
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN PUEBLA

**La Evaluación Formativa como Competencia para la Educación Integral,
una Propuesta Curricular para el Nivel Primaria.**

PROYECTO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

Que para obtener el título de:

Licenciada en Pedagogía

Presenta:

Dení Anitsirc Sánchez Toral

Teziutlán, Pue; mayo de 2023

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN PUEBLA

**La Evaluación Formativa como Competencia para la Educación Integral,
una Propuesta Curricular para el Nivel Primaria.**

PROYECTO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

Que para obtener el título de:

Licenciada en Pedagogía

Presenta:

Dení Anitsirc Sánchez Toral

Tutor:

Martín López Villa

Teziutlán, Pue; mayo de 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I CONOCIENDO EL PROBLEMA

1.1 Antecedentes y Estado Actual del Arte	7
1.2 La evaluación formativa desde la pedagogía	13
1.3 Diagnóstico	14
1.3.1 Conceptualización del diagnóstico	15
1.3.2 Diagnóstico pedagógico	17
1.3.3 Contexto externo e interno	20
1.4 Planteamiento del problema	32
1.4.1 Objetivos.....	33
1.4.2 Justificación	34

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Teoría del problema	37
2.1.1 Plan y programas para la educación básica en la actualidad	37
2.1.2 Competencias docentes para la educación	39
2.1.3 La evaluación educativa	41
2.1.4 Evaluar por competencias.....	45
2.1.5 Momentos para la evaluación.....	47
2.1.6 Tipos de evaluación.....	50
2.1.7 La propuesta curricular	52
2.2 El problema, una mirada desde el ámbito de la intervención.....	54
2.3 Teoría del Campo Curricular.....	55
2.3.1 El Curriculum	56
2.3.2 Modelo curricular de Tyler.....	58
2.3.3 Fases del curriculum: diseño, organización, desarrollo y evaluación	61

2.3.4 La necesidad de innovación en el curriculum	69
2.4 Fundamento teórico de la intervención: psicológico, pedagógico y didáctico	70
2.5 La Evaluación desde el Campo del Curriculum.....	73

**CAPÍTULO III
DISEÑO METODOLÓGICO**

3.1 Paradigma de la Investigación e Intervención.....	76
3.1.1 Investigación Educativa.....	76
3.1.2 Paradigma de la Investigación.....	78
3.2 Enfoque de la Investigación e Intervención	84
3.3 Diseño de la Investigación e Intervención	87
3.4 Técnicas e Instrumentos de recopilación de información	90

**CAPÍTULO IV
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

4.1 La evaluación formativa dentro del campo de lenguaje y comunicación: el puente para el desarrollo integral.....	94
4.2 El docente ante el reto de la evaluación formativa.....	97
4.3 Propuesta de intervención: proyecto curricular.....	100
4.4 Plan de evaluación de la Propuesta	113

CONCLUSIONES

APÉNDICES

ANEXOS

REFERENCIAS



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE PUEBLA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

U-UPN-212-2023.

Teziutlán, Pue., 05 de Junio de 2023.

C.

*Dení Anitsirc Sánchez Toral
Presente.*

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación, alternativa:

Proyecto de Intervención e Innovación

Titulado:

"La Evaluación Formativa para la Educación Integral, una Propuesta Curricular para el Nivel Primaria"

Presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar un ejemplar en digital rotulado en formato PDF como parte de su expediente al solicitar el examen.



*Atentamente
"Educar para Transformar"*

*Lic. Yunerí Calixto Pérez
Presidente de la Comisión*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

YCP/scc*

INTRODUCCIÓN

La educación abarca múltiples procesos que a lo largo de los años se reconstruyen, ante los desafíos sociales o los cambios de las mismas. Uno de los grandes cuestionamientos de la educación se basa en la complejidad de la evaluación educativa y sobre cómo esta ha de ser entendida por los docentes en secuencia al seguimiento de un fundamento teórico-curricular, para lograr los cometidos de los perfiles de egreso en educación.

Es así, que la presente investigación forma parte del proyecto de titulación para la profesionalización de la labor pedagógica, con apreciación de conocimientos y prácticas desde la metodología de investigación correspondiente, en construcción de teorías vigentes e ideales que permitan la innovación del sector educativo en un contexto determinado para el fenómeno de la evaluación educativa y la proyección de un modelo de intervención curricular que fortalezca las habilidades docentes de la misma. La visión, reside en que la evaluación formativa, respaldada por el dominio docente permite la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitando la toma de decisiones que conlleven al desarrollo integral, para el campo formativo de Lenguaje y comunicación del sexto grado de primaria.

Es así que a continuación, se presentan cuatro capitulados, que conforman el conocimiento del problema bajo interpretación diagnóstica, el acercamiento al marco teórico de los aspectos curriculares, que dan cabida al diseño metodológico cualitativo con mirada a un estudio de casos. Y, finalmente se esquematiza todo el proceso de investigación al realizarse una propuesta curricular para docentes y agentes educativos del sexto grado de primaria, que contiene aspectos fundamentales sobre cómo abordar la evaluación de manera puntual en la asignatura de Lengua y Comunicación. Asimismo, se ejemplifica la construcción de instrumentos y gráficos que permiten la comprensión de la evaluación auténtica, bajo enfoque formativo.

CAPÍTULO

I

CONOCIENDO EL PROBLEMA

Para este primer capítulo, se desarrollan los elementos esenciales que dan origen y sustento a la realidad de la problemática asumida, ello con la documentación pertinente de los antecedentes y el cómo se encuentra la educación en torno a un punto puesto a discusión. La construcción de este capítulo se presenta por el diagnóstico, la relación que hay entre la pedagogía y el objeto de estudio, así como los objetivos mediados por la recolección de datos, así como de la interpretación de los mismos y finalmente, la justificación de la importancia de este estudio.

1.1 Antecedentes y Estado Actual del Arte

La educación es un asunto de carácter social, donde se involucran diferentes instancias y organizaciones, además de que corresponde en función a acciones gubernamentales locales, nacionales e internacionales, dentro de un marco histórico determinante. Pese a la diversidad ideológica que se asocia a los mediadores y aportadores de la educación, lo que continuamente se pretende es que ésta, sea de calidad, en favor de la construcción social.

El peso social, económico, político y teórico de la educación es sumamente alto, es así que cuando se hace referencia a los aspectos educativos, se aprecian múltiples elementos que por años, se ha cuestionado, reorientado y enriquecido mediante investigaciones que vayan de acuerdo a las necesidades nacionales e internacionales. Es así que dichos cambios se perciben en el sistema educativo a través de reformas a los procesos de enseñanza-aprendizaje que pretenden el garantizar las innovaciones al sector educativo.

Un factor clave, que por años se ha estudiado, es la evaluación, además de cómo ésta desde sus componentes tanto teóricos, como prácticos se hegemoniza con los ideales y finalidades de la educación. Pese a las investigaciones en torno a la evaluación educativa, se ha olvidado la vitalidad

de sus principios constructivistas y humanistas desde los nuevos modelos educativos, en función al manejo sobre los principios y habilidades de los educadores. Es decir, que bastante conocimiento ya existe sobre la evaluación y cómo esta debe asociarse al constructivismo para la apreciación del desarrollo integral del educando, no obstante, las prácticas de dicha evaluación, distan de la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación formal.

La calidad en educación conlleva, el ejercicio de la docencia con competencias, que involucran más que la sabiduría y el conocimiento, es más bien que, mediante una formación pedagógica se logren habilidades, aptitudes, capacidades y la formación continua que enriquezca tales competencias del profesorado, para así permitirle llevar al alumno al aprendizaje. La resistencia al cambio es algo existente en los docentes, que debe de cambiar, ya que ellos son los verdaderos agentes del cambio. La figura fundamental para la calidad de la educación, es el maestro. (López Lujan, 2017)

Por su aproximación histórica, la evaluación educativa se ha concebido por distintos constructos epistemológicos y prácticos, en función sobre el entendimiento del rol de la educación en la sociedad, así como las políticas de la misma. Formalmente, la evaluación del siglo XX se asoció al modelo educativo tradicional que consistía en la asociación de evaluación con la asignación de calificaciones, patrón que al paso de los años se fue innovando mediante el uso de instrumentos estandarizados para determinar la calidad de los aprendizajes del alumnado. Por periodos, la evaluación se ha ido transformando desde su comprensión teórica, en conjunto con los modelos educativos, así como el papel que retoma el docente y el alumno sobre la evaluación. (Leyva, 2020)

Dada la incorporación del termino y las prácticas de la evaluación dentro del sector educativo, que fue re-direccionándose en referencia al impacto que ésta tenía sobre la sociedad. Es

así que para Moreno y Ramírez (2022), hubo un avance radical sobre el ámbito pedagógico cuando Michael Scriven durante los años sesenta, acuña un término nuevo, el cual es la evaluación formativa, donde inicialmente se buscaba una evaluación meramente curricular. No obstante, sus ideas han sido parteaguas para cuestionamientos más amplios, como lo que representa este mismo término en una educación contemporánea, o su aplicación para una educación de calidad, premisas que aún forman parte de los retos del sistema educativo, así como para cada docente, alumno y sujetos inmersos.

La función del docente ante la evaluación educativa, igualmente se ha transformado, reconstruido y examinado a lo largo de los años, pasando de protagonista como agente único de control escolar, a que por su paso histórico se contemple desde otra mirada en los últimos años. Además de las modificaciones a los planes y programas escolares tanto de carácter nacional, así como internacional, las consideraciones sobre las habilidades, así como competencias de los docentes en cuanto a la evaluación, son esenciales y cambiantes para alcanzar los fines de la educación por su contexto histórico, dado que evaluar comprende más que un momento único y el saber cómo realizar una evaluación de manera eficaz, requiere del compromiso, la formación, la profesionalización y el entendimiento de las y los maestros.

Hay una brecha entre el conocimiento, el saber cómo y el hacer de la evaluación educativa, así como la cultura de la misma entre el profesorado que, ante las condiciones globalizantes, además de cambiantes de la sociedad, la educación y los discentes. Existe la resistencia al cambio, una problemática de formación continua, lo que deriva en falta de atención a la competitividad del educador, reproduciendo así los esquemas tradicionalistas de la evaluación por memorización, con poca atención a nuevas técnicas, principios e instrumentos propios de la evaluación. Estas afirmaciones, se han demostrado en un reciente estudio realizado en el primer trimestre del 2018,

aplicado a un grupo de 193 profesores de educación primaria en España. Asimismo, se constata por esta investigación la indispensabilidad de la competencia evaluadora, puesta desde un currículum orientador que supere las barreras de mecanismos educativos reproductores, mediante las adecuaciones curriculares. (Sanahuja y Sánchez-Tarazaga, 2018)

La relación que existe entre la formación docente, sus competencias dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los planes y programas educativos, requieren de un análisis, de determinación de perfiles profesionales. Entre el 2016 y el 2017, se realizó un estudio analítico que denota la necesidad de un mayor incremento de habilidades del profesorado. Éste, incide en el carácter fundamental de destrezas que, de continuidad deben incrementarse ante las sociedades complejas. Es así el caso de docentes del nivel primaria, donde para una investigación mediante cuestionario, se perciben a sí mismos con altos estándares profesionales en la educación y dominio del proceso de evaluación, no obstante, los resultados correlacionados con su práctica dentro del aula de los docentes diagnosticados, que poco se asocian al cambio. Los cuestionamientos centrales de esta investigación, son los resultados tan favorables hacia la población docente encuestada de Valencia, pero la baja proximidad sobre la calidad de los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje distan de las percepciones utópicas del profesorado. Tales resultados, generaron un foco de alerta a intervenir mediante la revaloración de la formación del profesorado y su motivación, por lo que se generó un programa de formación del profesorado. (López Lujan, 2017)

Ahora bien, para el caso de América Latina, se realizó un análisis sobre el impacto de la evaluación educativa y su correlación con el fracaso escolar. Si bien la cultura evaluadora es variable en cuanto a entendimiento, estrategias y procesos, hay un patrón de repetición que influye dentro de los aprendizajes, que trazan el trayecto para propiciar el deterioro o las limitaciones para el educando. Asimismo, existe una carencia entre las acciones formativas y de autoevaluación,

dominado por entendimiento de homogeneidad entre el alumnado, catalogado por calificaciones donde los agentes de estandarización predominan. Las deficiencias en el entorno institucional, generan proyecciones negativas de motivación e interés por los aprendizajes hacia el alumnado, desde los paradigmas vigentes de la evaluación, que a menudo de manera no intencional se reproducen por directivos y docentes mediante su cultura de prácticas, técnicas e instrumentos que de acuerdo a esta investigación, se requiere más que un control administrativo, un diálogo y la reconstrucción formativa de la evaluación de cada institución para América Latina. (Perassi, 2009)

El debate sobre la calidad de la evaluación educativa en México es amplio, que pasa desde la política educativa nacional y la fundamentación curricular, llevando al docente a una encrucijada sobre su propio papel como evaluador. Para Moreno (2016), la perspectiva epistemológica sobre el entendimiento de la evaluación educativa dentro de los docentes de primaria, va desde la medición, el uso de exámenes no adaptados para el alumnado del contexto y que la relación entre el curriculum sobre la práctica evaluadora está mal implementada, resultando así en la amenazante falta de experiencias formativas, innovadoras y de aprendizaje para el alumnado, cuestión de arraigo entre los docentes. Tales planteamientos estiman la necesidad de la reinención de la evaluación dentro del aula para alcanzar aprendizajes de calidad, donde las implicaciones curriculares se asocien ante los desafíos que implica la evaluación, mediante la retroalimentación, motivación, la ética y por supuesto, las técnicas e instrumentos adecuados.

Una investigación más reciente, data sobre la evaluación como un elefante gigante, entendiéndose así a lo desafiante de la evaluación como una problemática real y gigante dentro del sector educativo, pero oculta por la resistencia al cambio. En este análisis, se realizaron observaciones para docentes del sexto de primaria en México, en su práctica cotidiana de enseñanza-aprendizaje, además de evaluar las evidencias o productos de las mismas. Los resultados

demonstraron que las calificaciones y los exámenes, predominan, no hay estándares o indicaciones precisas, reduciendo así la retroalimentación a un informe de calificaciones, señalamientos de errores y carencias para promover acciones que favorezcan el aprendizaje, por lo que se llega a la conclusión de la necesidad enorme de revisar las concepciones, así como las prácticas de evaluación en el aula no solo a nivel nacional, sino que también a nivel regional, que contribuya al carácter formativo de potenciar el aprendizaje del alumno, empezando por los docentes. (Ravela et al, 2018)

Un asunto como la evaluación educativa, es sumamente extenso, comprendido desde diversas categorías y cabalmente, polémico. Sin embargo, los asuntos de mayor interés dentro del sector educativo requieren de adecuaciones no aisladas, sino que vinculen cada componente del modelo educativo en vigor.

Es así que Reducindo (2020) añade que:

Se necesita la renovación e innovación de programas de estudio, la capacitación de los docentes y cambiar la concepción que se le da al currículo actual para lograr un aprendizaje más efectivo, tomando en cuenta que además de perfeccionar la enseñanza, se requiere también de renovar la manera en que se evalúa. (p. 11)

El vínculo inequívoco que existe entre la evaluación formativa, el curriculum y las competencias o habilidades docentes es de suma importancia para el alcance de una educación para la transformación, que requiere de cada pieza funcionando en hegemonía con los principios de constructivismo e innovación desde los asuntos más pequeños que suceden en el aula o la comprensión del proceso de evaluación y sus técnicas e instrumentos que se adapten a las necesidades contextuales. El área de oportunidad existe, hay una brecha abierta para ser abordada, mediante estrategias puestas en marcha.

1.2 La evaluación formativa desde la pedagogía

Al entenderse a la pedagogía como la ciencia social que se encarga del estudio de la educación, la relación existente con la problemática previamente mencionada y esta ciencia, es sumamente amplia y característica para realizar una investigación. Los desafíos en torno al sector educativo, son de amplio espectro, no aislados de los fenómenos sociales, sino que grandemente vinculados. Las problemáticas de toda una sociedad, se ven inmersas dentro del ámbito educativo y viceversa, por lo que las miradas de la pedagogía, trascienden a más que un salón de clases, ya que la educación coexiste en más que un entorno formal.

Es así que la pedagogía, trasciende los límites un marco conceptual único, es decir que, se encuentra en constante reconstrucción, adaptación e investigación por los sucesos cambiantes dentro del sector educativo, comprendido por teóricos adentrados en la profesionalización desde la pedagogía, que involucra otras disciplinas, como lo es la sociología, psicología, epistemología, por mencionarse solo algunas. Por la profundidad sobre la que se puede abordar la pedagogía, ya que como se ha mencionado, su objeto de estudio es la educación; ésta a su vez se clasifica por diversos campos de estudio, que son: la docencia, la orientación educativa, la comunicación y el curriculum. Estos campos, brindan diferentes miradas sobre el conocimiento, la práctica y las resoluciones ante los retos de la educación desde una faceta singular de cada uno, sobre la cual se puede manejar la pedagogía.

La pedagogía emplea su propia estructura sistemática, ya que implica métodos existentes de investigación y su metodología para llegar al conocimiento de manera objetiva, que se distingue de entre otras ciencias, elaborando axiomas secuenciales, apoyados de ramas de la pedagogía, otorgando así fundamento teórico y práctico que resuelven los problemas vigentes de la educación. (Sánchez Matamoros, 2012)

El foco de la presente investigación se encuentra en la evaluación, específicamente desde su carácter formativo. Indiscutiblemente, la evaluación educativa es un asunto de la pedagogía, donde si bien puede ser abordado desde otras ciencias, no hay metodología más favorable para todos los sujetos inmersos dentro del sector educativo, que éste sea mediado por la ciencia de la educación. Los componentes pedagógicos sobre los que se puede discutir la evaluación educativa, favorecen la comprensión, la pronosticación y el control sobre el reto de dicha cuestión, sobre los cuales se puede discutir y reconstruir.

Es por ello que, desde el campo curricular se expone el fenómeno desde sus causas más naturales, actuales y a menudo, poco exploradas. El campo curricular, ofrece al investigador, así como al estudio, una mirada epistemológica de la problemática en cuestión, así como la construcción del fundamento teórico de la educación formal, desde un carácter expositor, de indagación y de la pedagogía descriptiva. Su análisis lleva a la investigación a ocuparse de la labor docente, antes de su vínculo inequívoco con el educando y la comunidad.

1.3 Diagnóstico

Al tenerse en cuenta un fundamento teórico sobre cómo se encuentra el fenómeno de indagación en la actualidad, al igual que contar con un sitio de estudio para la indagación sobre tal problemática, surge el diagnóstico para brindar finalidades claras sobre el mismo, así como la validación de ésta dentro del contexto. Este momento es crucial para verificar si la temática a desarrollarse es existente dentro de un contexto determinado, así como la comprensión de la realidad, que indiscutiblemente es diferente cuando se trata de explorar sobre sucesos sociales, que tal es el caso de los fenómenos de la educación. A continuación, se presentan ejes claves, como la comprensión del diagnóstico, su modelo, fases correspondientes de manera teórica y la puesta en práctica del mismo dentro del contexto seleccionado, así como su interpretación.

1.3.1 Conceptualización del diagnóstico

En todo estudio de carácter científico, se requiere de una indagación que presente las bases para construir una línea metodológica y mayor precisión a la investigación, es por ello la necesidad de un diagnóstico. No se toman ideas a la deriva, no se construye una teoría sin un fundamento vívido, es por ello que cualquier sujeto antes de dar por hecho una sintomatología, requiere de metodología, técnicas e instrumentos que sistemáticamente sustentarán en cadena una investigación.

El diagnóstico desde una aproximación etimológica, es “conocer a través de” ya sea un suceso, resultados, o interpretaciones. Es el punto de partida que orienta e incluso delimita los alcances de un estudio y las variables implicadas, así como descubrir la naturaleza del problema o tópico que se pretende desarrollar, así como las necesidades que ésta presenta. Existen diversas conceptualizaciones para el diagnóstico, al igual que diversos enfoques, que responden a la amplitud de las necesidades sociales, educativas, psicológicas y demás.

Ésta, es una etapa, correspondiente a un proceso que establece la naturaleza y las dimensiones de una necesidad o problema, que influyen a uno o varios aspectos de la realidad. Es por esto que se requiere de acciones, mediante un estudio-investigación, a medida de un desarrollo cronológico y metódico. (Ander-Egg, 1991 citado por Lázaro & Silva, 2016)

Para dar paso a una investigación, el proceso diagnóstico es un factor determinante que distinguir e incluso brindará respuestas de manera preliminar al estudio, brinda un panorama enriquecedor para guiar a los individuos durante los procesos a realizarse. Asimismo, acredita o no, la existencia del objeto y las variables que se pretenden analizar. Como ya se mencionó, el diagnóstico es el puente de entre la realidad a la investigación; no obstante, no se deja de lado lo

recopilado sólo para la primera faceta del estudio, sino que se retoma como el parteaguas que constantemente el investigador tiene presente durante la construcción sistémica del proyecto, para su organización y coherencia.

La elaboración de un diagnóstico eficaz responde a tres elementos: lo descriptivo, explicativo y pronóstico. (Vallejos, 2008) Es decir, que se expresan los hechos del fenómeno a analizarse tal y como se presentan en la realidad, omitiendo la subjetividad; se distinguen los componentes esenciales del área de estudio. Es explicativo porque a partir de la recogida de información, se busca proporcionar un sentido a los acontecimientos, desarrollando posibles interpretaciones e inferencias sin que estas aborden subjetividad.

Se representan los hechos recopilados del pasado, se interpretan en el presente. Y, por consecuencia será pronóstico ya que, por lo obtenido en un contexto y temporalidad determinada, se establece una previsión del fenómeno que será constante o que incluso incrementará a futuro un desenlace que podría generar más problemáticas, es por ello que se requiere de la intervención en el presente, la hegemonía del diagnóstico y su dinamismo para la investigación.

Ahora bien, dada la diversidad y complejidad de los problemas sociales que se pueden desarrollar en base a su campo de estudio, así como los alcances de la investigación, variedad de autores han clasificado al diagnóstico por enfoques, alcances e interacciones del investigador. De entre los diagnósticos que comúnmente se utilizan, sin perder la vinculación con uno o varios asuntos educativos, se encuentra el diagnóstico pedagógico o educativo, el diagnóstico psicopedagógico, el diagnóstico participativo, por mencionarse algunos. Cabe resaltarse que, es de suma importancia que el investigador tenga presente el diagnóstico que abordará para su estudio,

ya que si bien los que previamente se mencionaron son de carácter educativo, cada uno de ellos corresponde a una precisión diferente, al igual que una mirada epistemológica diversa.

Es así que, para este proyecto de intervención, se ha determinado utilizar el diagnóstico pedagógico, ya que dados los planteamientos, ideales y fines de la investigación se sigue una sistematización de la investigación cualitativa. En concordancia al cómo de la identificación de una problemática de investigación según Hernández-Sampieri et al, (2014) se sistematiza la información de manera objetiva cuando se tiene presente una metodología para la recolección de datos, mediante los instrumentos adecuados.

1.3.2 Diagnóstico pedagógico

El diagnóstico pedagógico o también conocido como diagnóstico educativo, abraza componentes y patrones específicos del entorno escolar, vinculados a la educación formal. Es decir, que se diagnosticará a sujetos y procesos de enseñanza-aprendizaje, en una temporalidad y contextos, pertenecientes a una institución educativa. Se indaga de entre las acciones que se realizan en el aula y la interacción de los implicados desde una postura teórica. La finalidad de esta etapa, es la mejora de tales procesos y sus implicaciones.

Un diagnóstico pedagógico no pretende hacer una crítica a los rasgos políticos que se ven implicados en el sistema educativo, sino que se procura la búsqueda de soluciones a las problemáticas ya existentes, el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, o bien, prevenir de manera proactiva algún aspecto escolar. Ya que no hay una ley definitiva que resuelva las incertidumbres del sistema educativo, el diagnóstico pedagógico brinda en amplia magnitud, aportes para el conocimiento de la realidad institucional, de un contexto determinado.

Es así que el diagnóstico educativo no pertenece a una categorización aislada, sino que es de carácter transversal y multidisciplinario, ya que puede aplicarse a un sujeto, retomando así aspectos individuales o institucionales. Abarca todo indicador y variable relevante que, desde la diversidad, busca una educación integral. Por ello, su objeto de estudio parte de cualquier situación o hecho educativo, no solo del alumno sino de toda variable que, directa o indirectamente se ve inmersa en el acto educativo. Por ejemplo, la organización de una institución escolar, su metodología didáctica, el personal, entre otros. Asimismo, este diagnóstico en lugar de cohabitar con las deficiencias existentes, propicia intervenciones que refinan aquellas áreas de oportunidad de forma práctica, intencional y funcional. (Marí, 2007)

Ya que se abordan referentes de las ciencias sociales, no hay explicaciones o interpretaciones únicas para los fenómenos escolares, que no se encuentran limitados a un cuestionamiento epistemológico en particular, sino que sistemáticamente el efecto de una realidad escolar, se ve asociado con una o más variables causales. En este mar de sucesos escolares entrelazados, es de suma importancia que el investigador tenga en claro los alcances pedagógicos de su diagnóstico y un objeto de estudio definido.

Las vertientes pueden ser múltiples, es por ello que para el presente proyecto de intervención, se tiene presente el papel fundamental que desempeña el docente, para el sistema educativo, como agente profesional en el ámbito curricular y pedagógico de su quehacer en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al igual que, un agente envuelto en investigación educativa, ya que se requieren igualmente de estos procesos para adaptar los contenidos y referentes curriculares a las necesidades específicas del educando, dada la diversidad en el aula. Este estudio está dirigido al docente, en los aspectos ya mencionados.

Para Calixto (2009, citado por Hernández & Martínez, 2019) este diagnóstico es:

...un proceso de indagación que nos lleva al análisis de las problemáticas que se están dando en la práctica docente, conociendo el origen, desarrollo y perspectiva de los conflictos y dificultades, reconociendo las relaciones que se establecen entre todos los elementos y agentes que intervienen en la situación investigada. (p.3)

En efecto, al retomarse los componentes teóricos básicos sobre este primer acercamiento con el objeto de la investigación, es necesaria una metodología que oriente de manera puntual la secuencia de la tarea a realizarse mediante las técnicas e instrumentos que favorezcan la recogida de información para su posterior interpretación, valoración y análisis. Un punto favorable para el diagnóstico educativo es que este se complementa en torno a criterios de otros diagnósticos, como lo es el curricular. Dado que el diagnóstico curricular implica una amplia recolección de información que implica más agentes y procesos, el diagnóstico educativo funge como un medio holístico que se vincula con axiomas importantes si se incluyen instrumentos con enfoque al análisis de elementos curriculares-operacionales e institucionales de manera general, ya que, para la elaboración y adaptación curricular, indispensablemente se requiere también de las aportaciones pedagógicas, que favorezcan el curriculum visto desde las experiencias operacionales más correctas. ([Fundamentos de una propuesta curricular], s.f.)

