consiste en brindarle al alumnado (o pedirles que las elaboren) tres tarjetas que indican el grado en que se comprendió el contenido o se desarrolló el conocimiento, tradicionalmente, son tarjetas de color verde (comprendí todo, puedo seguir avanzando), amarillo (tengo algunas dudas, puedo avanzar con un poco de ayuda) y rojo (no puedo continuar sin ayuda). Estas tarjetas son útiles para que el estudiantado comunique a los docentes cuanto sienten que están comprendiendo de manera que se puedan tomar decisiones inmediatas de ajuste o modificación del trabajo en clase.²

Métodos, técnicas e Instrumentos de evaluación

Ahora bien ¿cómo generamos un flujo de información constante? Aquí nuestra principal herramienta es la observación sistemática, esta observación debe tener un propósito específico, debemos tener claro hacia dónde dirigir la mirada para apreciar aquellas cosas que nos dan cuenta del avance (o no avance), del alumnado.

¿Qué podemos observar de nuestros alumnos?

- lo que hacen (su comportamiento),
- lo que escriben,
- las respuestas que le dan a preguntas que les hacemos, ya sea de manera oral o escrita
- los productos que generan,

cada una de estas formas determina un método, al cual se asocian ciertas técnicas, para las cuales aplicamos un tipo de instrumentos.

En una definición sencilla, un método es un procedimiento general para conseguir algo³, mientras una técnica es una forma específica de aplicar el método; en este sentido un método para evaluar el aprendizaje del alumnado puede ser observar lo que hacen (evaluación de comportamiento) y para ello podemos aplicar diferentes técnicas, como verlos interactuar en una dramatización, observar su comportamiento mientras realizan una tarea (por ejemplo, valorar su capacidad de trabajar cooperativamente mientras están en grupos). Por último, el instrumento es el medio por el cual hacemos algo, por

² También puede utilizarse otro tipo de simbología, como caras (feliz, regular y triste), signos (pare, pausa y siga) y colores (rojo, amarillo y verde), una descripción detallada de la técnica, con sugerencias de tarjetas para imprimir puede encontrarse en: <https://bit.ly/3t7rRFS>

³ "Método" deriva del griego meta que significa "más allá" y de hodos "camino". El método significa el camino más adecuado para lograr un fin.

ejemplo, el medio por el cual registramos la interacción de nuestros alumnos durante la dramatización puede ser una guía de observación o incluso una escala.

El cuadro 01 muestra los principales métodos de evaluación y algunas de sus técnicas asociadas, se puede observar que, en la columna de instrumentos existen varios que se repiten, esto es porque dichos instrumentos corresponden a una estructura que se puede adecuar para cubrir necesidades diferentes de valoración, por lo cual, en la siguiente sección hablaremos más a fondo de algunos de ellos.

Cuadro 01 Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación		
Métodos de evaluación	Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
Evaluación de conductas	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Observación sistemática, registro. ♦ Dramatización con observación de la conducta. ♦ Presentaciones con observación de la conducta. ♦ Demostración de trabajos. ♦ Seguimiento en clase, con registro de avances. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Guía de observación. ♦ Listas de cotejo. ♦ Escalas. ♦ Rúbricas.
Evaluación de producciones escritas	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Informe. ♦ Cuaderno/portafolio. ♦ Diario. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escalas. ♦ Rúbricas. ♦ Listas de cotejo.
Evaluación de respuestas a preguntas escritas	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Test/examen/prueba escrita. ♦ Guía de preguntas. ♦ Cuestionario para verificar conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Plantilla de respuestas
Evaluación de respuestas a preguntas orales.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Cuestionario. ♦ Debate (argumentación sobre un problema técnico). ♦ Dramatización. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Rúbrica ♦ Escala
Evaluación de productos y resultados concretos de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Proyecto. ♦ Producto característico. ♦ Muestra de trabajo. ♦ Muestra del trabajo (grupal). 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Rúbrica. ♦ Escala.

Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico, a partir de Coronado (2012)



Instrumentos para valorar el aprendizaje del alumnado

Guías de observación⁴

Instrumento que se basa en una lista de indicadores, éstos pueden colocarse en forma de afirmación o de pregunta (SEG,2017, SEP, 2013). Los indicadores señalan aquellos aspectos relevantes de observar, por lo que guían la observación durante la acción pedagógica en los tres escenarios (aula, escuela, comunidad).

Ventajas

- Es un instrumento con un formato sencillo de elaborar
- Puede adaptarse a una gran cantidad de escenarios y situaciones
- Tiene gran flexibilidad para registrar información

Limitaciones

- Dada su flexibilidad y adaptabilidad para el registro, puede tender a la subjetividad
- No es adecuada para establecer parámetros numéricos, su objetivo es describir
- Registrar (describir) mientras ocurre la actividad evaluada puede resultar complicado, y un registro posterior puede llevar a imprecisiones.

Recomendaciones para su implementación

- a) Definir el momento de observación
- b) Definir los indicadores de observación
- c) Redactar los indicadores en forma de pregunta o afirmación para focalizar la observación durante la ejecución de las actividades,, la interacción con los recursos didácticos, las actitudes ante las modalidades de trabajo propuestas, las relaciones entre estudiantes, la relación entre estudiantes y docente, etc.
- d) Si es posible, ordena los indicadores de acuerdo con el proceso esperado.
- e) Especifica claramente los datos de identificación: grupo, fecha, situación que se observa
- f) Recuerda que lo principal es registrar una situación o conducta, por lo que no es el instrumento más adecuado para brindar una valoración numérica.

⁴ Puede encontrarse más información sobre este instrumento además de ejemplos de desarrollo y uso en: SEP (2013), SEP (2018). y SEG (2017).



