



Unidad 144 Ciudad Guzmán
Maestría en Educación Básica

La retroalimentación para mejorar el desempeño de los alumnos en educación primaria

Alma Leticia Villegas López

Director de documento recepcional:
Dr. José Edgar Correa Terán

Ciudad Guzmán, Mpio. de Zapotlán el Grande, Jal.; a noviembre de 2025.



Unidad 144 Ciudad Guzmán
Maestría en Educación Básica

La retroalimentación para mejorar el desempeño de los alumnos en educación primaria

Propuesta de innovación educativa, que presenta:

Alma Leticia Villegas López

Para obtener el grado de
Maestra en Educación Básica

Director de documento recepcional:
Dr. José Edgar Correa Terán

Ciudad Guzmán, Mpio. de Zapotlán el Grande, Jal.; a noviembre de 2025.



Educación



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 144
Cd. Guzmán, Mpio. De Zapotlán El Grande, Jalisco 03 de noviembre de 2025.

SECCIÓN: Comisión de titulación

EXPEDIENTE: 2025-01-MIN.

N° DE OFICIO: 144/CT-855/2025

Asunto: Dictamen

C. ALMA LETICIA VILLEGAS LÓPEZ
P R E S E N T E



En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo en la opción: Proyecto de innovación educativa, titulado: La retroalimentación para mejorar el desempeño de los alumnos en educación primaria, a propuesta del asesor, José Edgar Correa Terán, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"
"2025, AÑO DE LA ELIMINACIÓN DE LA TRANSMISIÓN MATERNO
INFANTIL DE ENFERMEDADES INFECCIOSAS"


DRA. IRMA ELISA ALVA COLUNGA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA UNIDAD
144 DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE JALISCO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL UNIDAD 144
CD. GUZMÁN, JALISCO

c.c.p. Archivo
IEAC*DEG*cam



Av. Carlos Páez Stille #140, Col. Ejidal, Cd. Guzmán,
Mpio. de Zapotlán El Grande, Jal. CP.49070
Teléfonos 341-413-1698 y 341-413-3214
Correo: unidad144@upn.mx

DEDICATORIAS

A mi hermana y abuela, a cada paso su fuerza y su cariño me acompañan. A mis sobrinos, cuya alegría y ternura iluminan mis días y me recuerdan que el esfuerzo de hoy también construye un mejor mañana para ellos. Ustedes son mi inspiración y más grande impulso.

A mis asesores, el Dr. José Edgar Correa Terán y la Dra. Lourdes Contreras Arreola; por su guía, confianza y paciencia durante este camino. Gracias por enseñarme que la investigación es más que un requisito académico: es una forma de transformación personal y profesional.

Este logro es la prueba de que, aunque debamos luchar el doble, caer diez veces y levantarnos once, con entrega, disciplina y pasión siempre lo lograremos; que cuando llega nuestro momento, nadie puede arrebatárnoslo, porque está construido con nuestra sangre, coraje y alma.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I. CONTEXTO PROBLEMATIZADOR.....	10
1.1 Antecedentes: Política educativa nacional.....	10
1.2 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).....	12
1.3 El Compromiso Social por la Calidad de la Educación.....	12
1.4 La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)	13
1.4.1 Política Educativa Internacional como de fondo de la Reforma Integral De Educación Básica (RIEB).....	14
1.5 Reformas que han precedido a la RIEB	15
1.5.1 La Nueva Escuela Mexicana (NEM)	16
1.6 Contexto externo: la localidad	17
1.7 Contexto interno: la escuela	20
1.7.1 El aula	24
1.7.2 Relación con padres de familia	25
1.8 Análisis de la práctica docente	26
1.8.1 Autobiografía	26
1.8.2 Reflexión de la práctica docente	32
1.8.3 Debilidades e implicaciones de la práctica docente	45
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	49
2.1 Estrategia investigativa	49
2.1.1 Enfoque critico progresista	50
2.2 Paradigma cualitativo	51
2.3 Objetivos del diagnóstico	53
2.4 Modelo de diagnóstico pedagógico	53