Por ello, para que el proceso diagnóstico contenga el rigor suficiente que lo valide como una investigación científica, se sigue la secuencia de las 5 fases para el diagnóstico educativo, propuesto por Marí. (2007) De manera cronológica, se encuentra la recogida de información, seguido por el análisis de la información recolectada. Es de suma importancia que el investigador tenga en cuenta que desde la fase 1, se determinan las técnicas e instrumentos que sean más viables para el estudio y su consecuente análisis en la fase 2.

Posteriormente, para la fase 3 se realiza una valoración de la información que se ha generado, es decir que una vez identificada cabalmente las necesidades de mejora, desde el enfoque

de la investigación sobre la cual se esté trabajando. La complejidad de esta fase es amplia, ya que se requiere de una traducción e interpretación completa que enlace lo recolectado, con lo que se pretende realizar para valorar y buscar rutas que favorezcan al contexto sobre el que se pretende intervenir, con un análisis exhaustivo de todos los factores involucrados.

La fase número 4 es para la intervención. Se determina la visión previamente descrita en durante las etapas anteriores, en particular se delimita el área sobre la que se realizará la acción pedagógico-educativa para atender la problemática diagnosticada. Se realiza un diseño para la intervención, como bosquejo de la misma, que de manera flexible se adapte al contexto. Asimismo, es indispensable una rendición de cuentas de los hechos y desafíos que se presenten, mediante un informe. Finalmente, la fase número 5 está enfocada a la evaluación de todo el proceso diagnóstico.

Es así que, con tales antecedentes conceptuales y teóricos del diagnóstico pedagógico, se presenta el contexto sobre el cual se desarrollará la presente investigación, aportando su autenticidad y las rutas sobre las cuales se identifica cada referente desglosado con anterioridad. Conocer el contexto externo e interno de la institución educativa, la población y los agentes educativos es imprescindible y a continuación se presenta, para enlazar la conceptualización con la labor de campo.

1.3.3 Contexto externo e interno

La ciudad de Teziutlán, comúnmente conocida como “La Perla de la Sierra” es uno de los 217 municipios del estado de Puebla, localizada en la zona noreste de esta entidad federativa. Teziutlán colinda con municipios como Chignautla, San Juan Xiutetelco, Hueyapan y Atempan. Este municipio es una ruta de conexión de carreteras hacia el Golfo de México o bien, para la zona

metropolitana de Puebla. Además, de su colindancia con municipios pertenecientes al estado de Veracruz, como el municipio de Jalacingo.

Por su localización geográfica en la Sierra Nororiental de México y su connotación proveniente del náhuatl “cerro donde graniza”, el clima es templado húmedo, con neblinas características de la zona, así como con lluvias regulares para temporadas específicas, como lo es durante el verano. Sin embargo, dadas las circunstancias globales del cambio climático, este municipio se ve afectado por ello, ya que el clima tiende a ser variado a lo largo del año, sin perder su esencia templada.

De igual manera, Teziutlán es cabecera de 20 localidades y 5 juntas auxiliares, donde solamente dos de estas se catalogan de ámbito urbano y el resto son rurales. Es así que los niveles de marginación y analfabetismo son de alto porcentaje, a pesar de la urbanidad de la localidad adyacentes al centro del municipio cuentan con todos los servicios. (PMDUS Teziutlán, 2018) La mayoría de las localidades cuenta con los servicios básicos de atención a la salud, educación, agua potable y vivienda, la mayoría de la población busca la obtención de dichos servicios en la localidad del centro de la cabecera municipal o zonas aledañas.

En cuanto a la población y su economía, de acuerdo con DataMéxico, para el 2020 había más de 103 mil habitantes. De dicha cantidad, se representa por el 53% de mujeres y un 47% de hombres, donde su rango de edad para ambos sexos se encuentra en su máximo auge poblacional entre los 15 y 19 años. Asimismo, existe una cierta distinción de población que se reconoce a sí mismos de identidad indígena y afrodescendiente. De entre las fuentes de empleo más comunes para la población, se encuentra el comercio al por menor, las industrias manufactureras y los servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas, siendo estos tres sectores las fuentes principales; aunque hay más fuentes de empleo que se encuentran al por menor.

Por su economía, la mayor parte de la población se categoriza de clase media-baja. Ya que, en hegemonía con la estadística, las viviendas representan los ingresos económicos de las familias teziutecas. (Censo 2020)

Como antecedentes del sector educativo, en concordancia con el Censo Nacional del INEGI de 2020, poco más del 4% de la población es considerada como analfabeta, donde en su mayoría corresponde a mujeres. Los niveles de escolaridad, desde la aprobación académica, aportan que en Teziutlán los principales grados académicos son: la secundaria, seguido por la primaria, posteriormente el nivel medio superior y las licenciaturas. Los demás niveles académicos representan minorías diversificadas. (DataMéxico, 2020) Es necesario recalcar que, para los últimos años, se han visto en aumento la creación o asentamiento de escuelas tanto privadas, así como públicas de diversas modalidades y niveles educativos, que aumentan las posibilidades para la población de Teziutlán y la región hacia el acceso a la educación.

La Escuela Primaria Urbana Federal “Miguel Hidalgo y Costilla” se encuentra ubicada en el centro del municipio de Teziutlán, Puebla. Con C.C.T. 21DPR0552K, es una escuela pública de turno matutino. Esta institución educativa cuenta con 18 maestras frente a grupo, una maestra de USAER, una maestra de educación física y tres maestros para las clases de autonomía curricular, que son computación e inglés. Asimismo, hay una directora responsable de la institución, una secretaria de apoyo y dos personas como encargados del mantenimiento y los servicios del plantel educativo. En el periodo del ciclo escolar 2021-2022 estuvo a cargo de la escuela, una maestra comisionada como directiva, sin embargo, para este ciclo escolar se ha integrado a la plantilla de docentes una maestra como directora en funciones. Como dato complementario, se ha identificado que, al menos seis de las docentes responsables frente a grupo al terminar su jornada escolar,

continúan otra jornada de trabajo como docentes frente a grupo o con cargos administrativos en otras escuelas de turno vespertino en la ciudad mencionada.

Como parte de la infraestructura, se resalta que, ya que se imparten los seis grados educativos, hay 18 aulas en la institución, es decir que hay tres grupos para cada grado. Se cuenta con una cancha, un patio, una dirección, una sala de juntas, bodega escolar, baños para niñas y niños respectivamente y, un espacio compartido para el aula de cómputo y USAER. Asimismo, la escuela cuenta con un teatro que actualmente se encuentra inhabilitado para sus funciones y se ha utilizado para almacenar el mobiliario de la institución. El acceso a los servicios básicos como agua potable, insumos, alimentos y luz eléctrica es eficaz ya que de continuidad no se presentan fallas en ello.

Ésta es una escuela que se considera parte del patrimonio cultural e histórico de Teziutlán, ya que por más de 40 años ha estado en funciones como primaria, que comparte sus instalaciones para otra institución del turno vespertino. Es por ello que, la infraestructura del plantel ha requerido y requiere de constante mantenimiento. Igualmente, se destaca que, por su localización la zona es segura para niñas y niños, así como el personal de la institución, no obstante, existe una amplia propagación del ruido a los alrededores por el movimiento poblacional del día a día.

En cuanto a materiales y recursos, la escuela se encuentra puntualmente equipada por las gestiones institucionales y el reconocimiento oficial que aporta el Estado, como parte de su obligación hacia el sector educativo. Es así que se cuenta con mobiliario adaptado a niñas y niños, como lo son mesas, sillas, pizarrones, escritorios, computadoras, proyectores y espacios para fungir como rincones de lectura. Además, el acceso al internet para el uso de la administración y el personal docente se encuentra en favor a la investigación educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como parte de la gestión escolar, se utilizan cámaras de seguridad respaldadas por la

institución y el consentimiento de los padres de familia. Todas las aulas, entradas y salidas cuentan con cámaras de vigilancia que se proyectan durante todo el día en la dirección escolar.

De igual importancia, dadas las circunstancias posteriores al virus SARS-CoV-2 (COVID-19 en adelante) y el regreso a las clases de manera presencial implicó adaptaciones en los materiales, recursos e infraestructura de la institución, así como la toma de medidas para la prevención y control por parte de los agentes educativos y la comunidad escolar, como el uso obligatorio de cubrebocas, la implementación de un túnel de sanitización, el uso de aparatos para la medición de la temperatura corporal y demás que, aún se encuentran en vigor.

La estadística de la escuela indica una población total de 607 educandos, donde 314 son niñas y 293 son niños que se distribuyen entre todos los grados escolares. La mayoría de los grupos se encuentran distribuidos en un rango aproximado de 30 niños y niñas, que interactúan entre sí. De entre la comunidad educativa, se han identificado 9 diagnosticados por el personal de USAER que tienen barreras para el aprendizaje o alguna discapacidad.

Por normatividad institucional, los estudiantes de primer a tercer grado tienen un primer turno para su receso de actividades escolares, alimentarse e interactuar. Los grados de cuarto hasta sexto, tienen un segundo tiempo para la misma actividad, posterior al de los primeros grados escolares. Esto, con el fin de prevenir contagios, la amplia matrícula escolar y la infraestructura de la institución. Esta medida favorece la relación de niñas y niños con educandos de entre sus mismas edades e intereses, así como la sana convivencia.

En cuanto a la visión institucional de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se considera de gran importancia el énfasis hacia la lectura que permita el pensamiento crítico y el razonamiento matemático para que, sobre estos dos ejes, se aprenda de manera más significativa las materias que

se plantean en los planes y programas de estudio. No obstante, se resalta que debido al COVID-19 que influyó por el aislamiento social por más de un ciclo escolar, se percibe aún, un fuerte índice de rezago educativo que varía por grado y grupo escolar.

De entre la relación con los padres de familia, se enfatiza que, por la dimensión de la matrícula escolar, existe un comité de padres de familia para toda la institución, que se encarga de promover acciones en favor de los educandos, mediante el diálogo y la participación, que se determina para cada ciclo escolar. Sin embargo, para este ciclo escolar el comité de padres de familia se ha visto incompleto e inconsistente, por lo que representa un área de oportunidad en la comunicación. Los padres de familia por lo general, responden al llamado de las necesidades educativas de sus hijos. No obstante, esta cuestión varía dependiendo de los grados y grupos del educando, porque se ha visto que no solamente hay un tutor involucrado, sino varios familiares más, debido a los empleos o situaciones nucleares de las niñas y niños en su hogar.

Esta institución educativa, sigue centrada en los planes y programas nacionales del Modelo educativo del 2017, que se basa en los Aprendizajes Clave para la educación integral, con un modelo basado por competencias. Sin embargo, dadas las normativas nacionales y las necesidades de la educación, se retoman acuerdos internos durante los Consejos Técnicos Escolares que encaminen a la educación que se imparte en la escuela, hacia el modelo educativo del 2022, de la Nueva Escuela Mexicana.

El vínculo de la institución con la comunidad es favorecedor, ya que por su cercanía a instituciones gubernamentales se promueven actividades como conferencias, presentaciones culturales, foros entre otras. Asimismo, el amplio aforo en matrícula educativa permite que no únicamente asistan a esta escuela niñas y niños pertenecientes al centro de Teziutlán, sino que

también asistan educandos de localidades lejanas e incluso otros municipios, ya que, por los empleos de los tutores, estudiar en el centro de Teziutlán resulta un beneficio para ellos.

Dada la amplitud de estudios que se pueden realizar en la institución educativa y la diversidad de niñas, niños y los agentes educativos, se hace énfasis en la labor docente de los grupos de sexto grado, en función al curriculum y la praxis de las educadoras, por lo visualizado del perfil de egreso para la Educación Básica. Se recoge información múltiple por este grado escolar, ya que es el puente para otro nivel educativo y los alcances educacionales de la institución.

Para el diagnóstico pedagógico, se han seleccionado técnicas e instrumentos específicos, secuenciales a la línea metodológica de este proyecto de investigación, que se han descrito con anterioridad, la recolección de la información. La técnica a utilizarse, da origen a la clasificación de instrumentos que se desarrollarán para que estos, den origen a las fases del diagnóstico. En este caso, se mediante una investigación cualitativa.

Una técnica cualitativa reúne datos no cuantificables, es decir que se conforma por información de comprensión y entendimiento por vocablos, representados en narrativas, descripciones, análisis detallados y síntesis de interpretación de los fenómenos. Los aportes que provienen de las técnicas utilizadas, enriquecen la investigación y describe, explica y pronostica sus componentes. De entre las técnicas más comunes en investigación educativa, se encuentran la observación participante y no participante, así como la entrevista. Estas técnicas brindan interacción con la investigación. También, se puede recurrir al uso de una o más técnicas que validen la información recopilada. (McMillan & Schumacher, 2005)

Ahora bien, por su parte los instrumentos se construyen con fundamentación en la técnica designada por el investigador, sobre lo que se pretende analizar. Su procesamiento, temporalidad,

viabilidad y demás factores se deberán de considerar previamente a la recolección de la información mediante los instrumentos, para garantizar una interpretación eficiente.

La recolección de datos es un proceso clave para la descripción del fenómeno que se pretende interpretar, desde el contexto se recauda información de personas, comunidades y sus interacciones a profundidad, sin alteraciones subjetivas por parte del observador. Al prestar atención, no solo se conciben personas, sino que, desde su cotidianidad, se aprecian construcciones cognitivas, lenguajes, relaciones interpersonales, conductas, entre otros elementos. Es así que el observador no únicamente es un espectador pasivo del contexto, más bien que avanza mediante conocimientos previos, busca captar todas las fuentes que aporten información valiosa al diagnóstico. Observar, es más que contemplar, conlleva un papel activo, con reflexión continua para explorar en el ambiente y entender comportamientos que llevan a problemáticas. Involucra todos los sentidos, flexibilidad y habilidades asociadas a la línea de investigación. (Hernández-Sampieri et al, 2014)

En secuencia con lo descrito con anterioridad, la técnica base del presente proyecto de investigación, corresponde a la observación, en su categoría no participante, a través del diario de campo, como instrumento. Se determinó que como un primer acercamiento al objeto de investigación y su entorno, la observación no participante brindaría los primeros patrones de información para el rumbo y la construcción de los siguientes instrumentos y sus respectivas técnicas. Asimismo, en amplia gamma el diario de campo permite el acotamiento de datos generales, desde temporalidades cronológicas.

De lo recaudado en secuencia con este proyecto, se describe en el diario de campo cómo desde el inicio del ciclo escolar dentro del contexto institucional, se realizó una prueba diagnóstica prevista a nivel nacional. Esta, se llevó a cabo mediante un examen estandarizado, por parte de la

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, en adelante), para que la docente en turno obtuviera información de los educandos. Más adelante, como se expone en el diario de campo, se presentó la interpretación de lo obtenido de dicha prueba, donde la maestra del grupo hizo un análisis que presentó estadísticamente y sin especificaciones, llegando a la conclusión de que los educandos se encontraban en rezago académico en cada campo formativo presentado, particularmente en Lenguaje y Comunicación, no obstante no existió una retroalimentación o adecuación ante tal rezago para los días posteriores, mediante procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que se continuó con el contenido del campo formativo, de acuerdo a la cronología de los materiales y recursos del aula.

En el diario (ver apéndice A y anexo 2) se exponen las medidas que se tomaron para la evaluación durante el curso escolar, que constó a base de memorizaciones, realización de exámenes trimestrales y exámenes parciales, así como la elaboración de portafolios de evidencia para la evaluación. La cronología de la evaluación se categoriza como un asunto administrativo y sumativo, con poca permeabilidad a la retroalimentación o la reconstrucción de los procesos de enseñanza aprendizaje para garantizar los aprendizajes significativos. El diario de campo contiene la descripción de lo sucedido en al menos diez jornadas completas del aula de objeto de investigación.

Sobre la misma técnica de la observación, para garantizar mayor validez a la investigación diagnóstica, así como a la conclusión del primer instrumento, se realizaron observaciones mediante una guía de observación, (ver apéndice B) dividida en tres momentos para la recogida de datos, desde una mirada más específica en la evaluación formativa. Los ítems de la guía de observación se centran en la comprensión, la práctica y la habilidad por competencias sobre el tipo de evaluación sugerido por los planes y programas, dentro de Lenguaje y comunicación específicamente.

Las guías de observación corresponden a una forma habitual para el acercamiento a la realidad, como método que en las ciencias sociales corresponde a observaciones intencionadas, con propósitos predeterminados, una metodología de construcción y orientación del entorno, para la base del conocimiento. Es así que se constituye por una estructura fija, pero a la vez flexible para el investigador al realizar los comentarios pertinentes a las categorías abordadas. (INEE, s.f.)

Ya que se trata de una técnica no participante, la guía de observación se manejó para la fase diagnóstica sin la interacción con los sujetos de estudio. Los ítems permitieron la realización de comentarios que giraban en torno a la evaluación formativa dentro del contenido mencionado y los sujetos implicados, en este caso hacia la docente y los agentes educativos involucrados.

De lo recaudado se destaca que, a pesar de las sugerencias didácticas y estrategias propuestas por los libros de texto, no se presentan instrumentos de evaluación para los diferentes momentos del día. Se acude continuamente a los mismos esquemas de evaluación sumativa, como los exámenes sin abordar retroalimentación. Se presentan planeaciones semanales y mensuales, que se construyen entre las docentes del sexto grado, basadas en los planes y programas del modelo educativo en vigor, e igualmente con la aprobación de la directora en funciones. Cabe mencionarse que dichas planeaciones esquematizan los momentos para la evaluación por sus tipos, abordando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, sin embargo, en la práctica no se encuentran presentes.

En segundo lugar y como complemento a la primera técnica cualitativa, se trabajó con la entrevista (ver apéndice C), mediante un cuestionario semiestructurado, dirigida a la docente del grupo y la directora de la institución educativa. El objetivo al realizar la entrevista, es recaudar la comprensión y el entendimiento de las maestras, para su práctica y en especial, su valoración de la

evaluación formativa como competencia en su quehacer diario, desde la visión curricular, trasladada al aula o en sus diversas funciones en favor de la educación.

Lo recopilado en la entrevista, representa una comprensión de la necesidad que hay de evaluación en el aula, sin embargo, se expresa que hay una falta de entendimiento para su aplicación pertinente que favorezca más allá que los asuntos de ‘aprobación’ del educando. Se concibe que los referentes curriculares contienen las bases para la realización de la evaluación formativa, no obstante, no hay una construcción metodológica para trasladar dichos principios ante la diversidad del aula. Asimismo, se llegó al reconocimiento que no hay un plan de acción como institución que garantice la capacitación de la evaluación, ante las necesidades educativas del contexto.

Los resultados obtenidos en suma de los tres instrumentos demuestran que, dentro del marco normativo que deben de tomar las instituciones educativas de nivel básico, existe una aproximación teórica y metodológica sobre el proceso de evaluación, que involucra la evaluación formativa. No obstante, dentro de las entrevistas, se menciona que existe un área de oportunidad para el entendimiento sobre su aplicación. Es decir, que distan mucho en conocimiento, sobre lo práctico de los docentes en cuanto a la evaluación formativa para el campo formativo en cuestión.

Es por ello que, debido a la falta de entendimiento sobre cómo desarrollar un proceso de evaluación eficaz, en la práctica se refleja un desconocimiento sobre cómo adaptar los aportes curriculares a las necesidades del educando en el aula, ocasionando en cadena, la falta de aprendizajes significativos y con ello, una deficiencia de la educación para el desarrollo integral de niñas y niños.

Como último complemento para este diagnóstico, se añade el uso del análisis documental a través de una bitácora de análisis, como instrumento. (ver apéndice D) Esta técnica permite la selección de ideas sobre documentos relevantes, permitiendo así la recuperación de información destacada para la investigación, por lo que se requiere de una síntesis detallada y cabal de los documentos en cuestión. Esta técnica es eficaz para delimitar y extraer fundamento teórico sólido para el investigador, para su presentación de manera sencilla. (Palmerín y Sesento, 2017) La utilidad de este instrumento es amplia, ya que representa aspectos importantes de los ítems que se analizaron y construyeron con anterioridad, detonando la relación existente y fundamentada del modelo educativo vigente, con el campo formativo, la evaluación y su relación con el docente.

Las prácticas de evaluación formativa, parecen ser no únicamente la labor de un aula, sino que sin una ruta de su manejo a nivel institución, no se visualizan estrategias, propuestas o proyectos de intervención que favorezcan a la evaluación formativa como competencia docente. De lo obtenido, las docentes entrevistadas llevan más de veinticinco años en servicio, comentando que han visto cambios que promuevan a la evaluación formativa, pero no una capacitación sólida para trasladarlo en la diversidad del aula.

Así mismo, se ha tomado a la evaluación formativa como un proceso administrativo o de único carácter sumativo, ya que durante la recopilación de la información se aplicaron pruebas estandarizadas (exámenes) de MEJOREDU para el diagnóstico, pruebas mensuales tomadas como un proceso parcial de las calificaciones de los educandos y, una prueba trimestral del primer periodo del ciclo escolar. Además, se evalúa mediante actividades de un portafolio de evidencias y, la memorización de algunos contenidos. Ello indica una falta de flexibilidad a la diversidad del aula, sin retroalimentaciones que son características básicas de la evaluación formativa.

1.4 Planteamiento del problema

Hay un sin fin de necesidades sociales que constantemente se le atribuyen al sector educativo. La evaluación es un tópico del que poco se aborda en las instituciones educativas e incluso en las sociedades en general. Lo que crea desconocimiento, promueve paradigma tradicionalista en la evaluación, en toda comunidad. Por años se ha considerado a la evaluación como un producto final, mediante rígidos exámenes y la amenaza de la desaprobación escolar.

No obstante, la ruta de la evaluación tanto de manera teórica, como práctica, versa en un sentido sumamente opuesto al planteamiento inicial. La educación en la actualidad, ha tomado un papel de la construcción del conocimiento, buscando los aprendizajes significativos mediante la socialización, la experiencia y la función del docente como orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo educativo del 2017, se basaba en aprendizajes por competencias para la vida, desde un enfoque constructivista. Se tomaban muchos referentes en cuanto a los aprendizajes y el marco curricular contenía un amplio esbozo de cómo realizar la evaluación formativa, sin embargo, la práctica aún es desconocida y poco innovadora.

Las exigencias educativas son amplias, es por ello que se han planteado principios pedagógicos a nivel nacional y competencias docentes que lleven a la transformación social desde el aula, entre estas competencias se encuentra el conocimiento y el manejo correcto de la evaluación formativa como un proceso. No obstante, la realidad con el rezago educativo, las condiciones posteriores al aislamiento por COVID-19 y la falta de habilidades y estrategias docentes, no permiten el enriquecimiento de la evaluación formativa desde la diversidad del aula.

Se requiere de-construir para poder innovar, de analizar para poder generar cambios. La evaluación formativa, es más que un momento o una calificación, debe ser visto como el

fundamento que teóricamente, se ha pretendido desarrollar por años, por parte de muchos investigadores. Para que ello se reconozca y la educación se transforme, no solamente se requiere de la labor de los alumnos y la comunidad en general. Sino que, se requiere de una transformación de la práctica docente, a nivel institucional, mediante propuestas e intervenciones que faciliten la reflexión, el análisis y la adopción del quehacer educativo, en torno al fundamento curricular y estratégico de la evaluación.

Es por ello que, ¿De qué manera la propuesta curricular es el medio para fortalecer la evaluación formativa como competencia docente que promueva una educación integral del campo de formación de lenguaje y comunicación de sexto grado de la Escuela Primaria Miguel Hidalgo y Costilla?

Pregunta de investigación

¿De qué manera la propuesta curricular es el medio para fortalecer la evaluación formativa como competencia docente que promueva una educación integral del campo de formación de lenguaje y comunicación de sexto grado de la Escuela Primaria Miguel Hidalgo y Costilla?

1.4.1 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Elaborar una propuesta curricular que fortalezca la competencia docente de evaluación formativa, para promover la educación integral en el campo de formación de lenguaje y comunicación del sexto grado de la Escuela Primaria Miguel Hidalgo y Costilla.

Objetivos específicos

- Identificar el fundamento teórico curricular sobre la evaluación formativa como competencia.
- Investigar las competencias docentes, relacionadas a los procesos de evaluación formativa, para el campo de formación de Lenguaje y Comunicación.
- Adaptar el fundamento curricular de la evaluación dirigido a las docentes de sexto grado para promover la educación integral en función del campo formativo de Lenguaje y Comunicación.
- Diseñar una propuesta curricular que conjunte las especificaciones, así como los instrumentos de evaluación, que permitan los aprendizajes esperados y la retroalimentación.

1.4.2 Justificación

Escasamente se ha hablado de la evaluación como competencia del docente, es más constante definir y limitar a la evaluación como un momento de asignación de calificaciones o un proceso administrativo de aprobación o reprobación, realizado de manera única y exclusiva por los docentes frente a grupo. Se habla de una educación constructivista con sentido humanista que se debe promover en cada rincón del país por decreto nacional y rumbo pedagógico, no obstante, la práctica está muy lejana a la realidad que se presenta en la institución. No es el afán de esta investigación incriminar a los agentes educativos, sino que, con esta área de oportunidad se pueden generar las bases para promover cambios significativos desde la mirada de la evaluación.

Pese a tal supuesto dogma, que incluso como se ha mencionado con anterioridad, que es existente en la práctica docente de la institución, se requieren adaptaciones, que para ser

consolidadas en el quehacer docente, se requiere de una adecuación con fundamento curricular nacional, para su implementación que brinden una visión y la ruta que se debe seguir para que las docentes, logren una educación integral, desde su labor diaria y así, promuevan la participación del educando en este proceso de construcción del aprendizaje, mediante la evaluación formativa.

Es así que, al diseñar una propuesta curricular enfocada en la evaluación formativa para la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo y Costilla”, basada en habilidades y estrategias para potenciar las competencias docentes se puede obtener una educación de calidad, para la excelencia, pero sobre todo para el desarrollo integral. Tal planteamiento, estipulado como una intervención permite un mayor acercamiento desde los planes y programas a nivel nacional y su entrelazado con el contexto escolar de esta institución y sus necesidades.

Por tal motivo, al tener un sustento como una propuesta curricular de la evaluación formativa, es de amplio beneficio para las docentes de la institución, ya que esta estrategia, es el puente del fundamento teórico curricular a nivel nacional y su enriquecimiento para el contexto con necesidades educativas cambiantes. Es por ello que, al aumentar la comprensión sobre el cómo de la evaluación formativa, transforma los esquemas tradicionalistas.