Formación Socioemocional

Guía de Observación	
Instrucciones: Llene los datos de la observación y describa el contexto en el cual se realizó. Luego, describa lo más detalladamente posible lo observado para cada uno de los indicadores	
Ámbito: Práctica y Colaboración Ciudadana	Categoría: Educación Cívica y Cultura democrática
Progresión: 3.-Escucha y cede para construir acuerdos al trabajar en proyectos y acciones compartidas.	
Grupo: Contexto de la observación	Fecha:
Indicadores	Observaciones (Sea tan detallado como sea posible)
Cuando los demás equipos plantean sus ideas ¿qué actitudes y comportamientos tienen los que están escuchando?	
¿Qué comportamientos y actitudes se observan en los equipos si alguien presenta una idea diferente de la suya?	
Si se presenta un desacuerdo, ¿qué comportamientos tienen quienes están callados mientras hablan otros compañeros?	
¿Cómo es la discusión cuando existe un desacuerdo?	
Notas	



Listas de cotejo⁵

Es una herramienta que nos permite observar sistemáticamente un proceso, se conforma por lista de ítems cerrados que contienen los elementos o las conductas esperadas del evaluado en la ejecución de cualquier actividad de aprendizaje, o sea es un listado de aspectos a evaluar dando un puntaje a su presencia o ausencia. Es útil sobre todo cuando se evalúan conductas complejas que pueden descomponerse en actividades específicas. (SEG, 2017, SEP, 2013, UABC, sf)

Ventajas

- Puede recopilarse mucha información rápida y fácilmente.
- Es fácil observar y llenar de inmediato la lista.
- Se puede documentar la ejecución de cada estudiante.
- Permite enfocarse en el comportamiento.
- Permite un registro detallado de la ejecución del estudiante, el cual muestra su progreso a través del tiempo.

Limitaciones

- Sólo presenta dos opciones para cada comportamiento observado: presente o ausente, por lo que conlleva a una decisión forzada.
- Es difícil resumir la ejecución del estudiante en una puntuación
- Puede convertirse en una evaluación de minuciosidades

Recomendaciones para su implementación

- a) Identificar cada uno de los comportamientos a ser observados y enlistarlos.
- b) Añadir a la lista los errores comunes, siempre y cuando puedan verificarse claramente
- c) Ordenar los comportamientos en la secuencia que se espera que ocurran, si es importante.
- d) Tener un procedimiento simple para marcar lo observado.

⁵Puede encontrarse más información y ejemplos de uso de este instrumento en Sierra, R., Sosa K., González, V. (2022a), SEG (2017), SEP (2013), UABC (sf)



Lista de Cotejo (Autoevaluación)	
Lengua y Comunicación I	
Progresión: 6. Identifica y aplica el proceso de prelectura del texto para identificar elementos clave del texto o de la fuente de información	
Instrucciones: Marca con una X si lograste identificar los siguientes elementos en el texto revisado durante el proceso de prelectura	
Elementos	Identificado
Título	
Autor	
Institución que lo publica	
Lugar y fecha de publicación	
Tipo de documento (investigación, reportaje, documental, entre otros),	
Formato (libro, artículo, video, audio, entre otros)	
Intención del autor (promoción, exposición, discusión, entre otros)	

Escalas⁶

Un instrumento de recolección de información por medio de observaciones que consiste en un conjunto de descripciones o características, representadas sobre una línea horizontal o vertical a lo largo de un continuo para indicar el grado hasta el cual se ha logrado cada atributo que va a observarse o a juzgarse (SEP, 2013, SEG,2017). Existen principalmente tres tipos (UABC,sf):

1. **Graficas:** Una línea continua, donde el evaluador simplemente marca en el segmento de la línea que mejor representa sus impresiones acerca del evaluado.
2. **Numéricas:** Se asignan números a cada categoría del rango.
3. **Descriptivas:** Se usan frases descriptivas para identificar cada categoría de la escala.

Ventajas

- Puede dirigir la observación hacia comportamientos específicos y claramente establecidos.
- Permite una forma común de comparación entre los estudiantes.
- Es conveniente para recopilar juicios de los observadores.

Desventajas

- Se eliminan los detalles de la observación.
- Puede consumir tiempo extra si requiere adiestrar a los observadores.

⁶ Puede encontrarse más información sobre este instrumento además de ejemplos de desarrollo y uso en: UABC, sf, SEP (2013), SEP (2018). y SEG (2017).



- Se tiende a incluir comportamientos que no pueden observarse directamente o que constituyen categorías ambiguas.
- Las características y los puntos de la escala deben estar claramente definidos.

Recomendaciones para su implementación

- Preparar una lista con los componentes o características importantes del comportamiento a observar.
- Seleccionar el tipo de escala con categorías para indicar el grado en el cual el comportamiento está presente.
- Incluir instrucciones adecuadas para asignar las categorías de la escala.
- Incluir un lugar para comentarios.

Escala numérica (Coevaluación) Recursos Socioemocionales (Transversal). Trabajo en equipo.

Tu nombre:

Nombre de tu compañero a evaluar:

Instrucciones:

1.-Lee detenidamente cada indicador

2.- Con base en lo ocurrido en el trabajo en equipo marca con una X el número que refleje el comportamiento de tu compañero en cada ítem de acuerdo con la siguiente escala:

- Muy mal, necesita mejorar.
- Regular, está por debajo de lo esperado
- Buena, dentro el nivel esperado.
- Sobresaliente, excede expectativas

Indicadores <i>Tu compañero:</i>	Valoración			
Realiza las tareas que el grupo le asigna en los plazos acordados	1	2	3	4
Participa de forma activa en los espacios de trabajo del equipo, compartiendo información, conocimientos y experiencias	1	2	3	4
Colabora en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo.	1	2	3	4
Se orienta a la consecución de acuerdos y objetivos comunes y se compromete con ellos.	1	2	3	4
Toma en cuenta los puntos de vista de los demás y retroalimenta de forma constructiva	1	2	3	4
Observaciones:				



Escala (Descriptiva)				
Humanidades I				
Progresión: 5. Comprende la configuración histórica de la experiencia propia. Para delimitar la configuración (pasional, sensible o afectiva) de la experiencia de sí es necesario investigar su génesis y su construcción histórica.				
Categoría: Experiencias		Subcategorías: Lo que sé Lo que ocurre		
Dimensiones: Episteme, saber y verdad Identidad y reconocimiento				
Instrucciones: Señale con una X el nivel de desempeño que considera que alcanzó el alumno durante la actividad "Escritura de Sí"				
Indicador	Nivel de desempeño			
Expresa su opinión. Manifiesta su opinión y expresa ejemplos desde los significados culturales, políticos, históricos de su contexto situado	Logrado de manera Sobresaliente	Logrado	Logrado con dificultad	No logrado
Recupera experiencia de sí. Da cuenta de su capacidad para fortalecer su afectividad y construir colectividad.	Logrado de manera Sobresaliente	Logrado	Logrado con dificultad	No logrado
Identifica elementos. Enuncia los elementos implicados en la construcción histórica de un discurso	Logrado de manera Sobresaliente	Logrado	Logrado con dificultad	No logrado
Cuestiona los elementos. Cuestiona los distintos elementos en relación con su experiencia personal. Identifica su situación sociohistórica	Logrado de manera Sobresaliente	Logrado	Logrado con dificultad	No logrado
Justifica y/o argumenta su discurso. Sustenta la experiencia de sí, se reconoce como ser situado, mostrando apertura a otras formas de configuración sociohistórica	Logrado de manera Sobresaliente	Logrado	Logrado con dificultad	No logrado
<i>Observaciones:</i>				



Rúbricas⁷

Es una guía de puntuación que se presenta en forma de matriz de valoración. En uno de sus extremos los criterios con los que se va a evaluar, mientras en el otro eje presenta los rangos de dominio de cada criterio. Cada celda de la matriz presenta una descripción del desempeño o características esperadas del indicador en ese rango. Existen dos tipos principales:

1. Holísticas: Se asigna un puntaje al desempeño o producto, considerándolo como un todo.
2. Analíticas: Se descompone el desempeño o producto en diversos subcomponentes y a cada uno se le asigna un puntaje por separado.

Ventajas

- Claridad en los criterios de evaluación, los estudiantes saben lo que se espera de ellos.
- Brinda criterios claros para definir la calidad del aprendizaje.
- Permite comparar el desempeño de diversos evaluados.
- Es útil para recopilar la opinión de distintos evaluadores.
- Es muy adaptable, debido a los diversos tipos de rúbrica.

Desventajas

- Su elaboración requiere dedicar tiempo.
- Si no se presta atención los criterios para cada rango de dominio pueden ser muy parecidos o ambiguos, haciendo difícil su calificación.

Recomendaciones para su implementación

- Defina con claridad el objetivo de la rúbrica, incluyendo el proceso y el producto esperado.
- Determine los componentes clave a evaluar.
- Determine el tipo de rúbrica a utilizar.
- Defina claramente los componentes clave.
- Establezca estándares claros para los diferentes niveles de rendimiento.
- Desarrolle una escala de puntuación que sea coherente con todos los componentes clave y diferencie con claridad entre los distintos niveles.

⁷ Puede encontrarse más información y ejemplos de uso de este instrumento en Sierra, R., Sosa K., González, V. (2022b), SEG (2017) y SEP (2013)

Rúbrica propuesta, para la evaluación de Ciencias Sociales I

Criterio	Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
Comprensión e interpretación del contenido 40% <i>Entendimiento del contenido, así como su relación con categorías y subcategorías</i>	No logra comprender ni interpretar el contenido de referencia. De igual forma presenta amplias dificultades y limitantes para establecer la relación entre el contenido y las categorías y/o subcategorías.	Comprende e interpreta poco sobre el contenido. Relaciona poco las categorías y/o subcategorías con los contenidos.	Comprende e interpreta bien el contenido. Relaciona bien las categorías y/o subcategorías con el contenido.	Comprende e interpreta con total claridad el contenido; a su vez alcanza a relacionarlo de forma completa y satisfactoria con las categorías y/o subcategorías del área.
Laboratorio social exploración y datos 20% <i>Explora experiencias previas, situaciones, problemáticas relacionadas a su contexto. Busca estadísticas para el contenido, así como notas, entrevistas, noticia, discursos, textos, podcast, monografías. Lo comparte con el grupo.</i>	No logra establecer la exploración con experiencias previas, situaciones, problemáticas o fenómenos sociales asociados con su contexto. No se realiza la búsqueda ni comparte con el grupo las estadísticas-datos, notas, entrevistas, noticias relacionadas con la temática contenido	Establece la exploración con experiencias previas, situaciones, problemáticas o fenómenos sociales de manera parcial asociando su contexto. Realiza la búsqueda de estadísticas datos, notas, entrevistas, noticias relacionadas con la temática contenido, pero tiene dificultad para identificar su utilidad	Establece la exploración con experiencias previas, situaciones, problemáticas o fenómenos sociales de manera adecuada que asocia a su contexto Realiza la búsqueda de estadísticas-datos, notas, entrevistas, noticias relacionadas con la temática contenido, logrando identificar su utilidad	Establece la exploración con experiencias previas con total claridad, incluyendo situaciones, problemáticas o fenómenos sociales de su contexto. Realiza la búsqueda de estadísticas-datos, notas, entrevistas, noticias relacionadas con la temática contenido, logrando identificar de forma completa su utilidad
Metodología de trayectoria histórica 20% <i>Utiliza la Metodología de trayectoria histórica: indaga y profundiza sobre los contenidos, utilizando el pasado en categorías y subcategorías.</i>	No logra utilizar la metodología de trayectoria histórica, y el resultado es nulo respecto a la indagación y/o profundización sobre los contenidos. No logra identificar la utilidad sobre el uso del pasado en las categorías y subcategorías.	Utiliza la metodología de trayectoria histórica, de manera parcial, limitando el resultado respecto a la indagación y profundización sobre los contenidos Se logra identificar la utilidad sobre el uso del pasado en las categorías y subcategorías, pero de forma limitada o parcial.	Utiliza la metodología de trayectoria histórica de manera adecuada, alcanzando una buena indagación y profundización sobre los contenidos. Se logra identificar la utilidad sobre el uso del pasado en categorías y subcategorías llegando a un buen resultado.	Utiliza la metodología de trayectoria histórica de manera natural y con total claridad, alcanzando una excelente indagación y/o profundización sobre los contenidos. Se logra identificar la utilidad sobre el uso del pasado en categorías y subcategorías llegando a un resultado relevante.
Cuestiona y/o argumenta 10% <i>Expresa argumentos sobre el tema visto</i>	No logra cuestionar y argumentar en relación con el contenido	Tiene dificultad para cuestionar y argumentar en relación con el contenido.	Cuestiona y argumenta de manera adecuada el contenido.	Cuestiona y argumenta con total claridad el contenido.
Conclusión alternativa o solución dadas 10% <i>Emite una conclusión sustentada.</i>	No logra generar la conclusión sobre el contenido, ni tampoco establece alguna alternativa o solución respecto al mismo.	Logra generar con dificultad la conclusión sobre el contenido; y de igual forma, establece con limitantes alguna alternativa o solución respecto a lo revisado.	Genera una conclusión adecuada sobre el contenido, y de igual manera establece de manera coherente y articulada alternativas o soluciones respecto a lo revisado.	Genera una conclusión lo suficientemente clara y estructurada, acorde al contenido, y logra establecer de forma precisa alternativas o soluciones respecto a lo revisado.