Al diagnosticar necesidades, intereses, habilidades, ritmos y demás características del educando y trasladar toda esta información hacia la evaluación con técnicas y estrategias pertinentes a las niñas y niños de la institución, este proceso deja de ser una simple calificación, no solo desde la mirada de los educadores, sino desde una visión que considera la educación como un ente, para la transformación de la sociedad.

CAPÍTULO

II

MARCO TEÓRICO

Con anterioridad se abordó sobre la existencia del fenómeno a investigar, dentro del contexto descrito, al igual que el planteamiento y los objetivos para el desarrollo del estudio. Para dar cumplimiento ante tales premisas, se requiere de un sustento amplio, ya que no se trata de un suceso nuevo dentro del sector educativo, ha habido investigaciones previas para cada elemento que compone la naturaleza del objeto de estudio y sobre cómo se puede intervenir en este desde el ámbito pedagógico. Es así, que se presentan los ejes teóricos y referenciales del marco teórico.

2.1 Teoría del problema

La revisión de las construcciones literarias, aportan objetividad sobre la búsqueda del conocimiento y el saber cómo se ha interpretado y actuado sobre éste a lo largo de los años, en diferentes contextos, así como de entre los análisis sobre el problema, visto por cada autor, complementan y componen lo que es para este apartado, la teoría del problema. Primeramente, bajo un fundamento que va desde lo general, a lo particular para orientar al lector sobre cómo se encuentra la relación curricular a nivel nacional, en secuencia de la evaluación formativa, vista como competencia.

2.1.1 Plan y programas para la educación básica en la actualidad

Hablar de educación en México, es un asunto complejo, extenso y constantemente en análisis, así como reconstrucción, donde influyen diversos factores externos e internos del sistema educativo, como lo es la política nacional e internacional, los nuevos paradigmas o perspectivas en torno a la educación, incluso los fenómenos sociales, diversificados por el entorno contextual.

Es así que, se ha buscado reorientar el sistema educativo, mediante un curriculum que responda ante las necesidades del educando, así como el goce sobre una educación de calidad e

inclusiva. Estas propuestas, parten de fundamento legislativo, como las reformas educativas que plantean los cimientos para todo modelo educativo, tal es el caso del surgimiento del Plan y Programas de Estudio de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, propuesto en el 2016 y llevado a ejecución nacional a partir del 2017. Su génesis se centra en adaptaciones del esqueleto curricular del modelo educativo del 2011, siendo mediado en especial por aprendizajes significativos, conocimientos y valores, que procuran el alcance de competencias para la vida del educando y así, la transformación de la sociedad.

Por lo tanto, se establece que:

El currículo es suficientemente flexible para que, dentro del marco de los objetivos nacionales, cada escuela fomente procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de los estudiantes, y así pueda encontrar la mejor manera de desarrollar su máximo potencial. Este Plan dejó atrás un currículo poco flexible y saturado, excesivamente enfocado en la acumulación de conocimientos, para ofrecer otro que permita a cada comunidad escolar profundizar en los aprendizajes clave de los estudiantes e incluso les da autonomía para definir una parte de los contenidos. (Secretaría de Educación Pública, [SEP en adelante], 2017)

Asimismo, se establecen ejes articuladores, con finalidades y contenidos específicos mediados por aprendizajes clave. Dentro del mapa curricular, se otorga apertura a docentes e instituciones educativas, para trabajar desde la flexibilidad de cada campo formativo, sin perder de vista los perfiles de egreso del nivel. Es así que la participación docente requiere de una amplia labor pedagógica y de investigación, que establece su compromiso con la educación a partir de catorce principios pedagógicos. Uno de estos principios, establece la necesidad de reorientar la evaluación educativa, como parte del proceso de aprendizaje.

Ante tal afirmación, se plantea que la educación de calidad requiere también una evaluación para la excelencia, por lo que docentes y agentes educativos deben reflexionar sobre su práctica, para la promoción de aprendizajes significativos. La evaluación de calidad, orienta al estudiante para la construcción de su propio conocimiento, a través de la retroalimentación, la autorregulación y la mejora continua a través de la didáctica flexible. (SEP, 2017)

2.1.2 Competencias docentes para la educación

Para alcanzar la calidad en la educación, constantemente se hacen análisis a nivel mundial sobre lo que deben estar haciendo los docentes en el aula para lograr la enorme responsabilidad que conlleva un asunto tan extenso como lo son los aprendizajes significativos, en este caso, vistos como competencias del alumnado, para así, lograr las grandes transformaciones sociales. En retrospectiva, las competencias no únicamente son para el educando, sino que parten desde la profesionalización, vocación y formación continua de las y los educadores.

Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU en adelante) la educación es un tema de gran relevancia, al igual que muchos asuntos que compaginan la estructura social y las mejoras de la misma en cada rincón del mundo. Es así que, durante una asamblea a nivel mundial, se plantearon dieciséis objetivos para el desarrollo sostenible. El cuarto objetivo, corresponde a la educación de calidad, compuesto por metas más específicas. Un rasgo principal, es que de aquí a 2030, se garantice educación inclusiva y competente para todos, en especial al tomarse en consideración principal a docentes altamente calificados para el desarrollo sostenible en todos los sentidos. (ONU, 2015) Ahora bien ¿cuáles son estas características con las que deben de contar los docentes para brindar una educación de calidad?

No existe un listado único que responda a las amplias exigencias sobre las competencias docentes, sin embargo, hay propuestas que parten de un extenso análisis en correspondencia a las necesidades constructivistas y humanistas de la educación en la actualidad. Las y los maestros, asumen un compromiso ético, así como pedagógico sobre su propia construcción del conocimiento, aprendizaje y, sobre todo desde su práctica en relación a la enorme tarea de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Bajo la conceptualización de que las competencias son habilidades, conocimientos y actitudes, que trascienden sobre un único empirismo vocacional, diversos acuerdos determinan cuáles son las competencias más importantes del docente, como la gestión de situaciones de aprendizaje, la atención a la dimensión afectiva que implica al educando, la comunicación intercultural, el uso de las tecnologías vigentes, la participación colectiva, así como el desarrollo profesional y por supuesto, la evaluación, que conjeture las metodologías activas. (Fondo, 2019)

No se puede constatar sobre competencias de entre las maestras y maestros, sino es mediante su práctica, así como la construcción de las mismas provienen de la retroalimentación, con miradas al futuro sobre lo que se puede mejorar, sobre el seno de la evolución educativa y la emancipación de los aspectos tradicionales de la misma, con urgencia, así como compromiso social.

Es así que Perrenoud (1998), define como axiomas clave, diez competencias para los docentes que, a su vez, estas se dividen por agrupaciones que envuelven más habilidades o dominios interrelacionados sobre el quehacer docente y el deseo sobre un acercamiento utópico de la transformación educativa. Por mencionarse algunas de dichas competencias, se encuentra el trabajo en equipo, la correlación con los padres de familia, el hacer frente a los deberes y dilemas

éticos de la profesión en cuestión, la organización de la propia formación continua y la capacidad de gestionar la progresión de los aprendizajes.

Dentro de la gestión de progresión de los aprendizajes, se asume la observación y la evaluación a los alumnos desde sus diversas situaciones de aprendizaje con un enfoque formativo, con la mira puesta en los objetivos, así como las estrategias necesarias para alcanzarlos, donde tanto los objetivos como la evaluación, sean vistos más que como herramientas de control.

La gestión de los aprendizajes en relación con la evaluación, retoma su principio formativo, continuo y didáctico, llevando al docente a ser el agente investigador dentro del aula, asumiendo un alcance que vaya más allá del conocimiento transformado en mera información o una certificación, como es común entre el paradigma de la evaluación. Por ello, se pretende que todo docente sea competente en terreno de evaluación, aprendiendo a evaluar para una mejor enseñanza, sin que el enseñar sea una labor en enemistad con la evaluación. En síntesis, que sea pragmática, orientadora para la autorregulación y cotidiana. (Perrenoud, 1998)

2.1.3 La evaluación educativa

El concepto de evaluación no nació dentro del aspecto educativo, sino que más bien, si bien siempre se ha tenido presente la idea de la evaluación, ésta no correspondía totalmente a un proceso formal, sino que partía desde un concepto administrativo de la medición de los alcances del alumnado, sobre el logro de su conocimiento para la certificación. A lo largo de los años, el entendimiento de la evaluación, se ha ido reconstruyendo y diversificado en favor de las necesidades sociales, así como una mirada a futuro que trasciende una construcción escolar única, más bien para la decodificación social y cotidiana que se tiene sobre la evaluación educativa. Es

así que se expondrá en este apartado, el concepto de evaluación, al retomarse ideales más contemporáneos y características de la misma.

Definir la evaluación educativa puede resultar polisemántico, ya que resulta ser variable por diferentes perspectivas y contextos, sobre los cuales se aborde. La evaluación como tal, resulta de un proceso inherente de todo ser humano, desde la cotidianeidad hasta consolidarse como parte de un proceso más complejo y con mayor formalidad. Al igual, no hay educación sin la existencia del concepto, así como del entendido de los agentes del sistema educativo sobre lo que resulta ser la evaluación, sea cual sea la adopción de los criterios que ésta implique.

Bajo un entendimiento contemporáneo, la evaluación educativa, es un proceso sistemático, que incluye la recogida de información, así como la interpretación de tales datos que orienten a uno o varios individuos para la toma de decisiones, en función de parámetros establecidos incluso por agentes externos o simplemente como parte de referencias para dicho proceso. Asimismo, la relación que hay entre la evaluación y la investigación es sumamente similar, así como complementaria. Se implican actividades como el calificar, medir y la implicación de diferentes momentos, criterios, tipos, funciones o finalidades que conforman un todo de la evaluación. (Montaño, 2018)

Por años, las prácticas de evaluación se han sometido a ideales bajo ciertos paradigmas o bien, a una cultura evaluadora que escasea en su carácter constructivista, es así que ha sido resultado de un entendimiento social aterrador, bajo las influencias ancestrales de la educación bancaria o tradicionalista. Algunos ejemplos son las aplicaciones continuas de pruebas estandarizadas, exámenes, la apreciación memorística del conocimiento, entre otras prácticas más. Entonces. ¿qué es en realidad la evaluación educativa bajo una corriente constructivista?

Para Díaz y Hernández, (2000, como se citó en Barrios et al., 2021), en línea con una mirada constructivista, aseguran que:

La evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos a partir de los contenidos curriculares. De igual manera, se debe procurar obtener información valiosa sobre la forma en que dichos significados son construidos por los alumnos de acuerdo con criterios estipulados en las intenciones educativas. (p. 3)

Desde esta perspectiva, la evaluación es más que una apreciación del conocimiento y más que una categoría administrativa de una institución educativa. Algunos autores caracterizan a la evaluación educativa bajo características o ideales sobre los cuales, el sistema educativo nacional, regional e institucional, se debe de regir para la cotidianidad dentro de cada salón de clases, como parte integral no solo de la labor del docente, sino también en su cometido por involucrar a la comunidad, pero en especial al alumnado en la participación de la evaluación educativa, como complemento a los aprendizajes y la sincronía del modelo educativo en vigor.

En secuencia con este breve análisis, las y los docentes, primeramente, deben de buscar el evaluar para aprender, con la expectativa de que aún las deficiencias o los errores del alumnado, son áreas de oportunidad para el aprendizaje mutuo, a esto se le conoce como evaluación formativa y de retroalimentación, donde aumenta la confianza, así como la comunicación bidireccional entre educador-alumno, favoreciendo la autoevaluación y la autorregulación, propiciando así la evaluación auténtica. (Anijovich y González, 2011)

Se requiere de una amplia introspección sobre los docentes, sobre sus propias competencias que orienten una práctica continua y reestructuradora de la evaluación auténtica. Pareciera una labor sencilla de ser descrita, sin embargo, el compromiso que conjetura a cada agente educativo, es amplio, por lo que se necesita de cambios guiados por el diálogo y el trabajo colaborativo. Además,

es importante recalcar que se deben aconsejar las estrategias, técnicas, e instrumentos detonados por el contexto y la relación con los planes y programas de estudio.

Todos los educandos deben de aprender para comprender, reflexionar e interpretar, que es diferente al aprendizaje para responder, reproducir o simplemente para ser valorados por calificaciones numéricas. Por lo tanto, la evaluación, precisa de actividades propuestas, con intencionalidades específicas, que requieran del estudiante verdadera comprensión sobre los contenidos, la valoración o resolución de conflictos de situaciones auténticas, es decir, que van orientadas a la vida real, donde el discente puede apreciar más allá de su entorno escolar. Asimismo, esta autenticidad, aplica para cualquier disciplina dentro del marco educativo. Las actividades que surgen de la autenticidad al enseñar y evaluar, son características de un aprendizaje continuo, realista, flexible, desafiante y con propósitos definidos. (Ravela et al, 2018)

Múltiples movimientos han surgido desde los primeros cuestionamientos sobre el entendimiento a lo largo de los años de la evaluación, generando así estudios para re-direccionar la importancia y la calidad de la evaluación en el sistema educativo a nivel nacional e internacional. Los debates sobre las prácticas precisas de evaluación educativas son vigentes, ya que, por fenómenos internos y externos de la educación o la política educativa, se modifican los fundamentos curriculares que establecen la firmeza de la evaluación. No obstante, bajo la autonomía curricular y en secuencia de los modelos constructivistas y humanistas, la evaluación educativa sigue tomando su rumbo formativo, auténtico, retroalimentador y orientado para los aprendizajes por competencias.

2.1.4 Evaluar por competencias

Si bien ya se ha abordado el término de competencias con anterioridad, en referente a las habilidades, capacidades y conocimientos que van más allá de un entendimiento cognitivo, con el que debe de contar cada maestra y maestro para una educación de calidad, el modelo educativo en vigor a nivel nacional, establece que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben orientarse hacia los aprendizajes significativos, es decir para las competencias del educando, que le permiten obtener saberes tanto cognitivos como prácticos para la vida.

Es así que la evaluación basada en las competencias no es únicamente un título por moda, sino más bien un fundamento que pate de los planes y programas de estudio. Es por ello que Pimienta (2008) menciona que:

Si el currículo está propuesto con base en competencias, entonces la evaluación deberá dirigirse hacia ellas, puesto que los objetivos de aprendizaje serán entonces las competencias, las cuales dirigirán tanto los esfuerzos de planeación y praxis, como los de evaluación, considerada en su acepción más amplia, es decir como una evaluación no solo de los resultados, sino también de los procesos. (p. 25)

A partir de esta aportación, todo agente educativo no puede evaluar sin primeramente conocer cuáles son las competencias que establecen los perfiles de egreso dentro del marco curricular del nivel educativo donde éste ejerce, ya que las competencias son el eje que establece los modelos y principios rectores de la evaluación que se contextualice para atender las necesidades de las niñas y niños, de manera armónica a sus retos individuales, así como colectivos. A través de ello, se responden cuestionamientos asociados al curriculum y la planeación, como lo es el para qué aprender y cómo se aprende, bajo la relación pedagógica, así como didáctica.

Las competencias que establece el currículum nacional vigente, parten de conocimientos, actitudes, habilidades y valores, donde cada uno de manera transversal, se enlazan entre sí, para ser transformados en competencias y posteriormente, a acciones. Las competencias son el punto de llegada, por lo que se requiere de los aprendizajes clave y los aprendizajes esperados para el goce del enfoque competencial. (SEP, 2017)

Es preciso que los docentes se familiaricen con los componentes curriculares, los campos de formación y los aprendizajes esperados para así, evaluar de manera formativa y auténtica las competencias, no como un listado de características, sino con la orientación de retroalimentación para la mejora tanto de su práctica, así como de las áreas de apertura para la mejora de los estudiantes y potenciar sus conocimientos, habilidades, aptitudes y valores.

No todo el peso de la evaluación educativa debe ser atribuido únicamente para los docentes. De hecho, se han determinado a nivel nacional instancias que promuevan las mejoras de la evaluación, como lo fue el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que actualmente es sustituida por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC), que buscan constantemente la resignificación de la evaluación dentro del sector educativo a nivel nacional y regional.

Es así, que se busca la evaluación para el desarrollo integral del educando dentro de los procesos educativos con el impulso hacia la evaluación formativa, mediante los momentos de la evaluación, en conjunto de la autoevaluación y coevaluación, en relación a estrategias e instrumentos diversificados que lo respalden. Estas propuestas, se construyen a nivel institucional de cada escuela y de manera colectiva, para favorecer la participación e integración de cada agente educativo y las rutas de mejora continua. (MEJOREDUC, 2022)

2.1.5 Momentos para la evaluación

Bajo el entendimiento de la evaluación por competencias, existen tres periodos para la evaluación: la fase diagnóstica, formativo y sumativo. Cada uno de estos, al ser asumido bajo el enfoque constructivista, al desarrollado, reflexionarse y flexibilizarse, permiten el alcance de los perfiles de egreso, pero aún más importante, el goce del desarrollo integral del educando. Aunque cada uno de estos momentos tiene características detonadoras para cada tiempo o periodo escolar, los tres momentos son un complemento inherente, que responde a un todo de la evaluación auténtica, guiada por los aprendizajes significativos.

La evaluación diagnóstica, es un momento de indagación, un primer acercamiento al alumnado, conformando así un tiempo exploratorio e inicial, ya sea para un programa pedagógico, introductorio al contenido de una sesión o bien como una fase introductoria para analizar las capacidades cognitivas del alumnado, lo que saben sobre los temas a desarrollarse y cómo los docentes aterrizan el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo este primer acercamiento. Es indispensable el uso de estrategias, técnicas o instrumentos que permitan dar cabida a esta evaluación, la cual no otorga ningún puntaje sobre el alumnado, sino las herramientas necesarias al educador que orienten la toma de decisiones sobre su práctica, la modificación o adaptación del programa lectivo y la motivación necesaria para propiciar los ambientes de aprendizaje. (Díaz y Barriga, 2002)

Si bien la evaluación diagnóstica no otorga una calificación, como comúnmente se espera entre el alumnado, es propicio otorgar el valor de esta etapa desde las planeaciones previas a clases, previstas, al igual que organizadas de manera intencional bajo una perspectiva constructivista. La eficacia de este momento, orientará secuencialmente a la evaluación formativa y sumativa. Además, que la evaluación diagnóstica sea inicial, no quiere decir que ésta será únicamente para

los primeros días de un ciclo escolar, sino que debe adaptarse cada que sea necesario, por ejemplo, para cada cambio de contenido, cada día o como bien sea pertinente bajo la autonomía curricular.

No toda la carga de la evaluación diagnóstica debe repercutirse al docente, se debe trabajar en conjunto por los agentes educativos y con el sustento de los planes y programas a nivel nacional, bajo los criterios e instrumentos que orientan también la toma de decisiones, así como la utilidad del diálogo, por ejemplo, el análisis de un docente anterior sobre las áreas de oportunidad de un grupo, que se puede comentar en los CTE, o bien la reflexión sobre pruebas que se destinan a nivel nacional.

La nueva perspectiva de la educación para la evaluación, contrasta la urgente necesidad de evaluar bajo un enfoque formativo y constructivista. El segundo momento de la evaluación es el formativo, ya que este está relacionado al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que suceden durante todo el ciclo escolar. Este momento no debe ser entendido bajo un único instrumento estandarizado, sino que debe ser estar en constante revaloración, que permita la toma de decisiones para las adecuaciones curriculares, estableciendo alternativas inmediatas de acción con intervenciones planeadas en relación con los aspectos pedagógicos y didácticos. (Barrios et al., 2022)

Cuando se evalúa para aprender, se sigue una línea formativa. Al buscar las mejores estrategias de evaluación se modifica una cultura de la evaluación y la enseñanza, con la premisa de explicitar, así como compartir que tanto maestros como alumnos, se comprometan sobre el alcance de los objetivos, que son las competencias y los aprendizajes significativos. Las buenas prácticas se relacionan en especial con el diálogo, que se contrasta con la retroalimentación y entrelazada con el efecto Pigmaleón, es decir, mediante comentarios que conlleven al alumnado a la orientación, así como el alcance de sus propias capacidades. La retroalimentación bien guiada,

ofrece una perspectiva más amplia que retoma a los errores como oportunidades para potenciar las competencias del alumnado. Considerar y utilizar estos fundamentos, favorecen el desarrollo de la autoevaluación, así como la evaluación de pares, generando un pensamiento crítico-reflexivo, la resiliencia y la gestión de ambientes de aprendizajes que promuevan la confianza. Además, de la consideración de consignas claras, donde se da la apertura a que los alumnos sepan qué se evalúa y por qué se evalúa. (Anijovich y González, 2011)

La cultura de la evaluación para ser calificado cambia cuando los docentes facilitan una práctica desde el enfoque formativo. Al igual que la evaluación diagnóstica, los criterios sobre los instrumentos, estrategias y técnicas para la evaluación formativa deben ser a consideración del docente, en consenso con agentes educativos, que busquen en especial la orientación para el entendimiento bidireccional de que hay más maneras de evaluar, que no se definen por una única prueba estandarizada y las hostilidades de la evaluación tradicional. Algunas de los instrumentos a considerarse pueden ser los portafolios de evidencia, la rúbrica a modo de autoevaluación, seguido de estrategias como las metodologías activas, el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, entre otros. Nótese que estas se enlazan a las estrategias de aprendizaje.

Por último, pero no menos importante, se encuentra la evaluación sumativa. Es aquí donde se perciben de manera más concreta los alcances que de manera cíclica se recopilaban de la evaluación diagnóstica y formativa. La evaluación sumativa, se encarga quizás de la parte más compleja de entre los tres momentos mencionados y quizás la parte menos favorita del profesorado, ya que esta faceta por necesidad y requisito del sistema educativo, requiere de la toma de decisiones, que lleva a la calificación.

La evaluación sumativa no debe ser el antagonista de la educación si se comprenden y reorienta desde la evaluación inicial, no tiene por qué ser una carga tanto para el docente como

para el alumnado si se hacen las correcciones y adecuaciones pertinentes en los tiempos y formas necesarias. Este momento, entonces llega a ser un punto para analizarse desde un entorno macro de lo realizado en cierto periodo, promueve la mejora y la autorreflexión para docentes, alumnos, padres y toda la comunidad educativa. (Ravela et al., 2018) Se suman los aprendizajes, así como los errores que, desde un entorno de las competencias, resultan ser favorecedores para la aplicación de lo aprendido en la cotidianidad y la emancipación sobre el antiguo entendimiento de la evaluación, desde el entorno escolar hasta trasladarse en la vida diaria de cada participante.

2.1.6 Tipos de evaluación

Así como existen momentos para la evaluación, también existen tipos que a nivel meso dentro de la educación, favorecen la calidad sobre la evaluación. A continuación, se mencionará la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación como los tipos más estratégicos, así como primordiales que deben existir dentro del aula, como prácticas cotidianas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorecida por la evaluación integral.

Un término muy mencionado dentro de los planes y programas del 2017 para la educación integral, es el alcance de la metacognición, un concepto que es amplio y está sumamente asociado a la autoevaluación, ya que conlleva la reflexión, la autovaloración, seguida de la toma de conciencia dentro del propio proceso de aprendizaje del alumnado de manera individual.

Es así que para Pimienta (2008), la autoevaluación:

...permite a los estudiantes introducirse en una autovaloración acerca de sus procesos y actuaciones. En este tipo de evaluación es muy importante tomar en cuenta la edad de los estudiantes y si se encuentran informados desde el inicio del ciclo acerca de los criterios de autoevaluación, de manera que puedan conducir su autoobservación hacia direcciones

concretas; de otra forma, la autoevaluación podría convertirse, como comúnmente sucede, en un juego donde todos obtienen la máxima calificación. (p. 40)

Este tipo de evaluación requiere de una amplia apertura al diálogo, para cada momento dentro del ciclo escolar e incluso con las adecuaciones curriculares pertinentes. La comunicación asertiva y las explicaciones de los docentes hacia los alumnos sobre lo que es una autoevaluación, así como los propósitos que estas conllevan, propician un cambio al paradigma de la autoevaluación. Un punto clave, es el uso y familiarización con los libros de texto del nivel, ya que cada campo formativo contiene por bloques, ciertas rúbricas que promueven la autoevaluación. Asimismo, se pueden focalizar las estrategias necesarias para la autoevaluación a modo de comentarios, o como sea pertinente para los educandos.

Por otro lado, se encuentra la coevaluación, un concepto construido a partir del análisis de un grupo de personas sobre una práctica, un producto. En relación con los aspectos educativos, dentro de este tipo de evaluación, dos o más estudiantes comparten, comentan, y retroalimentan sobre alguna práctica, producto o cualquier otro cometido dentro del aula, asociado al desempeño de algún estudiante. (Jiménez et al., 2010, citado por Barrios et al., 2022)

La coevaluación es un momento sumamente dinámico, previamente planeado y democrático, ya se requiere de la apertura al diálogo, la aplicación de la empatía, así como el respeto. Dentro del contexto áulico de primarias, es un elemento favorable el uso de instrumentos que le permitan a los niños tomar en cuenta ciertos criterios para que sus opiniones guíen la cooperación, el trabajo colectivo y la negociación para obtener aprendizajes significativos en línea con la perspectiva constructivista-humanista. La coevaluación puede llevarse a cabo entre pares, o con cabida al intercambio de roles. Es decir, que se realicen evaluaciones de este tipo entre

estudiantes o bien, otorgarse un tiempo y espacio para que los alumnos comenten sobre el desempeño docente, directivos o de cualquier otro agente educativo.

Por último pero no menos importante, se encuentra la heteroevaluación, que es un proceso sistematizado uno a uno, es decir que un participante evalúa a otra sobre su actuar, algún producto de aprendizaje determinado. Usualmente, este es el proceso más común de evaluar dentro del salón de clases, por el cual se rigen los docentes para tomar el control sobre el grupo. Sin embargo, debe tenerse en claro que, la razón de la heteroevaluación es la contribución a la mejora de los procesos de aprendizaje del educando. Se emiten juicios e interpretaciones que contribuyan a la mejora de algún participante. Igualmente, se puede facilitar de manera objetiva la emisión de tales juicios con el apoyo de instrumentos como las guías de observación, el diario anecdótico, entre otros. (Pimienta, 2008)

La autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación, en conjunto con los momentos de la evaluación, deben ser considerados, así como adaptados por los docentes frente a grupo, en línea con el fundamento curricular y los acuerdos que se realicen sobre cada institución educativa, que faciliten el acceso a la participación continua de los alumnos sobre sus propios procesos de aprendizaje y cómo ellos mismos son constructores también de los mismos. Al refinar estos principios sobre la evaluación, será más fácil identificar las áreas de oportunidad existentes en la labor pedagógica y el apoyo para el alumnado.