Retroalimentar el desempeño de los estudiantes

En el estudio del proceso de la retroalimentación, se pueden identificar principalmente dos enfoques teóricos: el cognitivista y el socio-constructivista. La perspectiva cognitivista está estrechamente relacionada con un enfoque directivo de "narración" en el que la retroalimentación se considera correctiva, y un experto proporciona información a un receptor pasivo; mientras que en la perspectiva socio-constructivista se entiende que la retroalimentación implica brindar comentarios y sugerencias para que los estudiantes puedan realizar sus propias revisiones y, a través del diálogo, ayudarlos a obtener nuevas comprensiones sin imponer cuáles serán esas comprensiones. (Moreno Olivos y Ramírez Elías, S.F)

Ciclo de la retroalimentación

El aprendizaje sin retroalimentación es como un tiro con arco a ciegas: simplemente no es posible cumplir con un determinado estándar o norma si no sabes qué tan bien lo estás haciendo. Por lo tanto, la retroalimentación permite acertar al objetivo de manera consistente al proporcionar información que se puede utilizar para mejorar el rendimiento. (Moreno Olivos y Ramírez Elías, S.F)

Sin embargo, tradicionalmente la retroalimentación que brindamos en Educación Media Superior consiste en calificaciones, otorgadas por el docente, que en ocasiones acompañamos de comentarios que justifican (sustentan) la calificación asignada, destacando las fortalezas o debilidades del trabajo o bien valorando el trabajo respecto a los criterios de evaluación empleados. Generalmente, la responsabilidad de subsanar esos errores, la siguiente vez que se enfrente una tarea similar, recae en el estudiante, que muchas veces no logra entender con claridad cuáles son sus "áreas de oportunidad" o bien, como corregirlas en una siguiente ejecución.

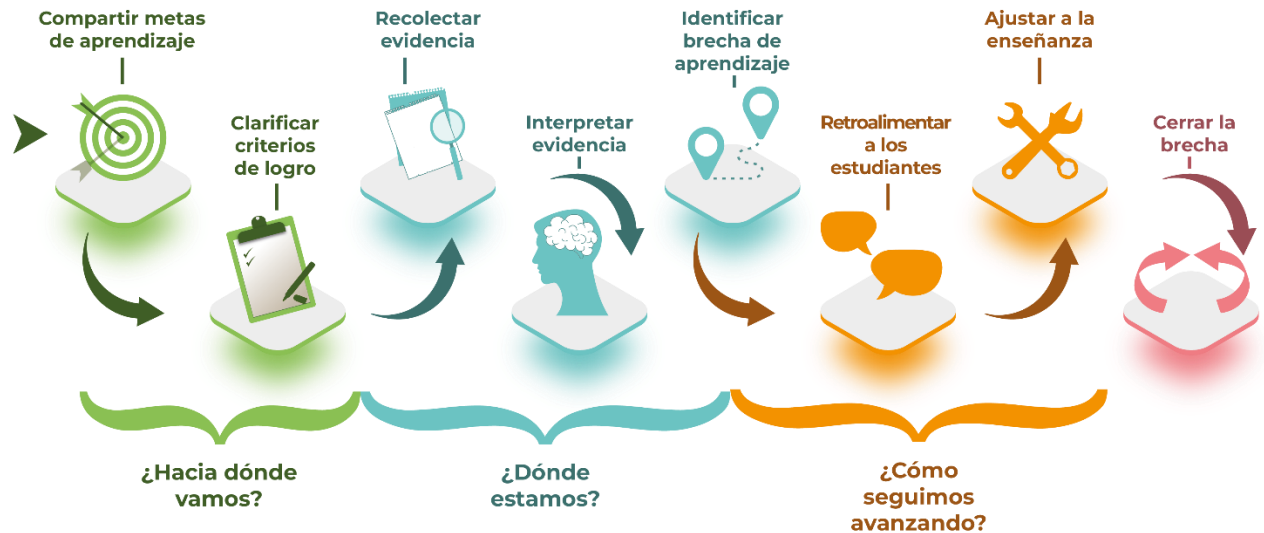
Para ser efectiva la retroalimentación por parte de los profesores, debe brindar información clara, descriptiva, y basada en criterios. Con ello, se indica a los estudiantes: dónde están ubicados en una progresión de aprendizaje, cómo difiere su comprensión de la meta de aprendizaje deseada, y cómo pueden avanzar hacia esa meta.

En este sentido, una guía útil para realizar una retroalimentación efectiva es el "ciclo de la retroalimentación formativa" (Heritage, 2010, citada por Chile, Ministerio de Educación, 2017) en él se describen los pasos centrales para intervenir la acción docente y apoyar la formación del estudiantado. (Figura 2)

En primer lugar, es importante tener claridad del **¿hacia dónde vamos?**, esto implica dos tareas centrales: **primero**, compartir metas de aprendizaje, es decir, asegurar que el estudiantado sabe a dónde se quiere llegar y porqué es

importante hacerlo; y **luego**, clarificar los criterios de logro; asegurarnos que el alumnado entiende claramente lo que estamos esperando de ellos.

La primera tarea tiene que ver con entender nosotros como docentes a donde se quiere llegar con una UAC en particular, pero también, con comunicarlo a nuestro alumnado de manera efectiva. Diversas investigaciones sugieren que cuando los estudiantes entienden lo que van a aprender están mejor preparados e involucrados con su aprendizaje, lo que tiene efectos positivos en el mismo (Ministerio de Educación, 2017). La segunda tarea (clarificar criterios de logro) implica comunicar claramente lo que se espera de una tarea explicitando los criterios de calidad, esto es mucho más fácil si contamos con instrumentos de valoración claros y también si brindamos ejemplos o contraejemplos de lo que consideramos el desempeño esperado.



Fuente: Imagen adaptada de Heritage, 2010

Figura 2: Ciclo de la retroalimentación formativa

En segundo lugar, debemos responder la pregunta **¿dónde estamos?** Esto implica, recolectar evidencia clara de donde se encuentra cada uno de nuestros alumnos respecto a la meta de aprendizaje, interpretar esa evidencia e identificar la brecha entre donde se encuentran los alumnos y donde se espera que estén respecto a las metas de aprendizaje.

Para recolectar evidencias se pueden realizar una gran variedad de tareas y actividades, algunas son de carácter informal o emergente, como la realización de preguntas durante la clase, o la observación de conducta durante la



realización de una tarea o más formales, como la aplicación de instrumentos específicos de seguimiento durante el proceso de enseñanza aprendizaje; sea cual fuere el caso, la evidencia recopilada debe ser la suficiente para determinar con claridad como se sitúa cada estudiante con respecto a lo que se espera en el currículo de él; por su parte, interpretar la evidencia implica saber el avance del estudiante respecto a las metas, pero también, estar al corriente de si se cuenta con evidencia suficiente para establecer donde se encuentra el alumnado respecto a las metas de aprendizaje y si es necesario la generación de más evidencia o no. Al final, esta etapa se reduce a contar con información actualizada que permita una acción pedagógica eficiente, lo importante es tener evidencia que nos permita identificar la brecha de aprendizaje y con ello ajustar la enseñanza.

En tercer lugar, debemos contestar la pregunta **¿cómo seguimos avanzando?** Es decir, como damos forma a la acción pedagógica para reorientar el proceso hacia la consecución de las metas; esto implica dos tareas: retroalimentar al estudiantado y ajustar la enseñanza.

Como ya se mencionó, retroalimentar alumnos no significa solamente señalar sus fallos y/o aciertos, involucra describir al estudiante el estado actual de su aprendizaje en relación con los criterios de logro para alcanzar la meta y entregar orientaciones para que sepa qué hacer para mejorar y cerrar la brecha entre lo que sabe y la meta que debe alcanzar (Heritage, 2008). Entre más descriptivas y específicas sean estas orientaciones, aumentan sus probabilidades de éxito; esto representa que brindar consejos específicos a los estudiantes sobre las cosas que deben hacer para mejorar, puede volverse un gran aliado en alcanzar las metas de aprendizaje. Otro punto importante es la necesidad de retroalimentar de inmediato luego del envío de evidencias, o tan pronto como sea posible. Debe destacarse que la retroalimentación de calidad no implica comparaciones con los pares, sino que ayuda a los estudiantes a comprender su propio desempeño en relación con el objetivo del aprendizaje (Heritage, 2008)

Por último, este flujo constante de información debe permitirle al docente ajustar la enseñanza, a partir de las evidencias generadas. Es necesario planificar como actuar y determinar las decisiones necesarias para que su enseñanza se adapte a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, lo que nos permitirá establecer experiencias de aprendizaje que respondan a las necesidades de nuestros alumnos.

Al cerrar la brecha de aprendizaje, debemos trabajar sobre las nuevas metas de aprendizaje, de manera que sigamos avanzando con nuestro alumnado, una vez concluido este ciclo, se genera una nueva brecha (la que existe entre el nuevo estado actual de mis alumnos y la siguiente meta de aprendizaje) que debe ser atendida usando el esquema de pasos recién revisado.

Involucrar a los estudiantes en las tareas de evaluación

Las teorías cognitivas señalan un papel central para la metacognición⁸ en el aprendizaje de los estudiantes. La metacognición implica la capacidad de autorregular el propio aprendizaje, es decir de planificar estrategias que permiten aprender, procesar ideas, controlar el proceso de aprendizaje, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia transferir todo ello a un nuevo proceso. Es aprender a razonar sobre el propio razonamiento, aplicación del pensamiento al acto de pensar, aprender a aprender, es mejorar las actividades y las tareas intelectuales que uno lleva a cabo, usando la reflexión para orientarlas y asegurarse una buena ejecución (Swartz et al, 2015). (Figura 03)



Figura 3: Escalera de la metacognición

Fuente: Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico

Con la evaluación formativa buscamos involucrar al estudiantado en el monitoreo y la evaluación de su proceso de aprendizaje para determinar lo que saben y comprenden, de manera que puedan desarrollar estrategias que les permitan adaptar su aprendizaje a la tarea que se les presenta, esto, requiere desarrollar habilidades de metacognición que permitan al estudiantado pensar en distintos niveles más allá del concreto de “cumplir con la tarea”.

Pero ¿cómo fomentar el desarrollo de la metacognición en los estudiantes? Dentro de los tres contextos educativos (aula, escuela y comunidad) es posible

⁸ En una definición muy sencilla, implica “pensar sobre el pensamiento”



establecer acciones concretas para favorecerla: Fomentar la coevaluación, apoyar la autoevaluación y usar estrategias de integración.

Fomentar la coevaluación

La coevaluación implica involucrar a las y los estudiantes en la valoración de los desempeños de sus pares; alentarlos a proveer comentarios constructivos y significativos a sus compañeros, a fin de que puedan aprender a hacer preguntas “buenas” y a pensar o procesar la información en un nivel más alto.

De acuerdo con la literatura, incorporar la coevaluación como estrategia didáctica tiene diversos beneficios, por ejemplo Dochy et al.(1999) señalan su correspondencia con un proceso colaborativo que valora la socialización e incrementa el esfuerzo y la motivación por el estudio.