2.1.7 La propuesta curricular

Las sociedades en cada rincón del país, son cambiantes y diversas. La enseñanza que se plantea en la actualidad a nivel nacional, establece como fundamento que la educación sea de calidad e inclusiva, para su potencialización, así como el desarrollo integral de toda persona. El

respaldo para las modificaciones dentro de la educación no surge simplemente por ideales políticos, o por simples experiencias empíricas; sino que se realizan reorientaciones que parten de un estudio extenso dentro y fuera del entorno educativo. Por ello, primeramente, existe un diagnóstico de necesidades que fundamentan de manera objetiva, los aspectos detonadores para la creación de una propuesta curricular, en vinculación con un contexto determinado.

Para Romero (2008), una propuesta curricular o proyecto curricular es entendido como:

...un plan de trabajo que recoge las decisiones que ha tomado el profesorado, a partir del estudio del contexto de su centro, sobre los objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación en cada una de las etapas formativas. (p. 1)

Ante tal planteamiento, el curriculum a nivel nacional en México brinda las bases para que cada institución educativa, en cualquiera que sea su contexto, tenga la responsabilidad de adaptar los planes y programas de manera flexible, pedagógica y desde un rigor metodológico. La toma de decisiones dentro de cada escuela corresponde a la creación o reajuste de una propuesta curricular, que eficazmente busque brindar todos los elementos necesarios para otorgar esa educación de calidad, para que armónicamente se desarrollen, todas las facultades del ser humano. (SEP, 2016a)

Para cada nivel educativo, se requieren de construcciones tanto teóricas, como prácticas para adaptar el curriculum, al educando y no viceversa, ya que se hablan de paradigmas innovadores dentro del sistema educativo, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje entendido desde los planes y programas, deben ir hegemónicamente al desarrollo cognitivo del alumnado.

De secuencia con estas afirmaciones, el Colegio San José Obrero (2019) declara que, una propuesta curricular es un documento de referencia que establece principios básicos como la flexibilidad, la apertura y el rigor, ante las necesidades del educando y las prácticas necesarias por

parte de los docentes para alcanzar los objetivos de cada centro educativo. Toda propuesta, recoge un fundamento legislativo en torno al sector educativo, así como social, que orientan la toma el trabajo y la toma de decisiones dentro de la escuela. Sus ejes de referencia deben adaptarse y concretarse mediante axiomas pedagógicos, de innovación y evaluadores.

2.2 El problema, una mirada desde el ámbito de la intervención

La evaluación educativa, desde la mirada curricular implica aspectos exponenciales de la educación en la actualidad, como la vinculación entre el educando y el docente, así como la innovación o adecuación de los planes y programas de estudio para ser contextualizados a un entorno específico. El modelo educativo del 2017, establece las pautas generales que, de manera inherente vinculan la necesidad de la evaluación educativa, como un aspecto fundamental dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo curricular establece una relación entre lo global y local, respondiendo así a la diversidad y los retos de cada educando en su contexto en el que opera el currículo. Cada escuela tiene la responsabilidad y oportunidad de responder a las demandas globales del plan y programas de estudio, así como de los desafíos de su situación a nivel institucional. Por ello, el currículo brinda flexibilidad para que cada escuela adapte el contenido y las estrategias convenientes. (SEP, 2017)

La cultura de la evaluación requiere una reestructuración para su práctica diaria, por ello, el perfil de egreso establece los rasgos deseables con los aprendizajes significativos que, en función de los contenidos debe situarse con acciones que a nivel institución se generen. Es así que, para lograr tales metas durante el proceso de cada ciclo escolar, es indispensable que la evaluación, asuma un papel activo, que oriente al docente en su didáctica, así como la presencia del alumno

para su participación activa en la construcción de los aprendizajes. El primer agente para la transformación de la evaluación, es el docente.

Desde la propuesta curricular a nivel nacional, se estableció que:

La evaluación de los aprendizajes es un factor determinante para la buena gestión del currículo, especialmente porque permite saber en qué medida los alumnos logran el dominio de los aprendizajes establecidos para cada grado y nivel educativo. (...) Las evaluaciones internas, realizadas por los docentes con un enfoque formativo permiten identificar lo que aprende cada estudiante, además de ser un medio para obtener información continua sobre qué tan bien se organizaron las condiciones para el aprendizaje y qué tan buenos fueron los procedimientos de enseñanza utilizados. (SEP, 2016b)

Es así que, de común acuerdo se han buscado las medidas y los programas que garanticen una evaluación que lleve a todo individuo a su desarrollo integral, con una perspectiva articulada, adoptando estrategias que vinculen a la evaluación a los procesos educativos, que involucran los aprendizajes, la práctica docente y la gestión escolar, para el desarrollo de proyectos conjuntos, ampliando la autonomía de las instituciones educativas en torno al currículum. (MEJOREDU, 2022) El análisis de los perfiles de egreso en educación básico a nivel primaria, es un punto de partida para el diagnóstico de una propuesta curricular en grado institucional.

2.3 Teoría del Campo Curricular

Bajo el entendimiento de la problemática y sus principales vertientes, es preciso hacer una recapitulación sobre cómo el campo curricular se relaciona con el objeto de estudio y la labor del pedagogo. Este apartado se basa en una amplia revisión teórica desde la comprensión de lo que es el currículum, el modelo de uno de sus pensadores clásicos y las fases que componen tal modelo.

2.3.1 El curriculum

La conceptualización de curriculum, es entendido desde diversas perspectivas e incluso planteamientos poco cabales que brindan solo aportes genéricos o meramente descriptivos. Es importante recordar que éste, sigue una línea de investigación cualitativa, donde no hay un solo aporte o una ley establecida. Por el contrario, hay construcciones epistemológicas, filosóficas y metodológicas que explican la naturaleza de la realidad curricular en torno al papel que juegue la educación en una sociedad. Ello brinda un análisis que conduce a su comprensión del fundamento teórico. En yuxtaposición, hay intereses de por medio que condicionan la sistematización y la visión curricular.

Para Taba, el curriculum se comprende primeramente de las finalidades de la empresa educativa, es decir, la consolidación de objetivos con su base legal. Estos, de manera específica son el punto de partida para la orientación y la toma de decisiones que se ejercerá sobre el currículo. A partir de ello, se desarrolla la selección de una serie de experiencias de aprendizaje que, con bases teóricas sólidas, que dan origen a las asignaturas o contenidos. Asimismo, se destaca la inclusión de modelos de enseñanza y aprendizaje para su organización y programación que diversificarán cada elemento que lleva consigo. Y, finalmente la evaluación de los resultados sobre la puesta en marcha del mismo. (1962)

El currículo sigue siendo un entretreído con elementos políticos, culturales, sociales y económicos que da cabida a condicionamientos escolares. Es decir, se retoman ciertos elementos característicos para delimitar los alcances de la educación, pero a su vez, ampliando las visiones de los fines educativos como los aprendizajes útiles en la vida del educando que son gestionados por las autoridades educativas y de manera más real, realizados por los docentes de cada grado y nivel formativo.

Este, es la herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas. Es un texto coherente vertical y horizontal en su desarrollo. Aporta el plan de estudio, la selección de los contenidos de los cursos o materias al establecer los niveles escolares y sus requerimientos para los mismos. Otra cuestión importante es la ordenación de los tiempos escolares, al igual que la progresión del curso escolar. Éste, cumple una misión importante dentro de un contexto histórico sumamente marcado, que requiere de innovaciones constantes, por lo que se reitera la toma de decisiones para su contextualización, tomando forma por sus representaciones e intereses. (Gimeno Sacristán, 2010)

Por lo anterior, se percibe la simplicidad del currículo al determinar de manera tan sencilla algunos de los muchos componentes que lo conforman, no obstante, es una construcción amplia y sumamente detallada de aportes de diversas miradas e incluso puede demorar años una construcción curricular. Cada elemento conforma un ente, que permite la práctica diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje, le brinda al docente y al sistema educativo un punto de partida para el quehacer educativo. Previo al asentamiento las características ya mencionadas, se requiere de etapas o subcampos para la consolidación curricular, que son el diseño, la organización, el desarrollo y la evaluación del currículo.

Estas facetas, varían dependiendo de su autoría para su juicio ordenado. Sin embargo, para enriquecer el presente estudio, se han retomado etapas que son desarrolladas por personajes expertos en la metodología e investigación de materia curricular y su experiencia en el ámbito educativo. El seguimiento que parte de un esquema sistematizado, permite la realización cabal de un curriculum dinámico y planeado para su ejecución.

2.3.2 Modelo curricular de Tyler

Varios teóricos se han encargado de generar aportes en terreno curricular, para la mejora de los planes y programas de sus propias instituciones educativas donde residían, como es el caso de Ralph Tyler. Él, por su pensamiento e investigación, ha propuesto una variedad de principios que enriquecen las facetas del currículo, para la revaloración de esta herramienta que además de ser el fundamento de las instituciones educativas, requiere de un análisis contundente para su comprensión e innovación.

Tyler se vio influenciado por otros ilustres del siglo XX, como lo fue Bobbit y Dewey, sin embargo; no siguió la misma línea de teoría conductual para su propio pensamiento. Aunque se creía que su modelo era de carácter conductual, Tyler expresó su propia evolución de pensamiento al investigar, donde más adelante se autodenominó del lado de la teoría constructivista. Él menciona que, para la formulación de objetivos generales, es preciso que estos sean amplios y alcanzables, ya que permiten al profesorado establecer sus rutas para llegar a la meta, incluso retomaba la conjunción con la escuela y la comunidad. Inicialmente, Tyler planteaba que, para la evaluación curricular, era necesario que los objetivos (a los que él llamaba “transversales”) desarrollaran tintes cuantitativos. Más adelante, él mismo reflexionó sobre su propia teoría, añadiendo el humanismo y la flexibilidad de los objetivos con sustento cualitativo, donde estos son de sumo aporte a la evaluación curricular. (García, 2019)

Particularmente, se puede destacar que el modelo curricular de Tyler, se basa por la relación sistemática, así como procesual que se crea entre los objetivos y la evaluación. Desde su perspectiva, la correcta formulación de objetivos es el punto central para el desarrollo curricular, porque planean los cambios que se esperan durante un cierto periodo de tiempo y lo que todo agente educativo debe fundamentarse para su práctica diaria con el educando. Si bien han pasado casi cien

años de la expansión de sus aportes, éstos aún son fuentes útiles que orientan y facilitan tanto el diseño, como el desarrollo curricular.

Tyler, señaló que es imprescindible que toda maestra o maestro, tenga en claro cuáles son sus metas. Por ello, mencionó que: “Todos los aspectos del programa son, en realidad, medios para realizar los propósitos básicos de la educación. En consecuencia, si hemos de estudiarlo sistemática e inteligentemente, debemos antes estar seguros de cuáles son sus objetivos.” (1986, p.3)

La selección de contenido, el perfil de egreso, las secuencias didácticas, los planes y programas; todos estos elementos son de suma importancia en el diseño curricular, sin embargo, dependerán contundentemente de la visión que se establece en los objetivos, ya que estos pueden ser vistos como la “columna vertebral” del diseño y el desarrollo del currículo. Asimismo, los fines del currículo no surgen por consideraciones utópicas, sino que parten de una realidad contextual, política, filosófica, entendidos como necesidades, que buscan potencializar la educación de una escuela en un específico nivel educativo.

Principalmente, el examinar y estudiar al educando, es la fuente principal para la creación de los objetivos y para adaptar el currículo a las necesidades y capacidades del educando, de manera alcanzable. Formular correctamente los objetivos permite la selección y orientación de actividades de aprendizaje. Ya que el propósito de los objetivos es generar cambios significativos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que van dirigidos al educando, estos no son simples indicaciones de lo que debe realizar el docente, sino que su formulación eficaz requiere de un mayor trasfondo.

Tyler mencionó que los objetivos más eficaces consisten en:

...expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta. Si se analizan algunos enunciados de objetivos, que parecen claros y orientadores

para formular programas de enseñanza, se advertirá que cada uno de ellos comprende en realidad tanto los aspectos de conducta como los de contenido. (Tyler, 1986, p. 19)

Si bien dentro de la formulación de objetivos no se describe por completo la práctica que realizará el docente para alcanzar tales fines, su quehacer diario debe de basarse en la utilidad de métodos, técnicas, estrategias y demás acciones que correspondan al fundamento curricular de los objetivos. Toda acción debe ir encaminada por los objetivos, existiendo también una flexibilidad para llegar a la meta, es decir que el educador, en secuencia de la teoría Tyleriana, éste es un agente que determina la metodología que permita el alcance de los fines establecidos. Independiente al planteamiento curricular, el puente entre las necesidades reales del educando y los objetivos, es el docente.

En perspectiva, Tyler plantea cuatro preguntas que guían su modelo de pensamiento, que son cuestionamientos clave para asentar las bases curriculares en una institución, partiendo de una mirada macro, hasta llegar a los resultados obtenidos. Primeramente, se encuentra: ¿Qué fines pretende alcanzar la escuela? Las metas claras, son el punto de partida, en cualquier aspecto cotidiano, cualquier individuo sin metas o fines, deambula entre cualquier suceso que se le presente, por tomarse un ejemplo burdo de ello.

Ahora bien, si tal fuera el caso de la educación y sus procesos, no se percibe una acción sin finalidades ya sea de índole político, sociales, culturales. Responder de manera concreta a las finalidades de la educación, engloba miles de condiciones e implicaciones. Es por ello que, cuando se tienen presentes los objetivos en una institución y los agentes educativos los retoman en su práctica y reconstrucción diaria, se sistematiza el proceso de enseñanza-aprendizaje como un bien en común. El punto de partida hacia la acción transformadora, son los objetivos, así como el conocimiento y el entendimiento de éstos.

En segundo lugar, se encuentra que, De entre las experiencias de enseñanza-aprendizaje que se brindan dentro de una institución educativa, ¿cuáles de estas se encuentran en armonía con los objetivos? Sin llegar al apartado de la evaluación, se percibe dentro de esta pregunta ya parte de los principios de la evaluación de Tyler, que más adelante se expondrá. Este cuestionamiento, brinda al docente y a la institución educativa, una introspección para el análisis del contenido, de la didáctica.

2.3.3 Fases del curriculum: diseño, organización, desarrollo y evaluación

La consolidación del curriculum, se ve sistematizada por diferentes facetas, que se complementan entre sí, para atender la magnitud de las necesidades educativas. Es por ello que, se presentan a continuación los componentes esenciales del curriculum para su ejecución bajo ciertos axiomas y principios teóricos, así como prácticos. Cada faceta sostiene una bidireccionalidad inherente entre sí, que construyen un todo cíclico.

Fase uno: diseño curricular

Esta fase corresponde a la primera aproximación del currículo, corresponde a un amplio trabajo que se divide por sub-etapas, partiendo de un diagnóstico para la realización de una investigación detallada del contexto y sus necesidades. Ello, conducirá al establecimiento y estructuración de objetivos que regirán posteriormente la amplitud o delimitación de las etapas posteriores, sin perder de vista al educando y su aprendizaje.

Todo diseño curricular debe ser visto por el investigador, con un amplio compromiso, como el objeto que promueva una educación de calidad y fuera de fines subjetivos o carentes de ética profesional. Las exigencias de un diseño curricular no corresponden a un individuo, sino para el

beneficio de niñas, niños o adolescentes donde el impacto de su aprendizaje o la carencia de los mismos, se reflejará en toda una sociedad.

De acuerdo con Fernández, (2013):

El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño curricular es metodología en el sentido que su contenido explica cómo elaborar la concepción curricular, es acción en la medida que constituye un proceso de elaboración y es resultado porque de dicho proceso quedan plasmados en documentos curriculares dicha concepción y las formas de ponerla en práctica y evaluarla. (p.1)

En contraste con tales características, se concretan los criterios preliminares que serán las directrices propuestas para la resolución de las exigencias de la sociedad y cómo la educación puede aportar a la superación individual, así como colectiva de toda persona. Los objetivos desde una mirada curricular, amplia y textualmente inciden en la clase de personas que se desea formar, incluyendo las potencialidades reales y alcanzables del ser humano desde su contexto como punto de partida y finalidad. Se hace una concentración epistemológica de la existencia de la educación y la pedagogía, entrelazándose con premisas como ¿Qué clase de necesidades hay en la sociedad? ¿Qué características debe brindar la educación para la transformación de los ciudadanos? ¿Qué logros se espera de la educación?

De igual importancia, no se pierde de vista los aportes legislativos que orientan todo diseño curricular. Está en contraposición apelar por un currículum sin el fundamento constitucional que garantiza derechos y los cimientos de una ciudadanía en particular. Por ejemplo, no se puede

vislumbrar que el objetivo del curriculum para educación primaria que considere una edad menor para el ingreso a dicha formación, si lo establecido en un marco legal, fundamenta los estadios de los infantes en cada nivel educativo. El vínculo de la educación y las leyes deben ser considerados para todo diseño curricular.

Por ello, Rodríguez y Polo, aportan que: “La Constitución es importante para el diseño curricular porque nos indica los fines y principios más generales del sistema educativo, además presenta el modelo de país y nación al que aspiramos, es el punto común, de encuentro, entre los integrantes de la nación, para la formación de los ciudadanos.” (2009, p. 657). El sistema educativo, sigue siendo una dependencia gubernamental, ya que ambos componen un gabinete nacional, estatal y municipal.

En conjunto con los objetivos, están más específicamente los alcances a mediano y largo plazo del educando que se pretende formar. Se denominan “perfiles de egreso” que, a largo plazo, fijan lo que se espera del educando al finalizar un nivel escolar, periodo o al finalizar su educación básica, por ejemplo. Los perfiles de egreso, se caracterizan por su visión más realista al profesorado, así como a todo agente educativo y su participación en el cumplimiento de tales perfiles.

Este plan de acción expuesto por escrito, requiere de una evaluación. Si bien, no ha existido aún una realidad de la puesta en práctica del mismo, se requiere de un análisis previo sobre sus alcances para la toma de decisiones o la re-dirección de lo que se pretende alcanzar, los recursos disponibles, la heterogeneidad por parte de sus componentes esenciales, entre otras cuestiones más. Es necesario un desarrollo coherente, sistemático y específico de lo que el docente va a realizar, así como lo que el educando es capaz de potencializar para sí mismo y para su entorno. La

evaluación del diseño debe asegurarse de perseguir una “utopía” capaz de alcanzarse en conjunto con todos los agentes curriculares puestos sobre la mesa de los investigadores.

Fase dos: organización curricular

Una vez realizado el diseño curricular, existe una amplia cantidad de información y teoría que debe consolidarse para dar una estructura fija al currículo, es decir que, de lo teórico, debe desarrollarse de manera escrita la forma en la que ello se trasladará a enseñanza y aprendizaje. Es importante recalcar que, para la organización curricular, se debe analizar, así como retomar desde la mirada de un modelo educativo para la construcción de los contenidos en función a ello.

Los modelos educativos, parten desde la aceptación de teorías de aprendizaje que favorecen un contexto social e histórico determinado, regularmente a nivel macro, por ejemplo, desde un carácter nacional o inclusive, de talla internacional. Las teorías del aprendizaje se fundamentan en la pedagogía y la psicología, tratando así de explicar los entornos y medios que alteran o propician el aprendizaje.

El estudio del aprendizaje humano es de carácter científico en conjunto con la práctica educativa. A menudo se piensa que la teoría y la realidad de lo que sucede dentro del aula nunca convergen en un mismo punto, sin embargo, cuando se plantea desde una cimiento curricular, ambas reconstruyen su relación existente e inalterable. Las teorías del aprendizaje explican la manera en la que todo individuo adquiere y modifica su conocimiento, habilidades, estrategias, creencias y conductas. (Schunk, 2012) El adoptar un modelo de aprendizaje, dará pie al orden del currículum y los alcances del docente para con sus alumnos y sus experiencias dentro de la educación formal.

Por organización se entiende una sistematización y distribución ya sea de recursos humanos o recursos materiales, e involucra la optimización de los aspectos involucrados para el logro de fines específicos. También, puede asociarse a la preparación para la ejecución o desarrollo de un plan determinado. Desde un enfoque curricular, la organización se refiere a la selección y la estructuración del contenido, la calendarización y en particular de la visión a mediano plazo para lograr los objetivos predispuestos en la primera fase.

Se ofrece una visión de la realidad, que está sujeta a cambios por la evolución de los individuos. Las sociedades cambiantes, requieren de contenidos que avancen consigo, es por ello que en la organización del currículum se parte desde esta realidad, para no enfrascarse en sí misma, más bien para la transformación de ella. En este sentido el currículo debe ser visto como algo crítico, es decir, que reflexiona para la transformación, dejando así la reproducción de conocimientos antiguos para generar reconstrucciones sociales mediante la armonía del orden curricular.

Por su parte, Gimeno Sacristán (2010) expresa que:

Al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños. También se delimitan los territorios de las asignaturas y especialidades, siendo marcadas las referencias para componer el currículum y dirigir la práctica de su desarrollo. Todo ello en su conjunto se constituirá en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactoria o insatisfactoria que es la institución escolar, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen. (p.12)

Se separa y da forma al plan de estudios, mediante la visualización de los perfiles de egreso, así como las funciones externas e internas del contexto. Se hacen especificaciones de cómo dicha

organización pasará de lo macro del curriculum y sus especificaciones generales a pasar también al nivel micro de la validación de los procesos pedagógicos. Esto da forma al ¿qué se hará? ¿Cómo se realizará? De la educación en algún nivel educativo determinado.

La regulación del contenido es imprescindible para el quehacer educativo, finalmente quien desarrollará lo expresado en el diseño y organización curricular, serán los docentes frente a grupo, que estarán más adentrados en la relación teórico-práctica. Si bien la construcción curricular no es una labor sencilla, la puesta en práctica de una visión utópica de un educando, puede consolidarse como un desafío constante para el educador. Es por ello que el currículum debe ser la mano derecha de todo agente educativo.

Fase tres: desarrollo curricular

Puesta en marcha del currículo, lo práctico y la función del docente. Para esta fase se compone lo más dinámico de la investigación en materia curricular, donde uno de los actores principales y constantemente aquellos sobre los que recae el peso del desarrollo curricular, son los docentes y directivos a nivel micro. Asimismo, la ejecución de los planes y programas de estudio serán el puente para la evaluación. No puede esperarse que de la manera exacta en la que se han descrito y expuesto los planes y programas de estudio se ejecuten exactamente igual, ni tampoco que el docente no considere los lineamientos descritos en el mismo, sino que se encuentre el equilibrio de entre lo teórico y lo práctico del currículo. Ambas características deben ofrecer su máximo, es decir que lo desarrollado en la investigación no únicamente ofrece una visión corta para el aprendizaje, más bien ofrece los perfiles de egreso alcanzables que llevan tanto al docente como al alumno a su transformación en la práctica y la reconstrucción social y cognitiva.

Los protagonistas principales son los alumnos y el docente, ahora dependiendo de las condiciones institucionales para el desarrollo curricular, en conjunto a las asignaturas y las clases. La labor del profesor asume reflexión de su propia práctica y su comprensión de los planes y programas. Más que una tarea individual, cuando se trabaja en colaboración y participación activa con otros miembros de la comunidad educativa. Como consecuencia, se auto-perfecciona la transformación curricular, mediante la corrección, modificación y adaptación. (Fernández, 2013) En suma, se ejecuta y evalúa para la innovación.

La actividad escolar surge de una visión procesual y sistemática, donde cada sujeto cumple un papel importante para la construcción de los aprendizajes. Existe una amplia visión descrita en el currículum de manera formal, aunque la práctica docente sobre su creatividad, didáctica y recursos darán pie a la realidad de lo que se enseña, sobre lo que se aprende y genera conocimiento. Un ejemplo breve, es el desarrollo de un mismo currículum en un contexto de rural y un contexto urbano; si bien los planes y programas son descritos de igual manera, la adaptación y la práctica del docente, los padres de familia, los alumnos y demás agentes, se desarrollará de forma distinta. Estos desafíos son puentes para la valoración, la adaptación y el enriquecimiento sobre el quehacer del sistema educativo.

Para Gvirtz y Palamidessi, el curriculum corresponde a:

...algo que se construye a partir del cruce de diversas prácticas. Muchos tipos de acciones intervienen en su configuración y se producen dentro de un universo de significaciones particulares e históricas propias de cada institución. Esta concepción procesual nos lleva a ver que el curriculum adquiere forma y significado a partir de las diversas operaciones con las que se vinculan los planes escritos: el reparto de tareas que existe en la escuela, la arquitectura, la planificación, los materiales y los textos que se utilizan, la tarea de los docentes, las concepciones dominantes en una escuela, etcétera. (2006, p.66)

El currículum es el esqueleto del sistema educativo y éste, requiere de agentes con objetividad para su puesta en práctica. Teoría y práctica no tienen por qué estar separados, si son entendidos por un fundamento curricular, así como la revaloración de mismo. Los factores problemáticos del desempeño de los docentes pueden traer áreas de oportunidad para la readaptación y re-categorización de los planes y programas de estudio, así como el entendimiento de los mismo.

Fase cuatro: evaluación curricular

La evaluación curricular es el análisis epistemológico y práctico del conjunto de factores que se seleccionados y sistematizados, así como de los actores que lo ejecutaron, corresponde a un estudio exhaustivo de las tres fases anteriores y la búsqueda de un refinamiento, no porque todo lo anterior haya sido incorrecto, sino por las necesidades penetrantes de ir en busca de lo innovador, al igual que lo que más se ajuste a las necesidades del educando. La evaluación corresponde también a un proceso de planeamiento, que es cíclico para la superación de la calidad de los aprendizajes.

Si bien se abordó una evaluación dentro de la etapa del diseño curricular de manera preliminar, la evaluación para cada fase y como momento “final” del currículum, es altamente favorecedor para la mejora de su estructura y sobre la praxis de los educadores, así como de los especialistas que elaboran los planes y programas, que permiten retomar puntos de acción para satisfacer las demandas sociales. Para este momento del currículo, se evalúa sobre lo ejecutado siguiendo una línea de investigación y los alcances de los objetivos iniciales. Hay mucho que rescatarse a partir de las evaluaciones, en cuanto a la eficacia de lo descrito, la adaptación de la práctica, ello se reflejará en periodos largos, ya que los resultados no son únicamente sumativos, sino que requieren de ciertas temporalidades para reflejar sus frutos.

Por su parte, Tyler apunta que la evaluación es un proceso, donde se determina en qué medida la enseñanza y el curriculum satisfacen los objetivos de la educación. Hay muchas variables y fines de por medio, no obstante, el objeto de la evaluación es descubrir los aciertos y defectos de los planes, en consistencia a las experiencias de aprendizaje y sus alcances desde la proyección inicial. Este proceso se verifica mediante los cambios de los seres humanos y sus transformaciones como individuos críticos, es decir el cómo se encontraba el educando antes de la implementación del currículo y sus avances en el periodo educativo y posterior a éste. También, se deben ofrecer procedimientos e instrumentos que validen los métodos para el alcance del aprendizaje y las capacidades del educador. La evaluación del curriculum presenta un elemento poderoso para esclarecer los fines de la educación. (1973)

2.3.4 La necesidad de innovación en el currículo

En secuencia con lo anteriormente expuesto, no concluye con un simple análisis de datos del cumplimiento curricular, sino que es un proceso cíclico donde a partir de la retroalimentación se adapta a las necesidades de un entorno en micro-educación, es decir se llega a la innovación curricular. En la faceta de la evaluación curricular el enfoque es el análisis y la reflexión de los alcances curriculares en torno al educando. La innovación curricular no es una etapa más que sea reconocida por teóricos, no obstante, este apartado se realiza para destacar la importancia de la preparación docente ante los desafíos en torno al curriculum: sus prácticas y su entendimiento.

Las competencias desde la mirada educativa, surgen de la relación entre el pensamiento y la acción. Son habilidades del pensamiento que integran los saberes, para saber hacer y saber ser. La finalidad del desarrollo de competencias es que los individuos sean capaces de utilizar tales conocimientos y aprendizajes para actuar frente a diversas situaciones y la resolución de problemas. (Perrenoud s.f., citado por Meza, 2012)

Se requieren de las competencias para enseñar, por ello la evaluación permite al docente un momento de reflexión sobre su propia práctica docente, ya que éste no solamente es el mediador del aprendizaje en educación formal, sino que será quien logre más que una transmisión del mismo, mediante sus habilidades, conocimientos y valores, así como el manejo profesional del currículum.

El conocimiento curricular, no es nada sin las competencias para la enseñanza y viceversa. El contenido de los planes y programas, así como los perfiles de egreso requieren ser adaptados a las necesidades específicas del educando. Enseñar de manera poco flexible o de manera empírica sin el conocimiento del fundamento curricular no es educación ni conlleva principios pedagógicos por parte del docente.

Las competencias del docente, conducen a la innovación curricular, ya que existen avances en la sociedad o en su contexto donde a menudo, impredecibles para el docente, éste debe de gozar de las capacidades que satisfagan el proceso de enseñanza aprendizaje. Ello, en cierta medida por la comprensión curricular del rol que juega el docente dentro de las complejidades y su revaloración como profesional en la educación.

2.4 Fundamento teórico de la intervención: psicológico, pedagógico y didáctico

La función de toda esta revisión literaria y teórica es orientar al lector sobre la construcción de esta propuesta de intervención, además de retomar este amplio bagaje de conocimiento para satisfacer los planteamientos iniciales, pero sobre todo para lograr los cometidos sobre el contexto determinado. Para su aplicación, se requiere de retomar aspectos psicológicos, pedagógicos y didácticos. No es posible desarrollar una propuesta curricular sin estas premisas.

Fundamento psicológico

Desde una mirada psicológica y en relación a que esta propuesta de intervención va dirigida primordialmente a los docentes de un contexto específico, así como a sus agentes educativos, ha de distinguirse su modelo de aprendizaje. Comúnmente se asume que los maestros ya dominan todo conocimiento dentro del salón de clases, sin embargo, este concepto requiere de mayor análisis.

De acuerdo con Latapí (2003), los maestros aprenden a partir de una formación inicial, hasta dentro de una formación continua que abarca la práctica, la reconstrucción sobre la misma y a menudo, con las exigencias mediáticas de su labor. Ciertamente los maestros llegan con conocimientos previos a su salón de clases, mismos que a lo largo de la práctica, se van adaptando a las necesidades de un contexto reducido, o bien por los medios globalizantes. La discusión constante de experiencias significativas dentro de los sucesos del sistema escolar, otorgan oportunidades para la asimilación de nuevos conocimientos que parten de manera cognitiva, para la reorientación de la práctica continua.

Fundamento pedagógico

Mucho se ha recabado sobre la transformación de la escuela, a través de una pedagogía innovadora, que parte de un currículo, hacia los sucesos diarios del entorno escolar, que componen un curriculum oculto mediante la aplicación del modelo constructivista. La educación de la actualidad, asume la enseñanza colectiva, el aprendizaje mediante la creación del conocimiento. Desde este punto, la andragogía como modelo de construcción del conocimiento, ayuda al docente en su correlación y organización de aprendizajes mediante el diálogo, así como la reflexión en la práctica.

Es así que Tünnermann (2011) argumenta que: “La educación hoy día debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información les lleve a construir conocimiento” (p. 28). El mismo cometido empieza por los docentes, mediante la generación de espacios y tiempos pertinentes para el análisis del contenido curricular, las necesidades dentro del aula y cómo llegar a la resolución de los desafíos constantes dentro del marco de cada entidad educativa, entre otras cuestiones que se dialogan para construir aprendizajes también. No existe un método único para ello, por lo que se da apertura para que se realicen los aprendizajes, conforme a los planes y metas de cada escuela y sus agentes.

Fundamento didáctico

La mirada didáctica incide con el ámbito psicológico y pedagógico, desarrollándose así, la resolución del cómo lograrlo. La didáctica a ejecutarse dentro de cada aula, corresponde una indagación por parte de los docentes. En cuestión con la problemática identificada, la didáctica no es un asunto único para la enseñanza, sino que también tiene repercusiones necesarias dentro de cada momento de evaluación. Capacitar a los docentes sobre las herramientas necesarias para la evaluación auténtica, es un asunto de construcción y orientación colectiva. (Anijovich & González, 2011) Hay diversidad de instrumentos para la evaluación por competencias, como lo es la observación, la entrevista, los portafolios, las guías y demás. (Pimienta, 2008)

El análisis de los ámbitos pedagógicos, didácticos y psicológicos dentro de la evaluación formativa son de gran necesidad, ya que para modificar una cultura de evaluación tradicionalista se requiere de la innovación pedagógica, del conocimiento de los aspectos psicológicos que orientan el aprendizaje tanto colectivo, así como individual y sobre cómo trasladar los saberes y la información, a las metodologías activas necesarias para que se logre el desarrollo integral de los educandos, a comenzarse por la transformación de las habilidades de las y los docentes.

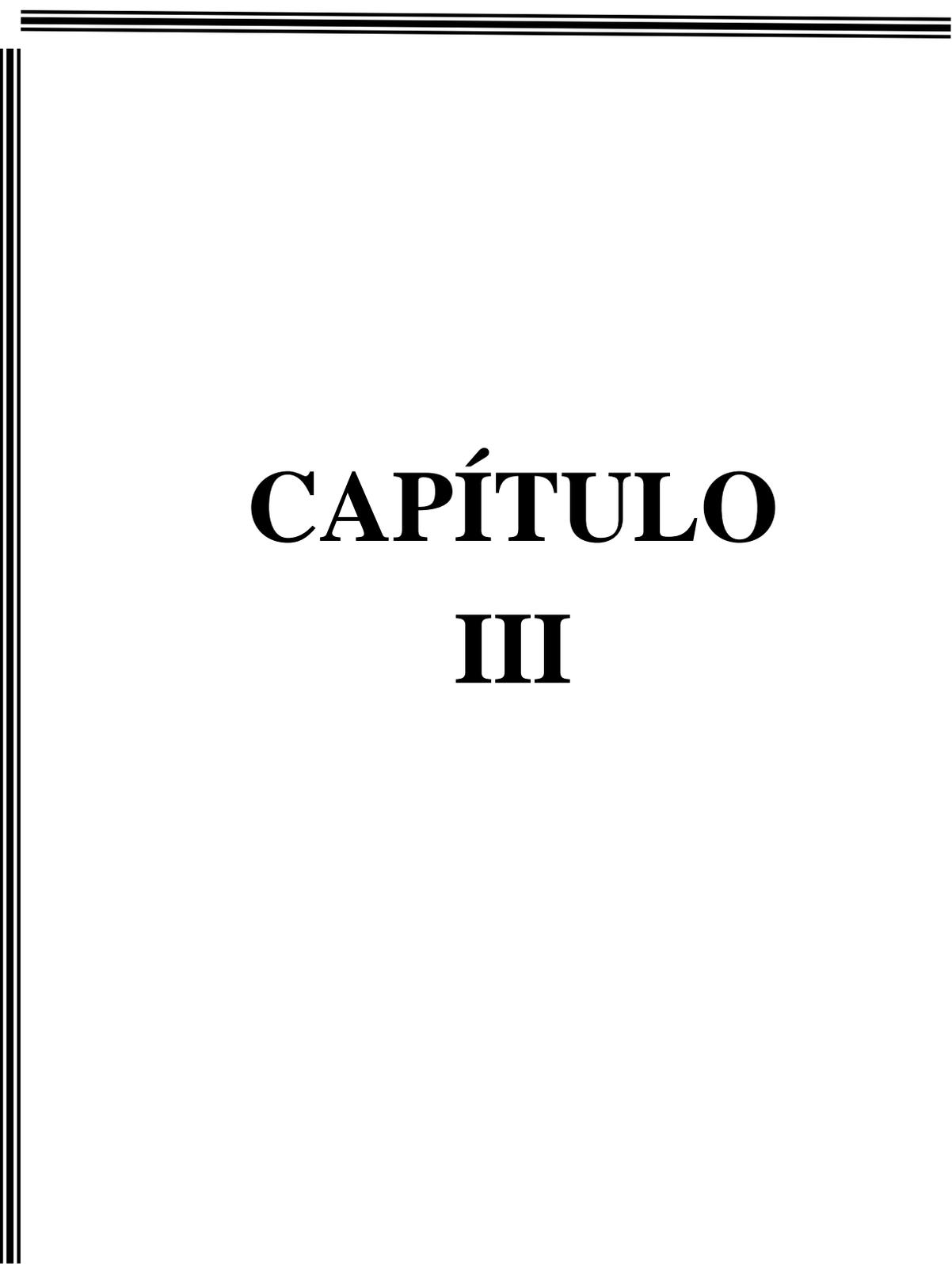
2.5 La Evaluación desde el Campo del Curriculum

Es bien sabido con todo lo recopilado y expuesto en este capítulo, que la evaluación dentro del aspecto curricular, forma parte de una etapa amplia que valora la funcionalidad de un curriculum, un diseño o bien de una propuesta curricular. La evaluación se sitúa en un grado de apertura y desarrollo, como el nivel macro, meso o micro, dependiendo de las perspectivas a analizarse, en conjunto con una investigación previa, bajo el entendido de la relación inherente de la evaluación con el curriculum y su carácter sistémico, es decir, que está presente durante todo el fundamento curricular desde su mirada teórica, hasta la ejecución del mismo.

Es así que, bajo la construcción teórica de Fernández (2013) con respecto a la evaluación curricular, se pretende examinar procesos y resultados, en base a ciertos indicadores o cuestionamientos para saber hasta qué punto se cumple o no lo diseñado y ejecutado del curriculum, para así planificar, prever o modelar adecuaciones para el mismo. Algunos elementos esenciales, pueden partir del para qué de los objetivos, las particularidades que se pretenden enfatizar, los participantes involucrados en la evaluación, los métodos, recursos y tiempos, entre otras características.

Ya que la evaluación debe realizarse en todo momento del curriculum, para las particularidades del presente del proyecto se ha determinado que como primer acercamiento y con finalidades del dominio para la experimentación del mismo, es favorable la evaluación curricular inicial-diagnóstica, que de acuerdo a la misma autoría, ésta: “corresponde a la etapa proactiva del proceso y tiene como principal propósito determinar si las condiciones para ejecutar el currículum están dadas, si no, deben ser creadas.” (Fernández, 2013, p.18)

La evaluación inicial de este proyecto curricular es propicia, ya que en secuencia con los resultados diagnósticos desarrollados del capítulo uno y el fundamento teórico de este capítulo, este tipo de análisis brinda un preámbulo a la construcción de una nueva cultura de la evaluación, con principios pedagógicos en colaboración y reconstrucción constante, que vinculan el contenido, expectativas educativas y la asociación a la realidad contextual.



CAPÍTULO

III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez presentado con anterioridad el fundamento teórico sobre el problema y la construcción del mismo, es decir que se ha desarrollado la perspectiva teórica con todo conocimiento en vigor, asociado al problema, se procede al diseño metodológico de la investigación. Este capítulo implica una amplia comprensión para alcanzar los objetivos propuestos y el cómo a partir del marco teórico, para así, llegar a vertientes más específicas, con la realización de un esbozo para la proyección de la intervención sobre la evaluación formativa.

3.1 Paradigma de la Investigación e Intervención

Asumir una concepción paradigmática es el puente que vincula a la investigación con la construcción del conocimiento sobre ésta. Sobre un paradigma, surgen vertientes necesarias para todo estudio, como los enfoques y el tipo de diseño a retomarse para la construcción de la intervención. Por esto, se presentan nociones generales sobre el paradigma de la investigación y el modelo que se retoma para la misma.

3.1.1 Investigación educativa

La investigación educativa, una labor tan cotidiana que no debe pasarse inadvertida. Las indagaciones, se encuentran presentes incluso, en el salón de clases. Todo docente y agente educativo se encuentra en un contexto áulico e institucional, donde se aprecian patrones sociales que le permiten, la realización constante y a menudo, desapercibida de la investigación desde distintos rubros en el sistema educativo.

Al partir de las ciencias sociales, las y los educadores, asumen un rol activo que va más allá del conocimiento pedagógico, la normatividad curricular y la reproducción social. La educación y la investigación sobre los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la

diversidad en el aula, es el medio para la transformación de toda una comunidad. Pero, ¿qué es la investigación educativa entonces? ¿Cómo se lleva cabo?

De acuerdo con Hernández (1995), citado por Mosteiro y Porto (2017), la investigación educativa es entendida como: “El estudio de los métodos, procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicas de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”. (p. 16) Desde las contribuciones de disciplinas que se relacionan con la educación como la psicología, la pedagogía, y la sociología, se compone la experimentación que da origen al entorno cíclico de la investigación educativa.

Toda investigación tiene como origen una problemática, hacia la construcción del conocimiento, influyendo así el ámbito pedagógico y social de una comunidad en particular. Sus causalidades a lo largo de los años se desarrollan por diversos fenómenos, en especial por premisas de la realidad sobre la que se pretende aportar innovaciones, en vista del sector educativo. La finalidad de la investigación educativa es la comprensión y el descubrimiento de la realidad de un contexto escolar, para actuar sobre este, ya sea desde la intervención dirigida al docente, la comunidad, al educando o bien, en la suma de estos sujetos.

Para la realización de una investigación educativa, se asumen enfoques, que brindan dirección a las fases y acciones a realizar dentro de la metodología investigativa, que más adelante se expondrá en este capítulo. Cabe señalarse que, el objeto de estudio comúnmente se sitúa entre los agentes educativos, como lo son maestros, directivos, personal de apoyo pedagógico o también entre el alumnado y los padres de familia. Se involucran de manera holística los procesos que, asociados al estudio sean determinados por el investigador.

Es por ello que la investigación educativa, brinda soluciones, además de aportes ante los retos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su diversidad contextual, para permitir la toma de decisiones, así como la intervención oportuna de herramientas, estrategias, instrumentos o métodos que faciliten el cumplimiento de todo estudio, que vislumbra más allá de la subjetividad y los intereses personales o políticos. Es así como se traduce y realizan las transformaciones sociales, desde el sector educativo, en secuencia con su carácter descriptivo, pronóstico y explicativo.

Así como las investigaciones conllevan una aproximación para la representación, construcción e indagación de la realidad, el conocimiento y la comprensión humana se entrelaza a diversos paradigmas, que se conciben como modelos o patrones inherentes de las personas, su actuar y su razonamiento. Estos paradigmas se categorizan en función de un contexto determinado, marcos históricos, la asociación a una ciencia o disciplina, entre otros.

3.1.2 Paradigma de la Investigación

El entendimiento del paradigma de la investigación es de suma importancia en todo estudio, ya que éste, aportará un sentido epistemológico y cognitivo para el investigador, así como el desarrollo del proceso metodológico sobre el fenómeno. Los paradigmas comprenden un discurso polisemántico, que de acuerdo a la metodología de la investigación se comprende y clasifica en función de sus teóricos, sus dimensiones y consideraciones.

Es así que, para Contreras (1996, citado por González, 2005) el paradigma es:

...un sistema de creencias, principios, valores y premisas que determinan la visión que una determinada comunidad científica tiene de la realidad, el tipo de preguntas y problemas que es legítimo estudiar, así como los métodos y técnicas válidos para la búsqueda de respuestas

y soluciones. En consecuencia, el enfoque o paradigma en que se inscribe un estudio, sustenta el método, propósito y objetivos de la investigación. (s. p.)

Desde la realidad y la producción de los conocimientos, se desarrollan las investigaciones científicas, que para su interpretación se validan mediante los paradigmas, donde éstos, entrelazados al fenómeno de estudio sobre su línea metodológica, orientan al investigador sobre el génesis, desarrollo e incluso reproducción del conocimiento cíclico o revalorizado sobre la problemática a describir, ya sea desde un enfoque cualitativo o cuantitativo. El paradigma que el investigador seleccione, determinará la construcción y comprensión del conocimiento desde una perspectiva determinada sobre una realidad puesta en contexto.

Con una visión científica, los paradigmas se distinguen por la búsqueda de la interpretación sin caer en la subjetividad total, aún desde la mirada histórica. Es así que no hay un solo paradigma que brinde dirección a la complejidad de los procesos humanos y su pasión por el descubrimiento de nuevas respuestas. En tal sentido, existen distintas maneras de clasificar a los paradigmas, ya sea por sus alcances o inclusive, hasta la recopilación teórica de sus autores, dentro de disciplinas que coadyuven sus principios filosóficos y epistemológicos, que otorguen replicas ante sus cuestionamientos.

De este modo, Schuster et al, expresan que la relación que existe entre la investigación en favor de la educación ha estado: “determinada por conflictos y debates enfoques más abiertos y pluralistas. Muchas son los autores que han analizado estos temas, han dicho que se pueden distinguir tres grandes paradigmas, en la Investigación Educativa: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico.” (2013, pp. 119-120)

El paradigma clásico y tradicional, ha sido el positivista, ya que, al partir de una aproximación de las ciencias exactas y su llegada a la pedagogía experimental inicial, ha sido el

puente para la investigación científica de la actualidad. Ante la búsqueda por un sistema educativo de excelencia, este paradigma comprende ideales de empiristas, que dirigen al investigador y el desarrollo del conocimiento al asumir la realidad de manera objetiva.

Este paradigma se basa en el método científico, ha pretendido descubrir el mundo natural, de manera rigurosa mediante leyes, teorías y principios que, desde la educación permitan construir, explicar y controlar los sucesos escolares, empero de manera poco flexible, e incluso sin apego a la diversidad de situaciones o pensamientos que se asocien a este tipo de paradigma, ya que se fundamenta por aspectos cuantitativos. Este modelo de pensamiento de un grupo de sujetos, se realizan difusiones medibles sobre lo que se desea indagar y aplicar.

Cohen y Manion (1990), citado por Ricoy, (2006) añaden que:

En el paradigma positivista, los propósitos científicos están por encima de los valores que los sujetos expresen y de su contexto, centrándose en el mundo de forma neutral para garantizar explicaciones universales generalizables. La metodología adoptada sigue el modelo hipotético-deductivo de las ciencias naturales, categorizando los fenómenos sociales en variables «dependientes» e «independientes», entre las que se establecen las relaciones estadísticas. (pp. 15-16)

En contraposición, aparece el paradigma inductivo. No asume una visualización general sobre la construcción de la realidad, ya que este modelo parte del entendimiento humano, tomando así la reflexión y la subjetividad como premisas esenciales. Un punto clave sobre este paradigma, es que el investigador puede comprender un todo, para así interpretar y descubrir las influencias o limitaciones del entorno para llegar al conocimiento.

Las experiencias de la humanidad, requieren de indagaciones profundas, más allá de lo superficial, es por ello que este campo de estudio inquiera sobre la interpretación de dichas realidades al partir de una crítica abierta. Es por ello, que se busca estudiar a los fenómenos de

manera precisa, desde el hecho sobre cómo los individuos concretan sus actos, de manera progresiva e intencionalmente, pretendiendo así una mirada intuitiva. (De los Reyes et al, 2019)

Al partir de dicha premisa, el paradigma interpretativo ha significado una aportación considerable para las investigaciones cualitativas, ya que se basa en alejarse de lo numérico superficial, para profundizar en el comportamiento humano, desde sus intenciones y actuar directo e indirecto, que implica incluso las causalidades y repercusiones desde diferentes apreciaciones contextuales creando una visión holística, un ejemplo de ello es la aplicación del paradigma en el ámbito educativo. Cada sujeto, brinda aportes para la construcción del entendimiento del entorno y la significancia del actuar humano.

Para Sánchez (2013) este paradigma brinda una mejor comprensión de la complejidad de la práctica educativa, porque vincula una conexión entre lo teórico y la praxis del sistema educativo, ello impacta de manera positiva en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto en particular. Las relaciones entre el sujeto y el objeto de estudio son inherentes, que se afectan mutuamente. No obstante, también se envuelve entre algunas limitaciones, como lo es su esencia exploratoria, que dificulta el proceso de investigación.

Existen investigaciones que no alcanzan a ser abordadas en su totalidad por los paradigmas anteriormente descritos, ya que, por un marco histórico han surgido diferentes estudios que partían de necesidades que no compartían los principios positivistas ni interpretativos, sin embargo, sus aportes fungían como parteaguas para el surgimiento de otro paradigma de carácter cualitativo o inclusive, mixto.

El paradigma sociocrítico implica un trasfondo que se origina a partir de la teoría crítica. Su naturaleza epistemológica, así como ontológica, se concibe por la construcción de la realidad y

el conocimiento como parte de un todo cíclico, es decir que, mediante la interacción humana, así como la comprensión de que existen aportes al conocimiento con las experiencias humanas y la creación o descubrimiento desde nuevas perspectivas, ello se adapta para la teoría y su relación social. La metodología de este paradigma se basa en el constructivismo, la intersubjetividad y la autorreflexión. Un ejemplo claro desde estas premisas, es la Investigación Acción (IA) o la Investigación Acción Participativa (IAP).

Se asume que esta corriente de pensamiento conlleva al investigador a profundizar en la reflexión sobre el objeto de estudio e indagación, que lo llevan a la subjetividad, que se debe mantener en cuestionamiento constante. Es en este sentido que, desde los elementos primordiales del paradigma sociocrítico Flores (2004), argumenta que:

La teoría crítica responde que la meta de los investigadores es transformar el mundo “real” a través de elevar la conciencia de los participantes de tal forma que ellos sean energizados y se les facilite el camino hacia la transformación. Dado lo anterior, se requiere de una metodología dialógica transformativa, que elimine la falsa conciencia y anime a la intervención y transformación. (p. 5)

Dentro de la investigación educativa, este paradigma tiene un alcance sumamente amplio, ya que dada la diversidad de elementos que se pueden analizar, evaluar y estudiar, se aprecia una relación entre lo teórico con lo práctico, desde los principios positivistas con los principios inductivos, los alcances que parten de la introspección sobre determinado eje del sistema educativo, brinda una correlación entre los intereses individuales y colectivos. Actualmente, este es uno de los paradigmas más retomados por los investigadores, en distintas disciplinas de las ciencias sociales y en particular desde la mirada educativa.

En el sector educativo, este paradigma asocia la participación de la comunidad de manera imprescindible, ya que es aquí donde se dinamiza la aplicación de la investigación. Asimismo, se

retoman las aportaciones o soluciones que establezcan acciones con carácter multidisciplinario y plurifactorial, que vayan más allá de la descripción de las problemáticas existentes, en búsqueda de implementar prácticas que a futuro eleven la calidad de la educación desde la organización interna escolar y externo de la comunidad. Dichas obras, convierten a la institución y sus agentes en promotores de la transformación, la emancipación, además de la autorregulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Díaz y Pinto, 2017)

Se exponen los tres paradigmas no para causarle al lector una discusión de entre estos, sino que se presentan para que cada investigador, asocie su estudio y el diseño metodológico del mismo, en función a un paradigma que se asocie al pensamiento y conocimiento a construirse, sobre cada elemento que se conforma, como un todo. Para el presente proyecto de intervención e innovación, se ha indagado y cuestionado entre los aportes de los tres paradigmas de la investigación cualitativa, así como a su relación en el marco educativo para determinar cuál de éstos es más favorable para potenciar y alcanzar los objetivos plasmados en el capítulo uno. Por lo tanto, se ha concluido utilizar el paradigma inductivo, ya que, si bien hay un amplio campo educativo sobre el cual se puede abordar la problemática, por la viabilidad de este proyecto, es el paradigma interpretativo un modelo idóneo como primer acercamiento.

Se ha seleccionado este paradigma, bajo los aportes de Schuster et al, (2013) al mencionar que:

...más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa. Los seguidores de esta orientación, se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; aceptando que la realidad es múltiple, holística y dinámica. Pretenden llegar a la objetividad en el ámbito de los significados, usando como criterio de evidencia el pacto intersubjetivo

en el contexto educativo. Acentúan la interpretación y la comprensión de la realidad educativa desde los significados de las personas involucradas... (p. 121)

3.2 Enfoque de la Investigación e Intervención

Dentro de la investigación educativa, más que realizarse indagaciones sobre productos específicos, los actores dentro del ámbito educativo como el profesor, los estudiantes, directivos y demás, asumen un papel protagónico en importante que se debe de analizar para comprender y analizar para actuar en pro de su mejora como participantes continuos, que, aunque de manera indirecta son activos, incluso en la inactividad.

Hay que destacar que, este proceso se basa en las ciencias de la educación, que enriquece la búsqueda de aprendizajes que orienten al futuro. Como lo ha mencionado Stenhouse y sus obras que destacaban que la investigación y la enseñanza son pilares para la educación, donde la primera no es un fin, sino el medio para fortalecer el sentido crítico y la autorregulación del docente sobre su propia práctica, así como el enriquecimiento del curriculum y el desarrollo de comunidades de agentes educativos críticos, inmersos en su campo pedagógico y profesional. (Abero et al, 2015)

Por la multiplicidad y aproximaciones de estudios que se pueden desarrollar desde la investigación educativa, hay dos enfoques para ésta: el cuantitativo y el cualitativo. A su vez, cada enfoque se caracteriza por técnicas, métodos e instrumentos que se vinculan a la realidad en estudio. Las líneas metodológicas de entre estos enfoques pueden llegar a ser sumamente paralelas o bien, conllevar un punto de encuentro que complementa un estudio determinado, para mayor validez y precisión.