En una revisión realizada por Baker, (2016) identifica diversos beneficios de la evaluación entre pares entre los que destacamos:

Cuadro 02: Beneficios de la coevaluación en el proceso de aprendizaje	
Beneficios	Referencias
Mejora en la calidad de los productos entregados	Althausen and Darnall, 2001; Jensen and Fischer, 2005; Liu and Carless, 2006; McGourty et al., 1998; Reiber, 2006; Sims, 1989; Topping et al., 2000
Los estudiantes se implican más en su propio proceso de aprendizaje	Boud y Falchikov, 2006; Li et al., 2010, citados por Baker, 2016
Como revisores, practican la identificación de errores o problemas en el trabajo de sus compañeros, al tiempo que evalúan y justifican sus propias valoraciones	Bostock, 2000; Liu y Carless, 2006; Topping, 1998
Brindar retroalimentación requiere que los estudiantes se sumerjan en el contenido disciplinario, las lógicas y las interpretaciones	Cartney, 2010; Falchikov, 2001; Herrington y Cadman, 1991
Impulsa habilidades de aprendizaje y pensamiento crítico	Boud, 1990

Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico, con base en Baker, (2016)

Sin embargo, implementar esto requiere trabajar en el desarrollo de la capacidad de evaluación del estudiantado. Para ello, a continuación, se señalan algunos puntos que la favorecen (Brookhart, 2013, Falchikov y Goldfinch, 2000, Panadero, 2016):

Explicación y clarificación de objetivos: Explicar al estudiantado en que consiste la coevaluación y cuál es el objetivo al incorporarla; destacar la oportunidad que se tiene de aprender de los compañeros y apoyar su aprendizaje.



Creación de criterios de evaluación: En conjunto con el estudiantado, desarrollar y explicitar los criterios de coevaluación. Aquí es de gran ayuda contar con instrumentos y asegurarse que todos comprenden su uso.

Proporcionar ejemplos: Es muy útil ofrecer ejemplos concretos de cómo aplicar los criterios de valoración; prepara ejemplos para las dudas más comunes y procura que los tengan siempre a la mano; también, muéstrate disponible para aclarar las dudas.

Fomentar la reflexión: Antes de realizar la coevaluación promueve en el estudiantado la reflexión, pídeles que piensen en lo que buscan en el trabajo de sus compañeros y en cómo pueden dar comentarios constructivos

Establecer un proceso de revisión: Define un proceso claro para la revisión y evaluación de los trabajos. Esto puede incluir la revisión individual de los trabajos de sus compañeros, la discusión en grupos pequeños o la presentación de los resultados de la coevaluación.

Supervisión y retroalimentación: Durante el proceso de coevaluación, particularmente en las primeras ocasiones, es necesario supervisar y proporcionar retroalimentación a los estudiantes para asegurar de que están aplicando los criterios de evaluación de manera adecuada y justa.

Evaluación del proceso: Es importante establecer espacios que permitan valorar el proceso en sí, donde el alumnado pueda expresar lo que aprendieron, su experiencia, y como podría mejorarse el proceso en el futuro. Esto a su vez nos permitirá reajustar el proceso de coevaluación para sus próximos usos en el aula.

Considerar la participación: Una estrategia útil es incluir la participación en el proceso de coevaluación como parte de la calificación de los alumnos, esto puede incentivar su compromiso y darle seriedad al proceso.

Fomentar el respeto y la empatía: Es fundamental la creación de un clima de aprendizaje positivo, para ello, enfatiza al alumnado la importancia de brindar comentarios positivos y de mantener un ambiente de respeto y empatía durante la coevaluación.

Apoyar la Autoevaluación

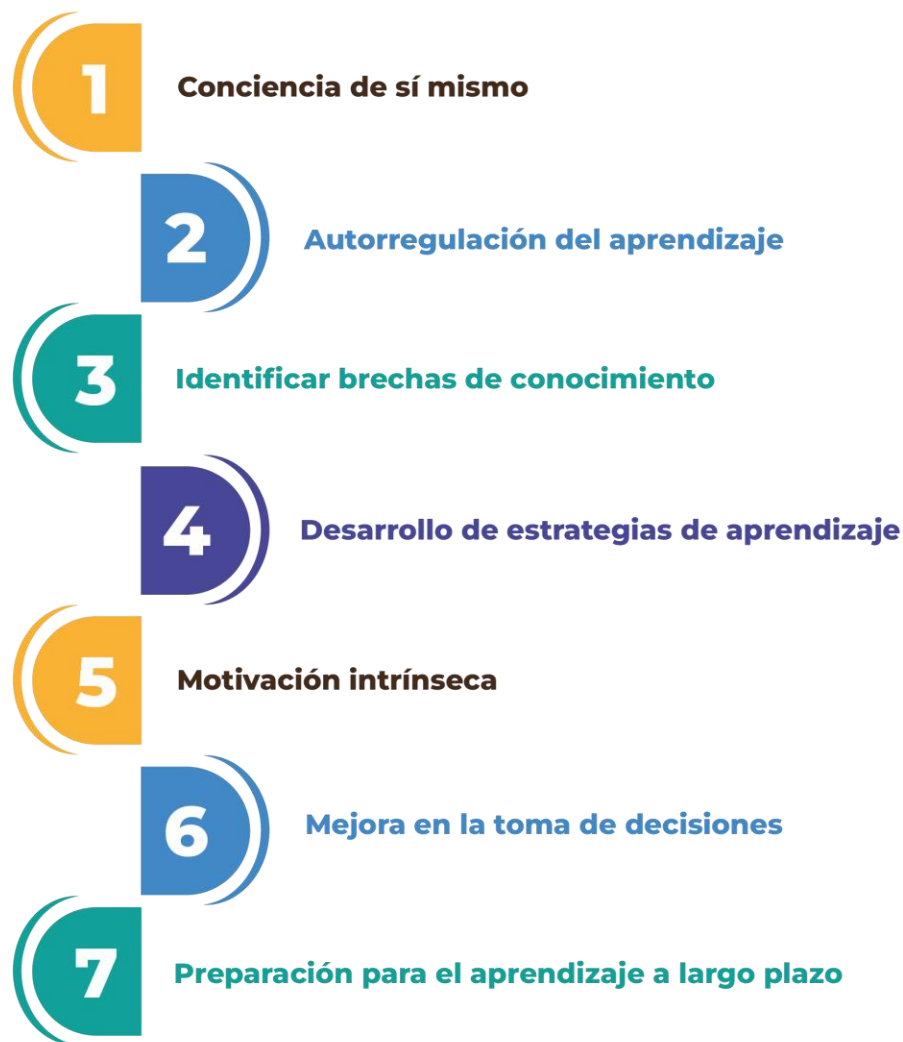
Como ya se mencionó la autoevaluación juega un papel fundamental en el desarrollo de la metacognición, al final, la mejora de la metacognición, desde la perspectiva de estrategia didáctica, busca apoyar que nuestros alumnos y alumnas realicen un proceso de aprendizaje autodirigido, donde puedan identificar las brechas de aprendizaje, además de establecer (y evaluar) estrategias que respondan a las necesidades específicas de aquello que se desea aprender. En un trabajo clásico en el área Black y Wiliam (1998) *señalan que la autoevaluación de los alumnos, lejos de ser un lujo, es de hecho un componente*

esencial de la evaluación formativa; cuando alguien está tratando de aprender, la retroalimentación de su esfuerzo tiene tres elementos:

- a) redefinición de la meta deseada,
- b) evidencia acerca de la posición actual, y
- c) la comprensión de una forma para llenar el vacío entre las dos anteriores.