La forma en que se presentan la recolección de datos, son el punto de quiebre entre los enfoques ya mencionados. La investigación cuantitativa, retoma aspectos de la corriente positivista. Está centrada en la recolección de datos para probar hipótesis. Su proceso está basado

en las mediciones numéricas, con apoyo de la estadística, desde un diseño riguroso en un determinado contexto. Otros elementos que se destacan de este enfoque, son el control, la delimitación y la sistematización que se sigue, ya que no se permite la subjetividad o las intervenciones del investigador para así predecir, formular, pero en especial hacia la comprobación de teorías. (Hernández-Sampieri et al, 2014)

Es así que este enfoque busca la verdad de manera documentada, la descripción que permita al lector la comprensión de la realidad mediante datos numéricos y mediciones, permitiendo así enfatizar y focalizar la información. Esta aproximación científica no pertenece únicamente a las ciencias puras, sino que igualmente se conciben en las ciencias sociales.

Por otro lado, se encuentra el enfoque de investigación cualitativa, que representa la realidad a estudiarse en contraposición a los datos numéricos, es decir que desde una narración se presenta y desarrolla la indagación. Más que ser una distinción no numérica, la recopilación de datos y su proceso metodológico se desenvuelve desde una comprensión de la problemática desde una perspectiva distinta, dando apertura a realidades múltiples, con estrategias flexibles y con apertura al cambio o la reconstrucción. Asimismo, el papel del investigador es múltiple, dependiendo del objeto de estudio y sus finalidades, ya que puede ser activo en el contexto o bien, sólo como capturador de información para su análisis y, en específico lo que pretende la investigación cualitativa es llegar a la comprensión de los fenómenos para actuar sobre ellos, si esto se pretende. (McMillan & Schumacher, 2005)

En tercer lugar, se encuentra el enfoque de investigación mixto, que enlaza las aproximaciones, fortalezas y elementos de lo cualitativo y cuantitativo para así, brindar aportes tanto numéricos, como del entendimiento teórico. En combinación, la realidad asume un patrón metodológico más complejo. Un ejemplo de esta visualización, es la utilidad de las estadísticas en

la educación para interpretarse por aportaciones de conocimiento teórico, sobre el rendimiento de algún fenómeno social, como lo es el caso del sector educativo. Se hace una correlación desde los paradigmas, la realidad humana y los aportes del investigador.

Esta metodología, al corresponder a una composición multidisciplinaria, se caracteriza por profundizar en la investigación a espacios que epistemológicamente comprenden un todo. Es por ello, que sus métodos logran ser flexibles, con múltiples argumentaciones para la incorporación de técnicas e instrumentos que para el investigador sean de utilidad para su visión holística. Hasta este punto, este tipo de enfoque puede suponerse como un proceso de construcción de la investigación más amplia en cuanto a temporalidad, del descubrimiento o ruta del conocimiento, así como la llegada a las soluciones. El marco histórico del enfoque mixto es reciente, a comparación con los enfoques previamente descritos. En efecto, esta orientación recopila métodos variados, que enriquezcan el estudio, pero sobre todo para la comprensión del fenómeno, como objeto de estudio.

Es así que, de manera simultánea se integra la recogida de datos, donde el investigador estructure a la metodología cualitativa y cuantitativa de manera equitativa, sin ejes dominantes, combinando procedimientos específicos. Las fases de intervención del método o los métodos que se asocian son tres: la concepción, el análisis y finalmente la interpretación. Asimismo, el enfoque mixto se compone por distintas secuencialidades y modalidades, que están en función de la triangulación de la investigación. (Núñez, 2017)

Independientemente de las inclinaciones subjetivas del investigador, para la elección del enfoque de investigación se debe de tomar en cuenta cuál de estos, comprende y aporta mayor viabilidad al estudio, así como al objeto de estudio, con la fundamentación correspondiente. Cada enfoque responde a cuestionamientos de la realidad en particular, sus alcances son numerosos, así como en cuestión de debate continuo.

Después de un amplio análisis de los elementos del presente estudio y de los enfoques previamente desglosados, que el desarrollo para la investigación y la propuesta de intervención sea bajo los criterios del enfoque cualitativo, ya que justamente no se pretende abordar referentes numéricos ni estadísticos, por lo que la construcción de este trabajo se presenta únicamente de manera teórica, en secuencia de las características descriptivas, explicativas y en réplica para la problemática que aborda toda investigación cualitativa.

3.3 Diseño de la Investigación e Intervención

Un diseño de investigación, parte de la premisa del enfoque seleccionado por el investigador, además del claro conocimiento sobre la línea del paradigma, el conocimiento teórico y un diagnóstico fundamentado. Los diseños, se conciben como esquemas, planes u ordenamientos que se realizan de manera sistemática para el cumplimiento de los objetivos de una determinada investigación. Es así que se definen como el bosquejo, que pretende orientar al investigador, conteniendo así los tipos de diseño, estudio, investigación y el método que sobre el cual se estructurarán las bases para responder al qué y cómo del estudio al realizarse.

Desde una mirada cualitativa, un diseño de investigación se caracteriza por ser una planificación metódica, detallada y justificada sobre los componentes del proyecto a desarrollarse. Se evalúa la sincronización con los objetivos, así como sus implicaciones; la combinación de estrategias y sus modalidades en referencia al objeto de estudio, además de sus condicionantes o posibles amenazas. Es por ello que la interrelación entre los elementos de la investigación, aunado a un desarrollo consistente y flexible, es imprescindible para su diseño, que llevará al cumplimiento de los alcances previstos, también para su validación de entre los procesos y resultados. (Escudero y Cortez, 2018)

Al abordarse una metodología cualitativa, debe coexistir elementos flexibles y constructivistas para su diseño de investigación. Autores distintos definen los tópicos para categorizar diversos principios e inclinaciones sobre el diseño, dependiendo de sus alcances. La revisión teórica, de los autores le permite al investigador tomar el control sobre la edificación de su propio estudio. Las implicaciones teóricas de uno o varios tipos de diseños de investigación, visto desde el aspecto cualitativo no es genérico ni reduccionista.

De acuerdo con Salgado (2007), los diseños de investigación, a partir de su marco cualitativo, se esquematizan en diseños etnográficos, de teoría fundamentada, narrativos, diseños fenomenológicos, de análisis de datos y de Investigación-Acción. Actualmente, tener en claro qué tipo de diseño se utilizará, es una pieza clave para la construcción de significados, en búsqueda de la objetividad epistemológica y su interpretación metodológica.

Otros autores involucran al diseño, retomado por otras características, primeramente, por si éste es experimental o no experimental. Para las investigaciones con tendencia a manipulación de las variables de estudio, se realiza bajo experimentación continua o de amplia temporalidad, donde se procura la modificación de la realidad a analizarse, correspondiente a un objeto en particular. Por otro lado, donde no existen alteraciones a las variables de estudio, éste proceso se vincula a un diseño no experimental, que además de la anulación de la manipulación por parte del investigador, la recolección de datos se realiza en un momento determinado y específico. (Quevedo, 2021)

Por consiguiente, esta investigación no se visualiza en ninguna faceta por la administración total de los ítems identificados. Se pretende que mediante la estrategia de intervención se logre influir en la problemática descrita en el diagnóstico, sin embargo, no corresponde a la tarea del investigador manipular sobre éstas. Asimismo, la recolección de datos se ha manejado con tiempos establecidos, para la adaptación flexible pero sistemática del presente estudio, ya que desde el

campo que se visualiza, por una temporalidad corta para su construcción, no es adecuado una recategorización completa del estudio. Es así, que se abordará un diseño de manera no experimental, con un tipo de estudio transversal.

Al partir de un diseño de investigación, se selecciona un tópico para la misma, ya sea por transversalidad o su longitud. Para el caso de un tipo de investigación transversal, éstas se original en los diseños no experimentales que describe a las variables analizadas al partir desde una interrelación. Y, por otra parte, para los diseños experimentales, existen los estudios longitudinales, resultado de investigaciones más extensas en cuanto a temporalidad. (González & Difabio, 2016)

Se le conoce como alcance de la investigación a la profundidad sobre la investigación en relación al fenómeno de estudio. Estos se determinan por diversos factores, como el conocimiento existente o la perspectiva asumida dentro de la investigación. Los alcances más comunes son el exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo. (López, 2021) Se ha determinado que, en suma a las características planteadas con anterioridad para la construcción del estudio, éste sea sobre un alcance descriptivo, ya que no se llegará a una consolidación práctica, más bien se pretende describir mediante la propuesta curricular, los aspectos más favorecedores para la evaluación formativa, en la práctica diaria del docente, en hegemonía con las necesidades de la institución educativa, pero principalmente para que el proceso de aprendizaje de los alumnos, sea integral.

Después de realizarse los planteamientos para el diseño metodológico cualitativo-interpretativo, se acentúa y selecciona un método para la investigación, ya que, por la apertura del mismo, hay una variedad de comprensiones o construcciones de métodos que asumen la realidad, así como las orientaciones dentro de cada fenómeno y su propia complejidad dinámica, en especial dentro de un entorno educativo. Se entiende al método como el procedimiento para interno que

relaciona la construcción metodológica con la intervención a realizarse, asimismo estos encierran sus propios axiomas y limitantes. Un método destacado es el estudio de casos, ya que éste asocia al docente como investigador y su relación determinado por de la educación y la toma de decisiones. (Abero et al, 2015)

Un estudio de casos parte de una investigación donde se desea aprender e intervenir sobre su contexto real cotidiano. Por su parte, el investigador conoce la realidad de un caso, para así acercarse a la realidad y así permitir una ampliación del conocimiento sobre el objeto de estudio o bien una modificación mediante la construcción teórica. El estudio de casos sigue un objetivo de investigación cualitativo y descriptivo, con la utilización de diferentes técnicas e instrumentos, en línea con un caso único o varios, retomando una temporalidad sincrónica o asincrónica, este método es sencillo para la identificación de fenómenos, para así ser descritos en conjunto a los factores que intervienen. (López, 2013) Es así que, por las categorías que se han desglosado desde lo general a lo particular, este método igualmente incluye la selección de técnicas e instrumentos por parte del investigador, que potencialicen el estudio, así como lleguen a las finalidades pretendidas.

3.4 Técnicas e instrumentos

En línea con el diseño, el tipo de estudio, la investigación y el método de investigación, en esta sección se presentan las técnicas e instrumentos que fungen como el puente metodológico para la acción a presentarse por la investigación en el capítulo cuatro, de la propuesta a en construcción. Éstas son las herramientas que posibilitan la intervención de manera estratégica, además de la evaluación para la misma.

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2015), para las investigaciones de cualitativas, de corte educativo se esquematizan técnicas e instrumentos, a los que llaman estrategias.

Dependiendo a la selección del investigador, se construyen para el perfeccionamiento continuo que aporta validez, verificación y aumentan la credibilidad a la fase de procedimentación y evaluación, así como a la metodología completa del estudio. Es por ello que se sugiere que las técnicas e instrumentos a construir sean de carácter variado y complementario para la investigación, ya que se ha mencionado la utilidad del estudio de casos, las técnicas e instrumentos de este método aportan comprensión a los eventos de la cotidianidad del contexto, para que en función de los objetivos se indague, explore y describa.

Ya que el estudio de casos se ha seleccionado a partir del empleo de técnicas cualitativas, se pretende a través de estas una orientación mediante técnicas de triangulación, es decir, que a través del uso de tres técnicas y un instrumento para cada una de éstas, se lleve a cabo un análisis que fortalezca la credibilidad del caso, así como la transferibilidad para otros casos, de ser necesario para el lector o bien para la misma institución donde se desarrolla la investigación y así contribuir a un mayor conocimiento. (López, 2013) Es así que se ha determinado el empleo de la observación participante-moderada, el análisis documental y la entrevista semiestructurada, con el uso de una guía de observación, una rúbrica y la guía de entrevista, respectivamente.

La observación participante moderada, corresponde a una técnica sobre la que el investigador, participa en la recolección de la información de manera casual, sin interrumpir desde un entorno educativo la naturaleza de los fenómenos del contexto, se involucra hasta cierto punto en los sucesos, durante un periodo de tiempo y con un registro estructurado sobre lo que ocurre, con explicaciones detalladas y precisas. Además, que la recolección de datos se categoriza de manera previa mediante un instrumento. (McMillan & Schumacher, 2005)

Desde otro sitio se encuentra la entrevista, como complemento a la observación, ya que es un punto de encuentro entre los sucesos observados y la comprensión de la realidad dentro del

entorno educativo para los sujetos sobre los que se realiza esta técnica. Las apreciaciones cognitivas de los participantes, son un elemento clave, ya que probablemente ellos conocen a mayor profundidad el fenómeno, por su experiencia e interacción con otros sujetos de estudio. Por ello Hernández-Sampieri (2014) añade que es un proceso flexible, un momento de reunión para conversar e intercambiar información, realizado por medio de preguntas y respuestas para la construcción de conjunta de significados. Asimismo, están las entrevistas abiertas, donde el investigador posee la libertad de añadir u omitir ciertos elementos. Para este caso, la utilidad de un instrumento de guía de entrevista, con categorías sobre las que se pretenda abordada, es eficaz para el manejo de la información precisa.

Finalmente, para la realización de esta triangulación se encuentra mediada por un análisis documental. Éste, corresponde a una técnica asociada a los materiales escritos, visuales, simbólicos, sonoros, como cualquier texto escrito que se pueda cuestionar y observar, un ejemplo pueden ser los documentos legales, institucionales o que no sean de carácter público. Esta técnica brinda bastante validez, al tratarse de fuentes fidedignas y prácticas para develar intereses y perspectivas sobre la realidad. (Abero et al, 2015) Ya que es amplia la información que se puede extraer de los documentos, es importante que se tome en cuenta cada objetivo y finalidad sobre la cuales el investigador quiere recopilar, para así enriquecer, pero delimitar sobre otros criterios que no pertenezcan al objeto de estudio, por lo que un registro documental brinda pautas generales que se asocian a su funcionalidad.

CAPÍTULO

IV

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

No hay cambios en la sociedad si no es mediante una educación de calidad. Pareciera una labor sencilla que únicamente requiere de reformas educativas para lograr los macro objetivos que resuelvan las necesidades de toda comunidad. No obstante, es por ello que para la transformación social y educativa que precede a la utopía, se requieren de prácticas, así como estrategias que implementadas a nivel micro, respondan a las problemáticas existentes y cambiantes, del educando y su entorno.

En este capítulo, se abordará detalladamente el desarrollo de la propuesta curricular, que previamente se identifica por un diagnóstico de necesidades. Ello, ha condescendido a la formulación de un proyecto de intervención, mediante la presente propuesta. Es así que se desglosa una descripción estratégica, la organización de los contenidos, las actividades de aprendizajes, hasta llegar al plan de evaluación para la misma. De la misma manera, se incluyen acciones, planes, principios e instrumentos que responden a los retos de la institución educativa, reconocidas como áreas de oportunidad y en concordancia a este estudio de intervención e innovación educativa, secuencial al diseño metodológico de la investigación.

4.1 La evaluación formativa dentro del campo de lenguaje y comunicación: el puente para el desarrollo integral

Esta propuesta curricular, se fundamenta en el Modelo Curricular Nacional de Aprendizajes Clave para el desarrollo Integral de año 2017, los Planes y Programas del sexto grado de primaria y su perfil de egreso del programa educativo básico. Asimismo, se encuentra en vigor y hegemonía con la normativa legislativa actual, como lo es el Artículo Tercero Constitucional, la Ley General de la Educación y los parámetros mencionados por la Comisión

Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Igualmente, se destacan los aportes a nivel internacional, como lo es la Agenda 2030, las competencias docentes planteadas por la UNESCO, OCDE y Philippe Perrenoud.

Es preciso aclararse que no se pretende generar documentación o información que sea contraria al modelo educativo actual, sino que esta investigación, busca la proyección curricular de la misma, para atender las necesidades educativas, que no son exclusivas para la atención del alumnado, sino que implican analizar la situación actual del docente, los recursos existentes y la visión institucional para que de manera auténtica, se trabaje de manera educativa para alcanzar una educación de calidad.

Se recalca que, derivado al estudio diagnóstico, de campo y de conocimiento realizado con anterioridad, hay muchas vertientes que se pueden abordar, sin embargo, para esta estrategia de intervención, se ha determinado enfatizar sobre la evaluación formativa como competencia del docente, que es el puente para el cumplimiento del perfil de egreso y el alcance del desarrollo integral del educando, con aplicación para el Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación.

El ejercicio de la docencia, requiere de adaptaciones, actualizaciones e innovaciones en materia educativa, que surjan desde la profesionalización de las y los maestros. Las implicaciones dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje son amplias, en especial para la evaluación educativa, que por años ha sido un punto controversial y área de oportunidad para el sector educativo, dado que se habla a menudo de una educación de calidad, que persiga las competencias, habilidades y valores que doten a los educandos de experiencias significativas.

Se ha buscado por décadas, que la educación a nivel nacional sea parte un modelo constructivista-humanista, abandonado por las corrientes tradicionalistas y rígidas que

caracterizaban a la educación de antaño. Si bien las prácticas constructivistas en la práctica educativa, se perciben desde un currículo oficial y oculto de los agentes educativos, se requiere redoblar esfuerzos en la comprensión para cada agente educativo sobre la evaluación educativa y qué mejor intermediario que el docente.

Es por ello que, la evaluación formativa es la razón de ser de esta propuesta, que involucra los principios fundamentales para orientar a las y los maestros del sexto grado de primaria. Asimismo, se destacan técnicas e instrumentos que guíen su conocimiento, así como su práctica integral en evaluación, con consistencia en la retroalimentación, la negociación, la autoevaluación y demás puntos clave que aportan valor educativo-significativo a la evaluación. Por ello, se da apertura a la evaluación vista inicialmente como una competencia, seguida de un proceso sistemático y enriquecedor, que finaliza en los alcances puestos en contexto de los perfiles de egreso, como aprendizaje esperados para el desarrollo integral del educando.

Las y los maestros cuentan con una variedad de recursos, materiales y herramientas que les permiten ampliar sus conocimientos sobre las innovaciones dentro del sistema educativo, que favorezcan al educando. Estos materiales y demás, a menudo de origen teórico y político dentro del sistema educativo mexicano, implican una familiarización generalizada, para que se proceda a la acción docente.

Es así que, la finalidad de esta estrategia de intervención, no es ser una carga adicional para el docente como implicaciones rígidas o administrativas que consten únicamente como un requisito de su perfil profesional, sino que se busca a través de este proyecto que, las educadoras de esta institución comprendan, reflexionen e introspeccionen sobre su actual práctica en torno a la evaluación educativa, fijen metas claras en torno a las necesidades educativas de sus alumnos y así, retomen las bases de la evaluación formativa para guiar a los alumnos a lo largo del ciclo escolar,

con experiencias significativas de aprendizaje dentro del campo formativo previamente mencionado, a partir de pruebas y así, poder verificar su funcionalidad para trasladarlo a otros campos formativos.

¿Existen cambios en la educación? Mediante la práctica triangulada entre el conocer, saber y reaprender cada sujeto que participa dentro del sistema educativo, se perfecciona la educación, no solo de manera interna, sino que se expande al favorecer a niñas y niños que llevan la evaluación formativa más allá de un salón de clases, por docentes que visualizan sus competencias y su propia praxis como agentes de cambio, poniendo énfasis en la importancia de la evaluación, sus tipos y momentos para los aprendizajes grupales e individuales.

4.2 El docente ante el reto de la evaluación formativa

Esta propuesta ha sido pensada, diseñada y orientada para ser un apoyo para las docentes del sexto grado, de la Escuela Primaria Miguel Hidalgo y Costilla, con C.C.T. 21DPR0552K, ubicada en Teziutlán, Puebla. El fundamento de la presente, se basa en las habilidades, así como capacidades en materia de evaluación, con un enfoque formativo. La visión, así como el entendimiento de la evaluación, empieza como una capacidad y habilidad del docente, le permite transformar los esquemas teóricos de la evaluación educativa, para que ésta sea consolidada como un proceso elemental y de formación continua, que le permite a todo educador, la autoevaluación para la retroalimentación y la autogestión de las y los estudiantes.

Es así que, esta estrategia además de intervenir de manera directa para con el profesorado del último grado educativo de esta escuela, brinda al departamento de dirección escolar, así como a su directiva; un esquema interno que vincula el modelo curricular nacional con las necesidades de las maestras y se traslada a una educación de calidad, que parte de lo deductivo de la

construcción teórica-educativa nacional e internacional, para consolidarse en un conocimiento inductivo.

El plan y programas de estudio establecen que los medios para alcanzar los fines educativos parten de la transformación de los principios, las funciones y prácticas pedagógicas, la formación continua del docente y la flexibilización curricular, favorecido mediante el diálogo. Además, de la importancia de la planeación y la evaluación dentro del aula, con equidad e inclusión, como promotores de la educación integral. Todos los ejes ejemplifican que los maestros con competencias, conocimientos y valores, hacen la diferencia entre los sujetos transmisores del conocimiento o información y los maestros vistos como agentes mediadores del conocimiento, que se basan por las metodologías activas para lograr los aprendizajes exitosos, que trascienden significativamente para los educandos y su contexto. (SEP, 2017)

El reto para esta institución educativa es innovar en la evaluación. De manera que, para lograr la eficacia y el carácter formativo de los procesos evaluativos, es indispensable la conjetura de la planeación. Las secuencias didácticas, están incompletas, si no existe una simultaneidad entre la planeación y la evaluación, que promueva la reflexión, la flexibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y el interés del maestro por desaprender para reconstruir, es decir que pretenda realimentar, así como modificar sus prácticas cotidianas en su relación con el alumnado y la comunidad educativa.

En gran medida, esta propuesta curricular representa de manera armónica, las bases que se describen dentro del perfil de egreso del nivel escolar, en conjunto con el campo de formación académica, las áreas de desarrollo personal y social, del mismo modo, en línea con los ámbitos de autonomía curricular. Todos los componentes curriculares, se desglosan dentro de esta intervención en torno a la evaluación formativa y los elementos esenciales a consideración del docente como

material de apoyo, para su labor en el aula. Igualmente, se recalca la importancia para que cada principio sea comentado y enriquecido en las sesiones de consejo técnico escolar, o bien, en espacios pertinentes para el diálogo, el análisis y la crítica sobre la relación entre los fundamentos teóricos diseñados y recopilados para su ejecución.

El desarrollo de las competencias no va únicamente en línea directa hacia el educando, sino que surge de las habilidades, estrategias, e investigación del docente. Es así, que se retoma un sistema bidireccional y constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así como se realiza la planeación docente con objetivos, se requiere de la evaluación para verificar el alcance de éstos o bien la reestructuración de los mismos, logrando de manera equitativa los intereses de las niñas y niños, con los retos de la didáctica diaria. Se habla así, de un modelo intencional, anticipado y diverso de la evaluación formativa.

Es así, que se ofrece una mirada a la retroalimentación, como pieza clave de la evaluación, entendiendo a ésta como una reconsideración sobre los patrones de evaluación tradicionalistas, para ejemplificarse en la comprensión de la evaluación diversa e inclusiva, permitiendo así la exploración del alumno sobre su propio conocimiento, tanto de manera individual, como colectiva y grupal.

Se incluyen ejemplos de instrumentos sobre cómo realizar eficazmente una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Se presentan técnicas y principios adicionales a la explicación de estos instrumentos, como lo son las listas de cotejo, registros anecdóticos, las rúbricas, guías de observación, escalas estimativas y demás, que brindan una orientación pertinente sobre cómo las docentes pueden adecuar preguntas que fomenten la introspección al educando sobre su propio aprendizaje, así como sus áreas de oportunidad para alcanzar diariamente, conocimiento útil para su vida cotidiana. Además, se visibiliza sobre cómo asumir de manera formativa a la evaluación

para los diferentes momentos del horario escolar y no sólo como parte de los periodos lectivos, es decir que se presenta la funcionalidad del diagnóstico continuo y la reorientación de la evaluación sumativa.

4.3 Propuesta de intervención: proyecto curricular

Actualmente, ¿qué hacen las escuelas para atender las necesidades de los procesos de enseñanza aprendizaje? ¿de dónde se toma el fundamento para implementar o flexibilizar el quehacer cotidiano de los docentes? ¿cómo se indaga entre las necesidades de los docentes para innovar en la educación de cierta escuela? Estos y muchos cuestionamientos son los que deberían hacerse los agentes educativos de toda escuela a nivel nacional, para emancipar las prácticas cotidianas que legitiman a la educación como un único acto educativo sin oportunidad a la flexibilidad, que, si bien ya está estipulada dentro del curriculum nacional, poco se indaga para verificar las ocupaciones reales de la institución.

Una propuesta curricular orienta la toma de decisiones para este centro educativo, además de que facilita la misión y visión de la institución educativa y sus agentes que, de manera particular, se desarrollan en función a este esquema de evaluación formativa, logrando así estratégicamente y a modo operacional, el goce de mayores capacidades en su contexto. Para la implementación de dicha estrategia, se requiere de un diagnóstico, que brinde un rigor científico cualitativo, que basado en técnicas e instrumentos, deroga la subjetividad de los participantes y expone el ambiente de educativo de manera objetiva.

Es así que este documento, pretende ser la herramienta que coloque el puente entre los ideales nacionales de la educación y las necesidades reales, actuales y diversas que no solamente se asocian al alumno con sus carestías de conocimiento o aprendizajes, sino que más bien se realice

un esfuerzo colaborativo desde las docentes del plantel, a consciencia de la transformación de la comunidad escolar, sobre su propio entendimiento epistemológico, metacognitivo, para trasladarse a habilidades y finalice en el enriquecimiento e interacción sobre su propia práctica de la evaluación formativa, es decir sobre su propia adquisición o fortalecimiento de competencias para su práctica diaria.

En retrospectiva y con su fundamento científico, la presente propuesta para la institución educativa se basa en los principios curriculares de Ralph Tyler, con énfasis en la importancia de la selección eficaz de los objetivos, tomando en cuenta la política, la normativa y las finalidades de la escuela. Además, de que dicho autor sustenta la necesidad de articular a la evaluación como un proceso constante, aspecto que se vincula con este estudio.

Asimismo, se sigue un marco teórico por autores contemporáneos en la línea curricular y su desarrollo, como lo son Gimeno Sacristán, que específicamente asevera en cómo lograr que los contenidos sean la vitalidad de la educación y no sean vistos como una limitante para los educadores. Se sigue la autoría de Jorge Luis Meza Morales, Ana Graciela Fernández Lomelín, Silvia Morelli y otros autores más, sobre un estudio de casos.

La concentración de esta propuesta, brinda de manera interna un esquema de reconstrucción y aprendizaje continuo que comienza por los agentes educativos, docentes y su comunidad. Ante los retos sociales, éticos, cognitivos y demás que se desenvuelven dentro del sector educativo, es imprescindible la participación con roles activos de cada sujeto, que identifiquen debilidades, trabajen de manera colaborativa, propongan ideas, y en especial, que busquen soluciones ante los desafíos continuos, llevando así la educación de esta institución educativa, como un centro que se compromete con la educación de calidad, la formación de ciudadanos íntegros y sobre todo, capaces de evaluar con visión formativa.

Diagnóstico de necesidades

¿Cómo identificar las necesidades que internamente perciben las maestras del sexto grado y los agentes educativos de la escuela primaria? Ciertamente no se llega a una escuela sin antecedentes o un trasfondo de elementos que aportan información valiosa del pasado y de la presente praxis de la educación. Es decir, se requiere la realización de un diagnóstico, como estudio de campo para conocer las fortalezas de la institución, pero en especial indagar sobre aquello que se puede mejorar, con los elementos existentes para el refinamiento de la educación.

Un diagnóstico institucional, consiste en un estudio articulado sobre aspectos teóricos como la pedagogía, la filosofía y la didáctica, correspondido e influido sobre una realidad situada. Al sumergirse en sociedades que constantemente se mantienen en evolución, las realidades educativas también se transforman, por lo que la realización de diagnósticos continuos es un acto favorable, que permite visualizar los alcances de una institución sobre un marco nacional de expectativas sobre la calidad educativa, por lo que además de identificar elementos sobre los que se puede intervenir, se toman medidas que se transformen en acciones por parte de los primeros intermediarios en la escuela, como los son docentes y directivos.

El diseño curricular, debe guiarse por lo recogido e interpretado del diagnóstico, que en suma ha explorado la práctica educativa y su cimiento en conocimiento contemporáneo, generando ítems o indicadores para la recolección de datos de indagación que determinan el contexto, desde su situación existente, en especial con relación a ámbito curricular. Se puede explorar un mar de situaciones, procesos u objetos sobre los que se actúa; por ejemplo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la motivación de los alumnos o maestros, los intereses de los alumnos, los perfiles de los docentes, entre otros elementos más. Este acercamiento brinda una evaluación del entorno, que

llevarán a los investigadores hacia la construcción del proyecto curricular y la determinación de las problemáticas. (Fernández, 2013)

En perspectiva, al tener en cuenta el para qué se aprende y el cómo se aprende, desde la interiorización docente, se esquematizan aspectos diagnósticos, traducidos al nivel educativo sobre el cual se desarrolla este proyecto. Ya que se habla de un estudio cualitativo, la recolección de información por la observación, la entrevista y la revisión documental, son las técnicas sugeridas para la realización de instrumentos en triangulación con la visión de la propuesta.

En primera instancia, la observación entendida como no participante, ofrece un adentramiento de la realidad sin intervenir o alterar los patrones del proceso de enseñanza-aprendizaje que forman parte de la cotidianidad, lo cual propicia la objetividad. De entre los instrumentos que favorecen la observación, son las guías de observación que de manera estratégica presentan ítems que parten de la evaluación educativa, en sus diversas modalidades la escuela y los agentes educativos pueden adaptar los indicadores. Las observaciones se realizan dentro del aula del nivel propuesto, así como pueden llegar a ser pertinentes las indagaciones dentro del aula, que brindan un panorama amplio sobre los sucesos del proceso de enseñanza-aprendizaje. (ver apéndice B)

Asimismo, la entrevista con un formato semiestructurado, constado de una serie de preguntas; propician el diálogo, así como el análisis, desde la perspectiva del docente frente a grupo del grado educativo sobre el cual se realiza la propuesta. Inicialmente, se presentan cuestionamientos que recolecten información sobre el entendimiento de la evaluación educativa, su vinculación curricular y en especial, sobre la evaluación formativa en determinado campo de formación académica. Posteriormente, siguen cuestionamientos sobre cómo el docente percibe sus propias áreas de oportunidad sobre la evaluación, así como su perspectiva sobre los déficits del

grado y la institución en torno al tema en cuestión. Durante la entrevista, se busca la objetividad y la apertura a la reflexión desde un punto de vista crítico, sin prejuicios o carencia de flexibilidad, con el reconocimiento del refinamiento institucional de la educación, así como la calidad de la misma. (ver apéndice C)

La revisión documental por su parte, manifiesta los ejes normativos, profesionales y vocacionales por los que las docentes en la escuela deben de regir su día a día. La documentación que está a disposición de los educadores es extensa, por lo que se sugiere la revisión del plan y programas educativos, en hegemonía con las políticas institucionales actuales. La consideración de agentes directivos para la revisión documental es vital para la comprensión articulada del sistema educativo y su visión dentro del plantel educativo. Para esta técnica, se recomiendan instrumentos moldeables, como lo es la ficha de registro de datos, que de manera puntual el investigador utiliza para recopilar toda la información indispensable para la evaluación. (ver apéndice D) La construcción específica y detallada de los instrumentos de diagnóstico, facilitan la recogida de la información, pero es indispensable la flexibilidad dentro del panorama diagnóstico, así como sobre las emisiones del análisis de interpretación de datos.

Objetivos de la propuesta

La realización de los objetivos, constituye la piedra angular de toda propuesta curricular. (Tyler, 1973) Ya que, a partir de la construcción de los objetivos correctos en secuencia al diagnóstico, se sistematizará y proyectará el estudio, permitiendo a cada agente o participante, tomar su papel activo dentro de su construcción, así como desarrollo. La creación de un solo propósito, resulta limitante puesto que hay muchas acciones específicas sobre las cuales se debe trabajar en conjunto, de manera continua, e incluso con evaluación sobre su puesta en marcha.

Los objetivos resultan ser un punto de análisis y de discusión, comenzando por el momento de su creación, seguido de su desarrollo curricular y que finaliza en su evaluación de la propuesta diseñada. La coevaluación y autoevaluación sobre sus agentes, constituye ese punto crucial para la revaloración sobre la práctica y la propagación de la mejora. Es así que se presentan los siguientes ejes, de la propuesta de intervención con enfoque curricular, para Lenguaje y Comunicación.

Objetivo general de la propuesta

- Fortalecer la competencia de evaluación formativa de los docentes del sexto grado de la Primaria “Miguel Hidalgo y Costilla” en la materia de Español, para propiciar el desarrollo integral.

Objetivos específicos

- Reconocer la importancia de la evaluación formativa como competencia del docente para el español, como parte del campo de formación académica de Lenguaje y Comunicación.
- Identificar las características necesarias de la evaluación formativa para las planeaciones de grupo.
- Modificar los patrones de evaluación formativa, a través del uso de instrumentos variados ante la diversidad áulica.

Selección de contenidos de Lenguaje y Comunicación: Lengua del Español

El Plan y Programas del 2017, expresa la autonomía que deben mantener las escuelas sobre el manejo y enriquecimiento de los acuerdos más importantes para investigarse y desarrollarse según lo requiera el contexto. Tal referente va más allá de las atenciones educativas para niñas y niños, sino que también implica un consenso docente, bajo el reconocimiento de áreas que, tanto

de manera colectiva, como individual, pueden fortalecerse. Tal es el caso de la evaluación formativa en Lenguaje y Comunicación.

Como se ha mencionado con anterioridad, debido a la temporalidad y el acercamiento de la propuesta, se ha establecido únicamente sobre un campo de formación, que no pretende dissociarse del fundamento curricular a nivel nacional, sino que, bajo dicho entendimiento, se busquen las formas más eficaces de trasladar dicho contenido a los recursos humanos indispensables que, en este caso, son las docentes de la escuela primaria.

Ya que el campo de formación académica de Lenguaje y Comunicación está dividido por cinco materias, el diagnóstico demuestra la asignatura medular en esta escuela primaria, que es la Lengua Materna de Español, bajo su contexto urbano implica la reflexión, la interacción oral, escrita sobre las producciones lingüísticas, con rutas clave como lo es la lectura, la interpretación de textos y la distinción de la variedad de lenguas, así como de elaboración de textos. Es así que los alumnos llegan a la comprensión de las diferentes prácticas sociales del lenguaje, ello con el fin de participar en la sociedad mediante acciones que derivan de competencias. (SEP, 2017)

Es así, que se ha seleccionado el uso del contenido conformado por las prácticas sociales del lenguaje, donde el alumno a lo largo del ciclo escolar deberá vincularse con ámbitos específicos que son la oralidad, la literatura y la participación social. Estos tres ámbitos, articulan aspectos esenciales que orientan hacia la metacognición, el análisis y la comprensión del mundo exterior. Los docentes asumen un papel que correlacione los contenidos bajo la comprensión de los aprendizajes esperados de los mismos y cómo vincular la evaluación durante todo el ciclo escolar. (Ver apéndice E) A partir de la selección oportuna durante los periodos lectivos, se da apertura a la organización del contenido bajo la malla curricular. Los contenidos que se manejan dentro del plan y programas de estudio no cambian, sino que se actúa sobre la visión del cómo se relacionan

estos en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde la evaluación formativa, asume un papel cosustancial para el goce de los aprendizajes esperados, transformadores para las competencias.

Organización de contenidos bajo los principios de la evaluación

Los contenidos se han de mantener bajo la mirada de la malla curricular y la organización de los periodos lectivos. (ver anexo 1) Ahora bien, es de suma importancia se la práctica sobre estos contenidos sea el punto de discusión y análisis para el docente, así como para todos los agentes educativos de la institución. Es así, que se destacan los siguientes cuatro principios que, bajo los principios de una evaluación auténtica, con mirada formativa se complementen por parte del docente.

1. Planear evaluando. La planeación es una orientación continua que representa la didáctica para cada día de las jornadas escolares, con la inclusión de recursos, tiempos, estrategias y demás elementos que de manera secuencial convergen con los aprendizajes esperados y los referentes contextuales. La evaluación debe ser un elemento indispensable dentro de las planeaciones, no como un sector individual o requisito, sino que, así como han de realizarse planeaciones divididas por momentos, la evaluación debe estar presente para dichos momentos diarios, semanales y mensuales.

Se da la apertura para que las docentes determinen la forma más idónea para la evaluación, en base al uso variado de instrumentos que se vinculen al contenido. Asimismo, la evaluación formará parte de esa anticipación con la que se preparan los docentes para otorgar espacios de análisis sobre su propia práctica, el entendimiento de los estudiantes y cómo éste puede intervenir en futuros procesos para alcanzar aprendizajes significativos.

2. La retroalimentación. No se aborda una evaluación con enfoque formativo si no se realiza mediante el diálogo, los comentarios que potencialicen los procesos de aprendizaje, que vayan más allá de la asignación de calificaciones o la denotación de características faltantes dentro de la elaboración de productos por parte del alumnado. La retroalimentación es entendida como la búsqueda oportuna de alimentar las acciones favorables que realizan los estudiantes, así como también la realización verbal o por escrito de comentarios que, de manera profesional y sencilla, brinden áreas sobre las que se puede mejorar.

Es por ello que, debe entenderse a la retroalimentación como un modelo que propicia la confianza entre el docente y los alumnos, se deben mantener espacios oportunos y eficaces para la realización de la retroalimentación. Las y los docentes con prácticas de evaluación formativa eficaces, analizan las expectativas de los productos, así como el desempeño de los estudiantes, para así intencionalmente compartir reflexiones mutuas sobre lo realizado. El docente no debe asociarse al ‘todólogo’ que no encuentre fortalezas de sus alumnos, sino más bien busca los ámbitos positivos de sus construcciones cognitivas y prácticas para guiarlos mediante dialéctica sobre lo que se puede mejorar.

Ejemplo de este axioma, puede ser al comentar: “Sara, he leído tu poema sobre las mariposas monarca, me parece increíble como utilizaste la ortografía para la elaboración del mismo. ¡Buen trabajo!, Ahora bien, ¿consideraste algo sobre lo que puedes mejorar sobre el tema de los poemas? Pienso que, si utilizas menos palabras repetidas, puedes mejorar, ¿no lo crees?” Al realizar diálogos continuos y retroalimentadores, se favorecen los climas de aprendizaje, así como la identificación sobre dificultades del alumnado.

3. El seguimiento. Posterior a la retroalimentación, no existe progreso sobre la evaluación si no hay una verificación de los esfuerzos del docente, así como de los estudiantes. Es decir, no

sucede nada si no es por medio del seguimiento, que representa un análisis continuo sobre si los alumnos están siguiendo nuestros comentarios o bien, hay factores que les impiden progresar hacia los aprendizajes, o bien hay algo sobre la práctica educativa que requiera de modificación o de mayor atención.

El seguimiento implica un involucramiento directo o indirecto del docente, es decir que este de manera directa se acerque a los estudiantes para verificar qué ha sucedido de manera progresiva a la diversidad del aula o bien, sea de manera indirecta al observar avances dentro del campo formativo sobre el cual se trabaja. Involucrar a los padres puede ser un apoyo para el seguimiento del docente.

4. Protagonismo estudiantil. En la educación tradicional, el docente era entendido como el foco de atención, sobre quien se encontraba el protagonismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, es sabido que el protagonismo de la educación corresponde a los estudiantes, desde su interacción bajo un enfoque constructivista y humanista. Claramente, mediante la mediación de los docentes de cada grupo, se debe otorgar sobre planificaciones el cómo favorecer la autorregulación y la participación de los estudiantes. Como ejemplo, se encuentra la planeación de una actividad para la elaboración de un guion de radio por equipos, el docente con anticipación define los criterios para la evaluación de dicha actividad a construirse, mediante el uso de una rúbrica que entrega a los estudiantes. Cada equipo conoce qué es lo que se espera, por lo que, al finalizar la actividad, son protagonistas al participar sobre su propio cumplimiento de los criterios evaluados, porque conocen la visión inicial.

Es así, que los alumnos deben involucrarse dentro de sus procesos de aprendizaje y evaluación, mediante las intervenciones oportunas del docente. Tales prácticas emancipan la pasividad estudiantil y la cultura de evaluación tradicional, donde se espera que el docente otorgue

calificaciones desconocidas, para así tornar las clases a un conocimiento completo sobre lo que se realiza, evalúa y cómo los alumnos son conscientes sobre sus logros, sin perder la visión establecida en los objetivos de la presente propuesta.

Selección de actividades de aprendizaje

A continuación, se presenta un esbozo sobre cómo los docentes desde la autenticidad del proceso de enseñanza-aprendizaje vinculan los contenidos con la evaluación formativa, en medida de la selección de actividades de aprendizaje, que pueden guiarse de común acuerdo por la institución. Es importante señalarse que, para la selección pueden añadirse otro tipo de actividades según correspondan las necesidades de los docentes en su contexto áulico. (Ver apéndice F)

Asimismo, ha de destacarse la importancia de los dominios del docente para estas actividades y la valoración conjunta de interpretaciones de los docentes y agentes educativos que enriquezcan los contenidos mediante prácticas orientadas al desarrollo integral. De acuerdo con Heritage, (2007) citado por Moreno, (2016) para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, este corresponde a la combinación de elementos básicos del conocimiento del docente desde una visión crítica y de autorreflexión, que es el conocimiento del campo disciplinar, el conocimiento del contenido pedagógico, el conocimiento del aprendizaje previo de los alumnos y el conocimiento de la evaluación. Cuando se tienen presentes estos elementos del saber para la acción docente, se enriquece el acto educativo que deja de ser apreciado como enseñanza para cubrir vacíos y se transforma a una metodología con un proceso interiorizado por el docente, bajo el reconocimiento de que hay habilidades o saberes que deben fortalecerse para lograr el cometido educativo y las expectativas de la misma, a través de su participación continua. (Ver apéndice G)

Organización de actividades desde la evaluación

Desde la variedad de instrumentos con los que se puede realizar una evaluación formativa, se presentan tres principios sobre instrumentos que favorecen al docente en diferentes temáticas del contenido seleccionado para el campo formativo académico de Lenguaje y Comunicación en la asignatura de Lengua Materna Español, mismos instrumentos que le permiten una esquematización cognitiva, de retroalimentación constante y verificación de los alcances del aprendizaje del educando.

Estos instrumentos presentan prácticas que, dentro de la cotidianidad de la asignatura, se sitúen en momentos oportunos y de la misma manera, sean presentados al educando de la manera más sencilla posible para que ellos asuman su papel activo dentro del proceso de aprendizaje, asimismo se ha de tener en claro cada uno de los principios mencionados en la organización para el contenido, dentro de cada actividad sugerida, vista desde la evaluación. Las competencias sobre el cómo evaluar, transmiten hacia el alumno la apropiación sobre sus competencias para la vida, desde el desarrollo integral. Cada instrumento ha de tomarse con rigor profesional y con el compromiso educativo de las maestras y maestros.

1. Los diarios anecdóticos. Son registros que le permiten al docente un análisis general de los sucesos del día, para permitirle un recuento sobre los alcances en aprendizajes de los alumnos, así como las pautas sobre la toma de decisiones para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje para el docente. Estos instrumentos son de utilidad sencilla y fácil creación, se otorga apertura para que el educador destaque de manera flexible aspectos importantes durante el periodo lectivo de la asignatura. El diario brinda anotaciones que le permiten al docente la reflexión continua sobre su propio quehacer como mediador del conocimiento.

2. Las rúbricas. El uso de las rúbricas es indispensable, ya que le permiten tanto al docente como al alumno, la evaluación de criterios contruidos que propician el diálogo, bajo anticipación del docente. Ha de señalarse que estos instrumentos deben construirse bajo la semántica de palabras sencillas y compartidas, es decir que el docente no sea el único conocedor de la sintaxis de las mismas, sino que éste dé apertura para que cada alumno conozca cómo y con qué se le va a evaluar para que así, personalmente estos puedan ser partícipes sobre la creación de su conocimiento, así como el compromiso personal con su perfil de egreso por muy sencillo que parezca lo que se realiza dentro de la asignatura.

Asimismo, las rúbricas establecidas, dialogadas y compartidas hacen que el docente no se considere como el protagonista de la evaluación, sino que, en consenso se describan los alcances bajo el desempeño estudiantil, aunado a la retroalimentación del docente e incluso, bajo la toma de otros instrumentos. Las rubricas brindan también, elementos que enriquecen la participación del educando, tanto en coevaluación, así como en la heteroevaluación.

3. Listas de cotejo para la autoevaluación. Si bien el libro de Lengua materna de Español contiene apartados que propician la autoevaluación, ¿se ha realizado dentro del aula un análisis sobre la importancia de este tipo de evaluación?, ¿se fomenta el uso correcto de la evaluación para potencializar los aprendizajes tanto grupales como individuales? Estas premisas son indispensables para el uso continuo de las listas de cotejo que fomenten la autoevaluación, como un proceso de autoanálisis que no es exclusivo para el docente, sino que también lo es para el alumno. La comprensión sobre este tipo de evaluación es indispensable para lograr la autogestión de manera individual y colectiva.

4.4 Plan de evaluación

Este plan de evaluación se ha determinado bajo el mismo enfoque del diseño metodológico de la propuesta, dadas las condiciones de la guía de observación, la entrevista y el análisis documental. La evaluación del proyecto, no debe ser entendida como un proceso final del mismo, sino que la construcción de los instrumentos permite el análisis del contenido y la práctica de manera inicial y continua, ya que como se ha especificado, este es un primer acercamiento a un proyecto de intervención para la escuela primaria, por lo que el pilotaje de la misma requiere de una reflexión y adaptación continua. (ver apéndices H, I y J) Asimismo, se somete a discusión lo recopilado del plan de evaluación para la presente propuesta.

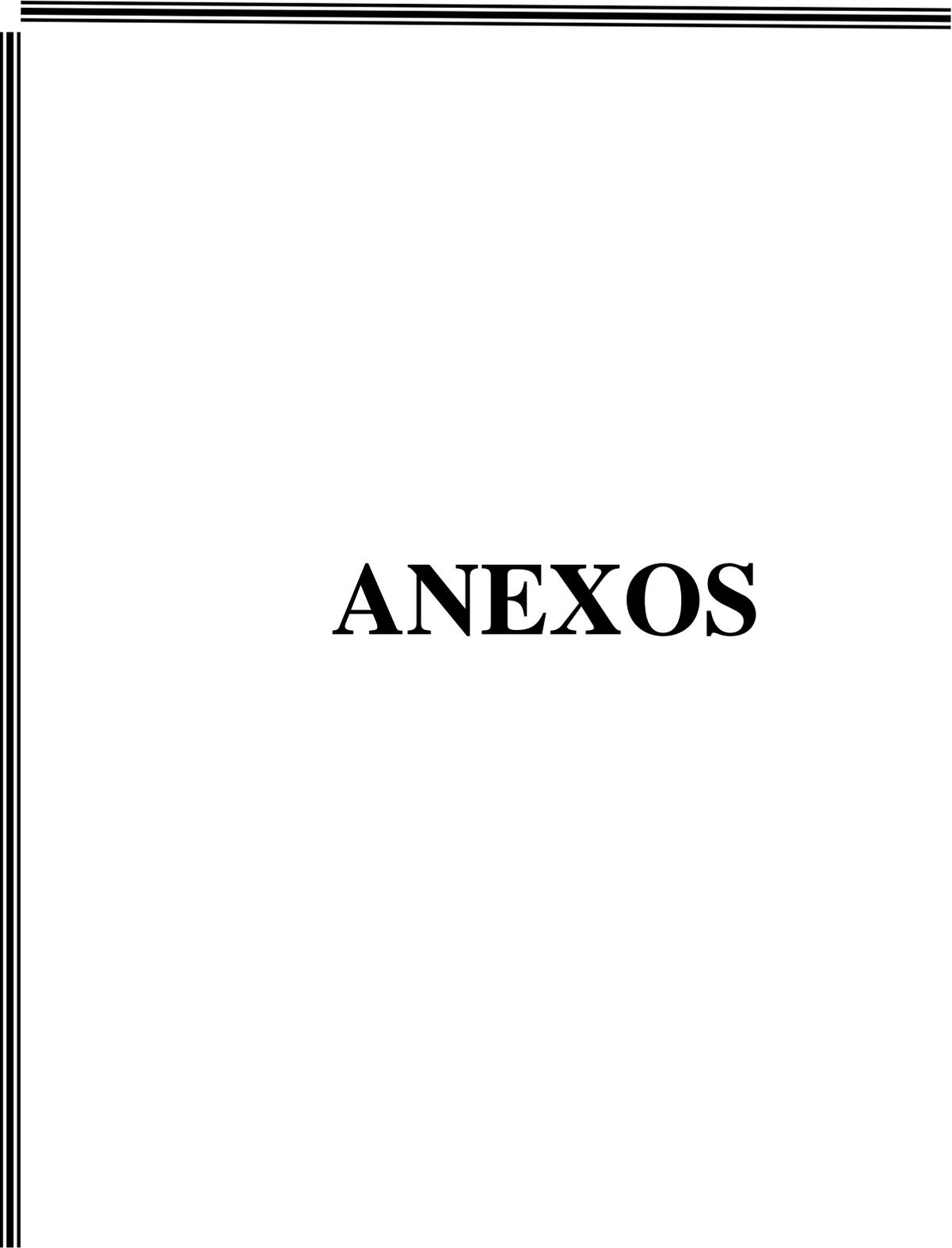
CONCLUSIONES

La evaluación educativa, con términos formativos es un proceso detonante para la transformación social, que en secuencia de investigación aún se reconstruyen las prácticas favorables para el sector educativo a nivel nacional y, sobre todo para su enriquecimiento local en cada plantel educativo. Los criterios para la evaluación son extensos, pero cuando cada principio de la retroalimentación, el consenso y la apertura al diálogo se toman en cuenta, se reconstruye la cultura de evaluación.

La propuesta curricular ha sido construida bajo investigación de un estudio de casos y la concreta fundamentación teórica del modelo educativo vigente, en cada capitulado se abordaron de manera general las vertientes que se asocian a cada categoría de la investigación, destacándose así, que las y los docentes deben tener esa apertura al autoanálisis para redireccionar su propio entendimiento de la evaluación, para potencializar sus competencias sobre las mismas e intervenir así dentro del sector educativo en cualquiera que sea su función dentro de la institución.

El alcance de la investigación es pronóstico para la labor docente, ya que mediante el estudio de casos y un diagnóstico moldeable para la institución, se permite la adaptación de principios clave que vinculan la evaluación no como un ente separado a la enseñanza, sino compuestos como un gran todo desde las habilidades que continuamente se analizan y discuten entre el profesorado, así como el involucrar a la comunidad educativa, como parte de las corrientes teórico contemporáneas de la educación en México. Esta propuesta es eficaz en su uso para las docentes del grado y del campo formativo construido, ya que representa un acercamiento primordial entre lo que es el plan y programa de estudio del nivel, así como la utilidad de manera sencilla de la evaluación para la planeación, la evaluación para la práctica y la evaluación para los aprendizajes significativos, que indiscutiblemente están asociados al protagonismo de los estudiantes.

Dadas las circunstancias temporales y procedimentales de la investigación realizada, aún quedaron áreas de oportunidad sobre las que se pueden realizar posteriores estudios, ya sea dentro de la misma institución educativa o bien, para la aplicación en otros sectores de la educación. De la misma manera, no es posible la visualización completa de lo establecido porque no se llegó a la aplicación de la propuesta, asimismo que los resultados de cualquier propuesta requieren de temporalidades amplias y complejas. Sin embargo, como un primer acercamiento institucional, se generaron principios que favorecen la evaluación formativa para ser enriquecida bajo la metodología cualitativa, con retroalimentación.