Los tres elementos deben ser comprendidos antes que el educando pueda emprender una acción para mejorar su aprendizaje.

A continuación, se presenta una lista de algunos beneficios de la autoevaluación:





Ahora bien ¿cómo podemos apoyar al estudiantado a realizar una buena autoevaluación? En primer lugar, como ya mencionamos, contar con criterios claros y específicos; muchas veces planteados en forma de instrumentos, que permitan a nuestros alumnos dirigir su aprendizaje, revisar sus productos y reflexionar sobre ellos es una herramienta básica en este proceso.

Por otro lado, también es posible brindar a nuestros alumnos ejemplos de lo que estamos esperando de sus desempeños (por ejemplo, trabajos de sus compañeros de ciclos pasados) reflexionando con ellos sobre las características que tiene un buen desempeño.

Estos ejemplos pueden proporcionarse desde el principio de la actividad, lo que permitirá a nuestro alumnado dirigir su esfuerzo para el logro de los objetivos; por otro lado, si se considera importante conocer el nivel base del alumno, estos ejemplos se pueden proporcionar después de generar una primera versión del desempeño, pidiéndole que compare su trabajo con los “criterios de éxito” e incentivando la reflexión para la mejora.

Usar estrategias de integración

Otra estrategia que se propone para fomentar la metacognición del alumnado es el uso de estrategias de integración; en particular, el uso de portafolios de aprendizaje.

El portafolio de evidencias es una herramienta de aprendizaje la cual requiere de una estructura brindada por el docente para su elaboración, tiene como objetivo mostrar los conocimientos adquiridos por el alumno durante un determinado tiempo y del cual el mismo es responsable de evidenciar lo aprendido mediante un análisis minucioso de su aprendizaje este se acompaña de la coevaluación y autoevaluación (Peñalva y Arbesú 2014).

Es importante observar un aspecto importante de la definición: elaborar un portafolio no significa poner evidencias juntas en un espacio físico o virtual, si no un proceso intencionado de reflexión sobre el aprendizaje. De hecho, algunas características que deben resaltarse de los portafolios (Zubizarreta, 2004):

- 1.-Contiene un conjunto de evidencias, presentadas a través de documentos, imágenes, videos, sonidos, gráficos, que conforman un conjunto único y genuino.
- 2.-Es personal: necesita autonomía e involucramiento del autor en el proceso de elaboración, se construye a partir de procesos cognitivos que implican.
 - a) comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis),
 - b) selección relevante (habilidades de discriminación y valoración) justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación)



3.-Es reflexivo: Implica mirar hacia atrás sobre lo hecho y realizado, pero con la capacidad de revisar de forma crítica y reflexiva los propios procesos y prácticas de aprendizaje.

4.-Es procesual: es una acción/actividad educativa que se realiza procesualmente, a lo largo de un tiempo. Las evidencias registradas y presentadas en un portafolio muestran el camino recorrido para llegar a un punto determinado.

5.-Tiene un objetivo claro: El objetivo es el referente para su elaboración y, por ende, el criterio indispensable para establecer su contenido. los portafolios varían en propósito, y los diferentes propósitos determinarán los diversos contenidos.

6.-Tiene una estructura: con una organización interna definida por el autor o por el profesor que orienta el desarrollo del portafolio.

En este sentido, un portafolio de aprendizaje contiene mínimamente:

- Un apartado introductorio, donde se explican los propósitos del portafolio, el autor o autores hacen su presentación (lo que da sentido de identidad al portafolio), pueden incluir sus fotografías o toda información inicial que les parezca relevante para que los lectores pueden ubicarse en el contexto del desarrollo del portafolio;
- Una guía de contenidos (una especie de índice), para que el lector pueda orientarse dentro de la colección de documentos;
- Un apartado de desarrollo del portafolio, donde está el conjunto de documentos y objetos que van siendo coleccionados. Por supuesto, que este apartado puede contar con una sub-estructura particular;
- Un apartado final, donde podrá haber una síntesis para presentar los logros alcanzados, la reflexión final y la valoración de todo el proceso.

Para valorar un portafolio, podemos apoyarnos de diversos instrumentos de evaluación; para el formato o contenido, podemos generar una lista de cotejo, mientras que otros criterios como su coherencia *interna*, *relevancia* y *reflexión en las elecciones*, *intencionalidad* y *explicación verbal*, *autorregulación* y *autoevaluación del aprendizaje*, *flexibilidad cognitiva* se pueden valorar con escalas o rúbricas.

Es importante que los alumnos reciban una retroalimentación formativa de sus portafolios, pues esto permitirá establecer las bases para futuros aprendizajes.



Anexo 1: Algunas sugerencias para mejorar la habilidad en evaluación

Algunos materiales que podemos usar para mejorar nuestra capacidad de evaluación y revisar técnicas específicas; ninguno de estos materiales se apega 100% al enfoque de evaluación que se tiene en el MCCEMS, sin embargo, brindan una sólida base de habilidades para ir construyendo una mejor capacidad de valorar y retroalimentar los desempeños de nuestros alumnos:

Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos.