ANEXOS

Anexo 1

LENGUA MATERNA. ESPAÑOL. PRIMARIA. 6º		
ÁMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	Aprendizajes esperados
LITERATURA	Creaciones y juegos con el lenguaje poético	<p>Elabora una antología de juegos de palabras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta y crea juegos de palabras en los que haya ambigüedad o multiplicidad de sentidos (paradojas, sinsentidos, exageraciones, antítesis, etcétera). • Analiza, con ayuda del profesor las formas en que se juega con el lenguaje para transformar el significado (decir una cosa por otra, resaltar rasgos de manera inverosímil, afirmar una idea para sugerir lo contrario, etcétera). • Propone criterios para seleccionar y organizar textos en una antología. • Reflexiona sobre la ortografía de palabras parecidas.
	Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales	<p>Escenifica pequeñas obras teatrales, para niños y jóvenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los temas que plantean distintas obras teatrales. • Reconstruye la trama e interpreta el mundo social y el tiempo histórico en que transcurre. • Identifica las variaciones en el habla que les dan singularidad a los personajes de acuerdo con los tipos sociales que representan. • Expresa su interpretación de las características y motivaciones de los personajes a partir de sus acciones y diálogos. Comprende el conflicto entre ellos que detona el desarrollo de la acción. • Reconoce distintas funciones de las acotaciones para orientar la escenificación y los diálogos. • Lee en voz alta o escenifica la obra teatral considerando sus características. • Entiende las nociones de acto y escena. • Analiza la función de la intriga en la obra de teatro. • Adapta el ritmo y su expresión oral a las intenciones o características de un personaje. • Emplea la puntuación correspondiente con las intenciones comunicativas de los diálogos (admiración, enojo, duda...) y las acotaciones.
PARTICIPACIÓN SOCIAL	Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios	<p>Elabora convocatorias para participar en actos escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la estructura y la organización gráfica de distintas convocatorias. • Reflexiona sobre los propósitos de este tipo de texto. • Reflexiona sobre la forma de redactar las convocatorias: oraciones breves, uso de ciertos tiempos y modos verbales. • Diseña, con sus compañeros, una convocatoria y organiza gráficamente la información. • Usa viñetas y numerales para organizar la información. • Usa oraciones con frases verbales (<i>podrán participar</i>). • Utiliza apropiadamente signos de puntuación: comas, punto y seguido y punto y aparte.
	Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia	<p>Participa en la elaboración de un reglamento escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza varios reglamentos escolares para identificar sus características. • Reconoce la importancia de cumplir las normas incluidas en los reglamentos para regular la convivencia. • Redacta las reglas; usa oraciones breves. Valora si es necesario utilizar subtítulos, viñetas o incisos. • Reflexiona, con el grupo, sobre la concisión de las reglas, el uso de verbos: modo y tiempo; y el uso de numerales.
	Análisis de los medios de comunicación	<p>Da seguimiento a una noticia en diversos medios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elige una noticia de su interés, justifica su elección, le da seguimiento durante un periodo de tiempo. • Identifica las fuentes de donde provienen los datos, como testimonios de terceros y protagonistas, agencias de noticias. • Observa las diferencias en el tratamiento de una noticia en diversos medios: el tiempo que se le dedica, la forma en que se presenta, la información que se ofrece al público, la postura ante la misma, entre otros. • Presta atención al uso de ciertas expresiones para reconocer cuándo se presenta un hecho y cuándo se emite una opinión personal. • Reflexiona sobre las formas de destacar las noticias en los diversos medios: periódicos, internet, radio y televisión. • Identifica el uso del discurso directo e indirecto para citar a las fuentes y observa el uso característico de los verbos conjugados en tercera persona. • Reflexiona acerca de la manera de presentar las noticias por escrito, oralmente o cuando se dispone de medios audiovisuales.

Anexo 2

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Licenciatura en **Pedagogía**
Escolarizada

DIARIO DE CAMPO

Objetivo: Destacar sucesos atípicos que denoten la realidad de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

Fecha: 24 de octubre de 2022. Grado y grupo: 6^o B

Observaciones:
Se han compartido los resultados de la prueba diagnóstica realizada hace algunas semanas, los resultados no son muy favorables, por lo que se comenta tal situación frente al grupo por parte de la docente, para su calificación, eso sucedió la semana pasada, pero no se han hecho modificaciones para apoyar tal retroceso en los estudiantes, como es el caso de lenguaje y comunicación.
(Español).

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Licenciatura en **Pedagogía**
Escolarizada

DIARIO DE CAMPO

Objetivo: Destacar sucesos atípicos que denoten la realidad de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

Fecha: 5 de Septiembre de 2022. Grado y grupo: 6^o B

Observaciones:
Hoy se realizó la aplicación del Examen diagnóstico, gran parte de la jornada del día se otorgó tiempo para que los alumnos puedan responder, este examen es estandarizado, cubre todos los contenidos del grado anterior, la maestra me ha dejado a cargo del grupo para mantener el control durante su aplicación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Licenciatura en **Pedagogía**
Escolarizada

DIARIO DE CAMPO

Objetivo: Destacar sucesos atípicos que denoten la realidad de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

Fecha: 7 de noviembre de 2022. Grado y grupo: 6^o B

Observaciones:
Se realizó un examen parcial para evaluar el aprendizaje de los alumnos, así como también se han realizado textos a modo de síntesis, donde los niños como parte de su tarea deben de leer y escribir lo que comprendieron de su lectura. La mayoría del grupo no obtuvo una calificación favorable, así como también les cuesta expresar lo que han leído, ya que los textos no tienen coherencia, lógica ni ortografía, para el grado escolar.
Se comenta por parte de la docente la necesidad de mejorar en casa.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

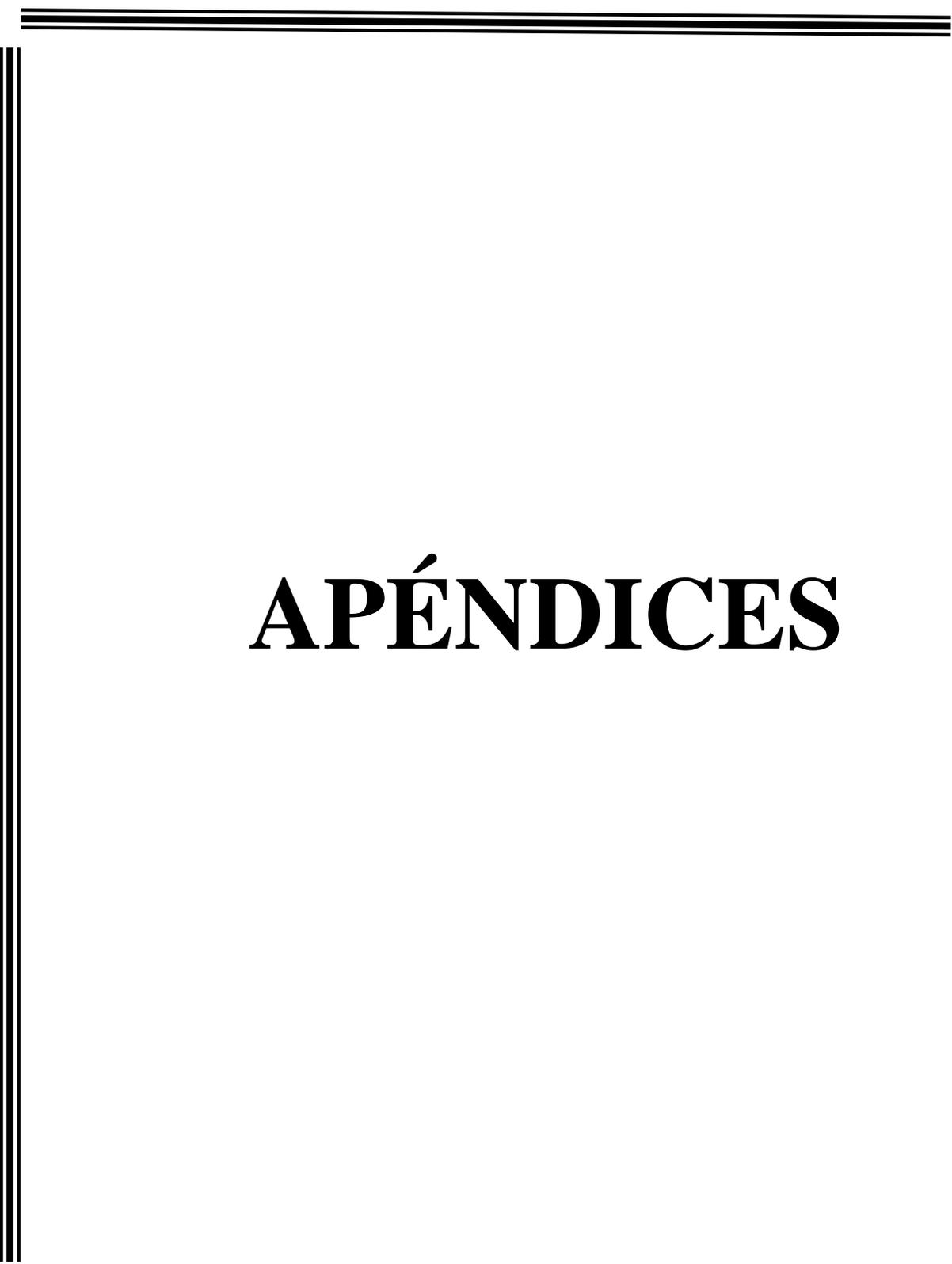
Licenciatura en **Pedagogía**
Escolarizada

DIARIO DE CAMPO

Objetivo: Destacar sucesos atípicos que denoten la realidad de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

Fecha: 27 de Septiembre de 2022. Grado y grupo: 6^o B

Observaciones:
Los maestros de los tres grupos del sexto grado se reúnen el día de hoy, al igual que ayer para realizar sus planeaciones para el siguiente mes. Tuve la oportunidad de llevar esas planeaciones a dirección para que sean revisadas, estas planeaciones abarcan el contenido y la evaluación por bloques, junto con los aprendizajes esperados.
Durante el día, se han realizado actividades de matemáticas y comprensión lectora.



APÉNDICES

Apéndice A

DIARIO DE CAMPO	
Objetivo: Destacar sucesos aúlicos que denoten la realidad de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación.	
Fecha:	Grado y grupo:
Observaciones:	

Apéndice B



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Licenciatura en
Pedagogía
Escolarizada

GUÍA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE		
Objetivo: Describir la realidad del proceso enseñanza-aprendizaje mediante la relación del docente con la evaluación en el campo formativo de Lenguaje y comunicación.		Grado y grupo:
		Fecha:
Indicadores		Comentarios
De los momentos de evaluación	Consideraciones del docente para la evaluación diagnóstica	
	Consideraciones del docente para la evaluación formativa	
	Consideraciones del docente para la evaluación sumativa	
De los planes y programas	Relación del curriculum sobre la evaluación	
	Adaptación curricular a las necesidades de los educandos y el contexto (tiempo, recursos, agentes)	
	Relación entre la planeación y la evaluación educativa	
De la retroalimentación docente	Retroalimentación por el docente para las competencias, dentro del perfil de egreso en el contenido formativo.	
	Diversificación de estrategias para retomar las áreas de oportunidad	

Apéndice C



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivo: Indagar sobre el entendimiento, experiencia y visión docente de la evaluación educativa para el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, dentro del aula y a nivel institucional.

Docente:

Institución educativa:

Función/cargo escolar:

Años de servicio:

Formación profesional:

Presentación del objetivo al entrevistado(a), así como la importancia de sus aportes para el proyecto de investigación. Crear un ambiente de confianza y primeros comentarios generales.

1. De acuerdo con su experiencia como docente, ¿qué papel cree que juega la evaluación educativa?
2. Desde una perspectiva curricular, ¿qué elementos retoma usted para su práctica diaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje para el campo de Lenguaje y Comunicación?
4. Con respecto al plan y programas de estudio vigente, ¿Qué considera usted que ha sido necesario adaptar en su aula/institución para orientarle en la mejora de la evaluación del campo mencionado?
5. Cada escuela puede tomar medidas en cuanto a la flexibilidad del currículo y sus necesidades contextuales. Entonces, ¿cuáles son algunas de sus visiones institucionales en cuanto al campo formativo de lenguaje y comunicación?
6. De acuerdo con esa visión, ¿de qué manera se han realizado propuestas que involucren la evaluación para el alcance de tales propuestas derivadas del curriculum?
7. La evaluación educativa es un tema extenso, pero para usted como maestra/directora, ¿qué aspectos considera que son un área de oportunidad dentro de su rol educativo, en conjunto con la evaluación para alcanzar el perfil de egreso en este campo?

Apéndice D



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA



ANÁLISIS DOCUMENTAL		
Objetivo: Distinguir los aspectos más relevantes sobre la evaluación educativa para el campo de Lenguaje y Comunicación, a través de la revisión de documentos oficiales.		
Característica	Fundamento curricular	Descripciones
Aprendizajes esperados y evaluación	Plan y Programas de Aprendizajes Clave 2017	Para lenguaje y comunicación, bajo el contenido de la lengua en español, se espera que el programa conlleve las prácticas sociales y literarias del lenguaje moderno, mediante la interacción social verbal, escrita y la reflexión. Se especifica la importancia del correcto uso ortográfico para transmitir ideas, así como la comprensión de textos, la elaboración de guiones, el intercambio de ideas a partir de textos, entre otros. Se precisa evaluación bajo un enfoque constructivista, desde el aspecto inicial y formativo, tanto de manera individual, así como colectivo. La evaluación debe centrarse en productos integradores intermedios, bajo situaciones didácticas que le permitan tanto al docente como a los estudiantes, la verificación de los avances de aprendizajes, o bien la adaptación de estos por el uso diverso de técnicas e instrumentos.
Perfil de egreso y relación con el docente	Plan y Programas de Aprendizajes Clave 2017	Uno de los once rasgos del perfil de egreso, está enfocado al campo de formación de Lenguaje y comunicación, donde se establece que al término de la educación primaria, todo estudiante debe ser capaz de comunicarse de manera verbal y escrita para transmitir sentimientos, ideas y sucesos en español, un acercamiento general al inglés y si se requiere por su contexto, también sean los aprendizajes esperados por su lengua indígena. El conocimiento de estos objetivos le permite al docente planear y evaluar dependiendo a las necesidades del educando y así potencializar su aprendizaje.
Enfoque de la evaluación	MEJOREDU Y MEDFI 2022	La evaluación debe tener un enfoque inclusivo y participativo, guiado por el uso de los tres momentos para la evaluación, para que esta sea de calidad e integral. El papel del docente es crear situaciones didácticas que incorporen todo material y recursos a su disposición contextual, con asociación a la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Asimismo, se pretende seguir el modelo de retroalimentación, que vincule el diálogo, la comprensión y la resolución de problemas. Estas actividades para la evaluación de manera integral, implican una colaboración constante entre docentes y directivos, sobre la reflexión de su propia práctica, para la mejora de la educación.

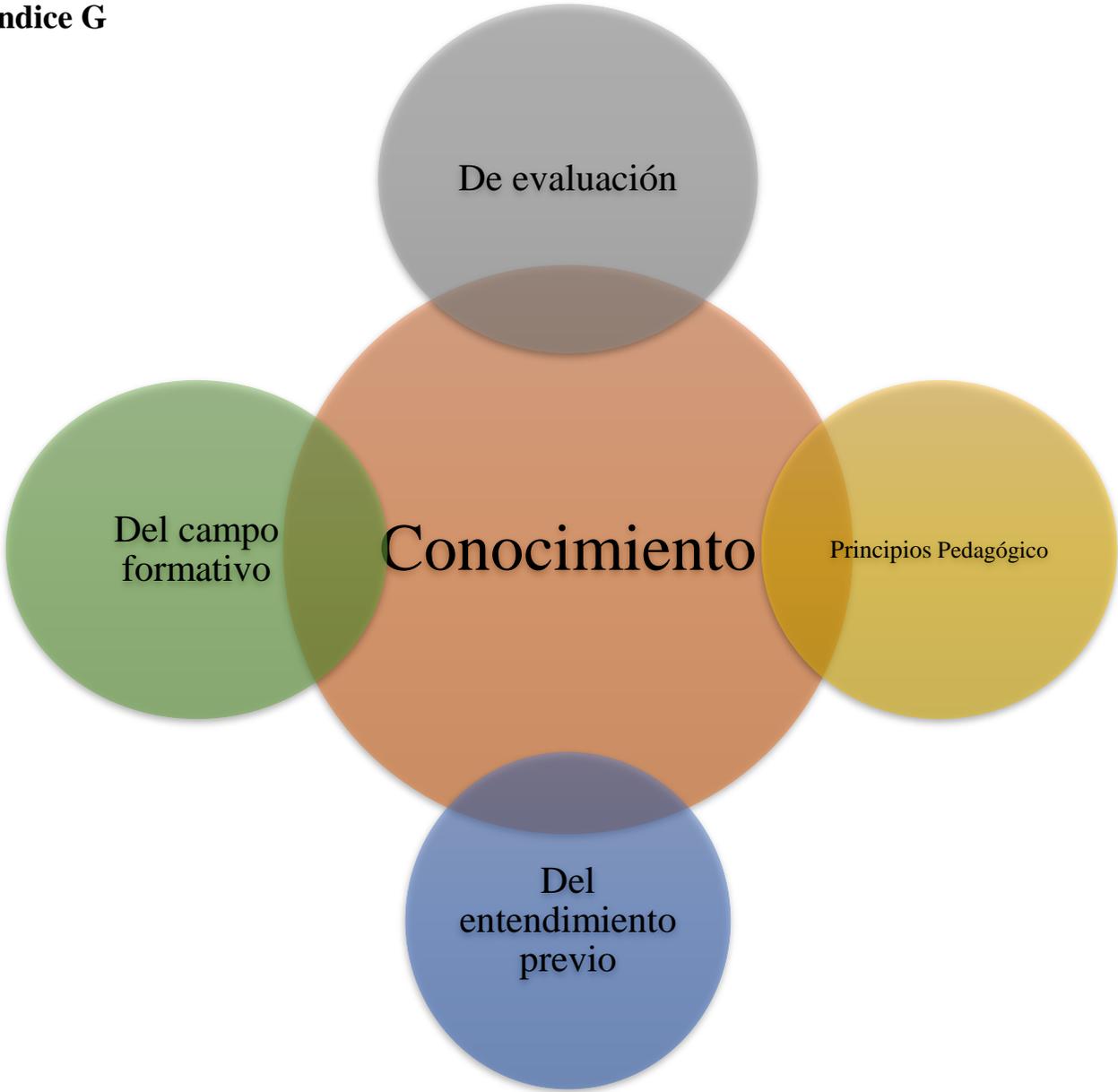
Apéndice E

Lengua materna Español		
Ámbito	Aprendizaje esperado	¿Cómo planear y evaluar desde una mirada formativa?
Oralidad		
Participación social		
Literatura		

Apéndice F

Lengua materna de Español			
Ámbito	Aprendizaje esperado	Actividad(es) de aprendizaje	Cómo planear y evaluar
Literatura	Reflexiona sobre la ortografía de palabras parecidas	Elaboración de una antología de juegos de palabras	
	Entiende las nociones del acto y las escena	Escenifica obras teatrales para niños y jóvenes	
	Da seguimiento las noticias de diferentes medios	Reflexiona sobre las formas de destacar las noticias.	

Apéndice G



Apéndice H

Tabla comparativa de análisis documental	
Objetivo: Distinguir los aspectos más relevantes sobre la propuesta curricular y el plan y programas de estudio desde la visión de el campo formativo de Lenguaje y Comunicación.	
De los planes y programas de estudio	De la propuesta

Apéndice I

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivo: Evaluar la utilidad de la propuesta curricular dentro de la institución educativa.

Docente:

Institución educativa:

Función/cargo escolar:

Años de servicio:

Formación profesional:

1. ¿De qué manera se vincula la propuesta con las necesidades de las docentes en términos de evaluación?
2. ¿Le ha parecido funcional la construcción de la propuesta para el campo formativo de Lenguaje y Comunicación?
3. ¿Se ha dado apertura para el dialogo y la adaptación de lo contenido de la propuesta?
4. ¿Cómo ha favorecido la propuesta sus metas como institución en torno a la evaluación educativa?
5. ¿Qué especificaciones añadiría a la propuesta para aumentar el manejo de la misma?
6. ¿Cómo ha influido la propuesta en la competencia docente para la evaluación de la asignatura de Lengua Materna Español?
7. Uno de los aspectos más importantes ha sido la retroalimentación, desde esta nueva perspectiva, ¿cómo ha entendido y desarrollado la retroalimentación?

Apéndice J

GUÍA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE		
Objetivo: Evaluar el entendimiento de la propuesta curricular mediante la aplicación de la misma en la asignatura de Español, en características generales.		Grado y grupo:
		Fecha:
Indicadores		Comentarios
De los momentos de evaluación	Consideraciones del docente para la evaluación diagnóstica	
	Consideraciones del docente para la evaluación formativa	
	Consideraciones del docente para la evaluación sumativa	
De los instrumentos	Utilidad del diario anecdótico	
	Utilidad de la autoevaluación por listas de cotejo	
	Rubricas que involucren anticipación y consenso	
De la retroalimentación docente	Apertura al diálogo, al usar la dialéctica	
	El seguimiento y la participación de todos	

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique educación.
- Barrios, G., Pedro, M., Pérez, B. y Sánchez, D. (2022). *La evaluación*. [Archivo PDF]. https://drive.google.com/file/d/1JeiatW9af0EkRUGsUKZ_j5FKXrkA2jej/view?usp=sharing
- Colegio San José Obrero. (2019). *PROPUESTA CURRICULAR EDUCACIÓN PRIMARIA*. [Archivo PDF]. <https://colegiosanjoseobrero.com/wp-content/uploads/2019/01/Anexo-III-PROPUESTA-CURRICULAR-PRIMARIA.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral*. SEP
- DataMéxico. (2020). *Teziutlán*. Recuperado el 20 de enero de 2023 de <https://datamexico.org/es/profile/geo/teziutlan>
- De los Reyes, H., Rojano, Á. y Araújo, L. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento y gestión*, (47), 203-223. <http://dx.doi.org/10.14482/pege.47.7008>
- Díaz, C. y Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). Tipos de evaluación. En *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. (pp. 395- 414) McGraw Hill. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf
- Escudero, C. y Cortez, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial UTMACH.

- Fernández, A. (2013). *El diseño curricular. La práctica curricular y la evaluación curricular*. [Archivo PDF].
http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20DISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-9.
https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf
- Fondo, M. (2019). Seis competencias docentes clave para el siglo XXI. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (29), S.P.
<https://www.redalyc.org/journal/921/92159587007/html/>
- ([Fundamentos de una propuesta curricular]). (s.f.). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. [Archivo PDF].
http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/05%20ETA%20FUNDAMENTOS.pdf
- García Garduño, J. (2019). El modelo Tyleriano de curriculum y el papel de los objetivos conductuales. ¿Tyler fue realmente conductista? *Revista Historia Educativa*, 22(22), 167-177. <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.55>
- Gimeno Sacristán, J., (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (34), 11-43.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf>
- González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis Teórico, Conceptual y Psicolingüístico del Término. *Investigación y Posgrado*, 20(1), 13-54.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000100002&lng=es&tlng=es
- González, L. y Difabio, H. (2016). ENFOQUE TRANSVERSAL Y LONGITUDINAL EN EL ESTUDIO DE PATRONES DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE INGENIERIA. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44746861009>

- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Aique Grupo Editor.
- Hernández, J. y Martínez, F. (2019). Diagnóstico pedagógico como referente para la elaboración de la planeación didáctica. *CONISEN*. [Archivo PDF].
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P556.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (s.f.) *Definición del referente de la evaluación y desarrollo del marco de especificaciones*. [Archivo PDF].
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A353.pdf>
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Secretaría de Educación Pública.
- Lázaro, E. y Silva, T. (2016). El diagnóstico como estrategia para conocer la presencia de la discapacidad en la Escuela Nacional de Trabajo Social. *Trabajo Social UNAM*, (5), 77–92. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54546>
- Leyva, V. (2020). La evaluación educativa, ¿su evolución? *Revista académica Nexo. Humano*, (6), 18-23. https://issuu.com/delasallebajio/docs/revista_6/1
- López González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere Revista Venezolana de Educación*, 17(56), 139-144.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- López, J.L. [TeoCom] (2021). *Alcances de una investigación / Metodología de la investigación*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=YPI_54K6J-A
- López Lujan, E. (2017). *Análisis de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia. Propuestas de formación*. [Tesis doctoral]. Universidad Católica de Valencia. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/1689>
- Marí, R. (2007). Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(4), 611-626. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36334>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson education.

- Meza, J. (2012). *Diseño y desarrollo curricular*. Red Tercer Milenio.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mosteiro, M. y Porto, A. (2017). La investigación en educación. *SciELO Libros*, 13-40.
<https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-01.pdf>
- Montaño, D. (2018). *La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos*. [Archivo PDF].
<https://www.researchgate.net/publication/328433428>
- Núñez, J. (2017). LOS MÉTODOS MIXTOS EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: HACIA UN USO REFLEXIVO. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.
<https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Organización de las Naciones Unidas. (25 de septiembre de 2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Palmerín Cerna, M. y Sesento García, L. (2017). TÉCNICAS DE DIAGNÓSTICO PARA LA EDUCACIÓN. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/12/diagnostico-educacion.html>
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar?, *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(50), 65-80. <https://doi.org/10.35362/rie500661>
- Perrenoud, P. (1998). *Diez nuevas competencias para enseñar*. [Archivo PDF].
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson education.
- Programa Municipal de Desarrollo Urbano Sustentable. [PDMUS]. (2018). Ordenamiento Territorial de Teziutlán, Puebla. [Archivo PDF].
<https://teziutlan.gob.mx/Archivos/ContenidoNavegacion-22348.pdf>

Quevedo, F. [Felipe Quevedo – Tesis Total] (2021). Enfoque, tipo y diseño de investigación EXPLICACIÓN SENCILLA Y DETALLADA. [Video]. YouTube.

<https://youtu.be/MdZIC1iLSCc>

Ramírez, A. y Moreno, T. (2022). *EVALUACIÓN FORMATIVA Y RETROALIMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE*. [Archivo PDF].

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2018). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Secretaría de Educación Pública.

Reducindo Estévez, R. S. (2020). *Evaluación Escolar para Mejorar el Proceso de Adquisición del Aprendizaje de los Niños de Tercer Grado*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 212]. <http://200.23.113.51/pdf/UPN212LPRERE2020.pdf>

Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.

Rodríguez, N. y Polo, M. (2009). Hacia una propuesta curricular alternativa. Aportes para el diseño curricular del sistema educativo venezolano. *Educere*, 13(46), 655-681.

<https://redalyc.org/articulo.oa?id=35613218011>

Romero Barea, G. (2008). LA IMPORTANCIA DEL PROYECTO CURRICULAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, (13), 1-9.

Salgado Lévano, A. (2007). INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: DISEÑOS, EVALUACIÓN DEL RIGOR METODOLÓGICO Y RETOS. [Archivo PDF].

<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>

Sanahuja, A. y Sánchez-Tarazaga, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95-116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>

Sánchez Matamoros, M. R. (2012). Pedagogía y Didáctica. A Propósito de la Resolución 5436 de 2010. *Educación y Ciencia*, (15), 63-72.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/3196

- Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa: de las ley a la modernidad reflexiva. *Entelequia Revista Interdisciplinar*, (16), 91-100. <https://www.researchgate.net/publication/257842598>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Education.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. *La Investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139.
- Secretaría de Educación Pública (2016a). *LOS FINES DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF
- Secretaría de Educación Pública. (2016b). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel.
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Universidades*, (48), 21-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>
- Vallejos, Y. (2008). Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. Perspectiva holística. *Teoría y Praxis Investigativa*, 3(2), 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3700944>