<https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/>

Evaluación formativa en el aula Orientaciones para docentes

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17448/ORIENTACIONES_EVAL_FORMATIVA_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guía de uso de la evaluación formativa

https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf

Técnicas e instrumentos de evaluación. Guía de apoyo para el docente. UABC.

https://uabcs.mx/cead/files/Gu%C3%ADa_de_t%C3%A9cnicas_e_instrumentos_de_evaluaci%C3%B3n.pdf

Fichas técnicas de instrumentos de evaluación

http://www.formaciondocente.com.mx/05_RinconEvaluacion/02_GuiasAcademicas/Fichas%20Tecnicas%20de%20Instrumentos%20de%20Evaluacion.pdf

Evaluación Socioformativa

<https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/08/LIBRO-Evaluaci%C3%B3n-Socioformativa-1.0-1.pdf>



Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2017) Guía de uso: evaluación formativa. Recursos Transversales. Centro de recursos. Evaluación Formativa, Agencia de Calidad de la Educación. Chile. Recuperado de evaluacionformativa.cl
- Andrade, H. (2010). "Summing up and moving forward: Key challenges and future directions for research and development in formative assessment", en Andrade y Cizek, 2010, cap. 20, pp. 344-351
- Andrade, H. L. (2013). Classroom assessment in the context of learning theory and research. SAGE handbook of research on classroom assessment, 17-34.
- Andrade, Heidi L. y G. J. Cizek (eds.) (2010). Handbook of Formative Assessment, Nueva York: Routledge.
- Andrade, H. y Heritage, M. (2017). Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic Self-Regulation. In Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9781315623856>
- Arbesú, M, & Díaz-Barriga, F. (2013). Portafolio Docente Fundamentos, modelos y experiencias. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Baker, K. M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 179-192. doi:10.1177/1469787416654794
- Black, P., y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73.
- Brookhart, S. M. (2013). How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom. ASCD.
- Brown, G. T. L., y Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Casanova, M. A. (1998). Cap. 3 Evaluación: concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa*. México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, (pp.67-102)
- Condemarín, M. y Medina S. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes*. Chile: Andrés Bello
- Chile. Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación(2017) *Evaluación formativa en el aula: Orientaciones para docentes: Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. Disponible en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17448/ORIENTACIONES_EVAL_FORMATIVA_DOCENTES.pdf



- Díaz-Barriga, Frida y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Constructivismo y evaluación psicoeducativa. 2da. Ed. México: McGraw Hill.
- DOF (2023) ACUERDO número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Hattie, J y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. Recuperado de http://growthmindseteaz.org/files/Power_of_Feedback_JHattie.pdf.
- Heritage, M. (2008). Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment. National Center for Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST). University of California, Los Angeles. Available: <http://www.cse.ucla.edu/products/reports.php>
- Heritage, M. (2010). Formative Assessment: Making it Happen in the Classroom. 10.4135/9781452219493.
- Kobrin, J. L., Larson, S., Cromwell, A., & Garza, P. (2015). A framework for evaluating learning progressions on features related to their intended uses. *Journal of educational research and practice*, 5(1). <https://doi.org/10.5590/jerap.2015.05.1.04>
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, XXXV(139) 128-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611007>
- Moreno Olivos y Ramírez Elías, (S.F) EVALUACIÓN FORMATIVA Y RETROALIMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE en Educación Universitaria: estrategias e instrumentos. (s. f.). Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la UNAM. <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/>
- Mosher, F., & Heritage, M. (2017). A hitchhiker's guide to thinking about literacy, learning progressions, and instruction (CPRE Research Report #RR 2017-2). Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education.
- Panadero, E. (2016). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 7, 422
- Peñalva, L., & Arbesú, M. (2014). Construcción de un portafolio docente analizada desde la perspectiva de la gestión del conocimiento y el aprendizaje



- colectivo. Enlace: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 11 (1), 25-40.
- Popham, W. James (2008), Transformative Assessment, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development
- Rosales M. (2014) "Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual". Congreso Iberoamericano de ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos aires Argentina.
https://www.academia.edu/40282888/Proceso_evaluativo_evaluaci%C3%B3n_sumativa_evaluaci%C3%B3n_formativa_y_Assesment_su_impacto_en_la_educaci%C3%B3n_actual
- Sierra, R., Sosa K., González, V. (2022a) Lista de cotejo; en Sánchez-Mendiola M, Martínez-González A (Eds.). Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos. 1a ed. Ciudad de México: UNAM; 2022. Disponible en: <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/>
- Sierra, R., Sosa K., González, V. (2022b) Rúbrica; en Sánchez-Mendiola M, Martínez-González A (Eds.). Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos. 1a ed. Ciudad de México: UNAM; 2022. Disponible en: <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/>
- SEG (2017) Fichas técnicas de Instrumentos de evaluación, disponible en: http://www.formaciondocente.com.mx/05_RinconEvaluacion/02_GuiasAcademicas/Fichas%20Tecnicas%20de%20Instrumentos%20de%20Evaluacion.pdf
- SEP (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Libro 4. Serie: herramientas para la evaluación en educación básica. México: SEP
- SEP (2018). La evaluación diagnóstica en los aprendizajes clave para preescolar. México. SEP
- Stobart, G. (2010). Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Ediciones Morata
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., Kallick, B. y Perkins, D. (2015). El aprendizaje basado en el pensamiento. Biblioteca innovación educativa: SM.
- Tenbrink, T. (2006). Evaluación. Guía práctica para profesores (Octava ed.). Madrid, España: Narcea, S.A. de ediciones.



William, Dylan (2010). "An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment", en Andrade y Cizek, 2010: 18-40.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: an introduction and a overview. In B. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of SelfRegulation of Learning and Performance. New York: Routledge.

Zubizarreta, J. (2004). The Learning Portfolio: Reflective practice for improving student learning. San Francisco: Jossey-Bass.



REDISEÑO DEL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Asesoría técnica, académica y pedagógica

Oswaldo Teos Aguilar
Marina Guadalupe López Olivares
Mariana Abigail Rangel Torres
Alexis Haziel Ángeles Juárez

Irma Irene Bernal Soriano
Mariela Esquivel Solís
Ana Laura Soto Hernández

Rodrigo Salomón Pérez Hernández
Liliana Isela Robles Ponce
Andrés Alonso Flores Marín
Alberto Hugo Parraguirre Covarrubias

Diseño gráfico

Rosalinda Moreno Zanela
Héctor Roberto Gómez Oliver

La construcción del MCCEMS no hubiera sido posible sin la valiosa contribución de múltiples voces y opiniones a lo largo del país. La Subsecretaría de Educación Media Superior agradece y reconoce a todos aquellos y aquellas que colaboraron en la construcción del MCCEMS con sus invaluable aportaciones.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este documento, siempre y cuando se cite la fuente y no se haga con fines de lucro.

Secretaría de Educación Pública
Subsecretaría de Educación Media Superior
Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico
2024