2.5 Antecedentes de la problemática	57
2.5.1 Primera dimensión	58
2.5.2 Segunda dimensión	59
2.5.3 Tercera dimensión	61
2.5.4 Cuarta dimensión.....	62
2.6 Método de investigación acción	67
2.7 Diagnóstico del problema o situación	73
2.8 Técnicas e instrumentos	74
2.8.1 Técnicas de observación	76
2.8.2 Basadas en la conversación	76
2.9 Resultados de los instrumentos	77
2.9.1 La encuesta	77
2.9.1.1 Cuestionario	77
2.9.2 Entrevista	90
2.9.3 La observación participante	94
2.9.3.1 Bitácora de trabajo.....	95
2.9.4 Sistematización de resultados	100
CAPITULO III. PROBLEMATIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	104
3.1 Recolección de la información.....	104
3.2 Identificación del problema generador de la innovación	105
3.3 Formulación de la hipótesis de acción.....	106
3.4 Marco teórico	106
3.5 Estado del arte	116

CAPITULO IV. ESTRATEGIAS PARA LA GENERACIÓN DE SOLUCIONES INNOVADORAS	119
4.1 Estrategias para el campo de la innovación	119
4.2 Propuesta de innovación	125
4. 2.1 Propósitos de la propuesta de innovación	127
4.2.2 Descripción del modelo pedagógico a implementar (social cognitivo)	128
CONCLUSIONES	149
Pensamientos y miras a futuro	151
REFERENCIAS	153
ANEXOS	157

INTRODUCCIÓN

“La educación es una profesión emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente, cuya complejidad solamente es vivida por quienes solemos poner el cuerpo y en alma en el aula” (Fullan & Hargreaves, 1996, p.34). Se inicia el documento con esa frase, porque refleja los sentimientos que tiene la docente hacia la labor que desempeña. En sus diez años en el servicio público, y conviviendo con colegas, directores, supervisores y dos jefes de sector, se ha ido empapando de sus anécdotas, dichos, de lo que han acuñado como propio, y llega a la conclusión; también basada en su experiencia personal, de que cada día es más difícil y compleja la labor docente.

Reflexionar sobre su práctica la ha llevado, no sólo a compartir saberes, conocimientos, valores y experiencias; sino también a pensar en lo que hace y el porqué, de ese modo es que comienza a reconocer los comportamientos y prácticas que coartan su potencial para el acompañamiento y la retroalimentación, mismos que son elementos vitales para hacer frente y saber dar respuesta a las peculiaridades de cada alumno, y a los retos específicos del contexto donde está inmersa su práctica. Se sabe convencida que es a través del análisis y la reflexión que podrá incorporar y modificar concepciones, actitudes y habilidades con relación a su trabajo.

En una sociedad compleja, donde los cambios son rápidos no sólo en las estructuras educativas, sino también, en las estructuras sociales, culturales y científicas, la docente se ha propuesto mantenerse en formación continua, ser flexible, buscar la innovación, aprender para sí misma, y ser capaz de transmitirlo a sus alumnos, para de este modo motivarlos y aportarles las herramientas necesarias para que puedan desenvolverse de manera eficiente. Se trata de una búsqueda constante del conocimiento para poder ser guía, saber mediar, y formar alumnos capaces de adaptarse a los cambios y enfrentarse a los retos que se les presenten en cualquier ámbito de la vida.

La elaboración del presente documento parte del deseo de innovación de la práctica, en favor de alcanzar dicho cometido fue necesario orquestar un correcto diagnóstico con el objetivo general de identificar las debilidades o áreas de

oportunidad desde el ámbito de la docencia para implementar procesos de evaluación en educación primaria. Además de, específicamente, analizar la relación entre la práctica docente con los resultados de la evaluación, conocer la participación de los alumnos en la evaluación y caracterizar los procesos de evaluación que se implementan en educación primaria.

Los propósitos del diagnóstico se centran en identificar y analizar las fortalezas y debilidades de la práctica docente actual. Mediante la comprensión de cómo las acciones docentes se relacionan con los resultados de las evaluaciones, así como en evaluar el nivel de participación de los alumnos en este proceso. Además, se pretende caracterizar los diferentes métodos y herramientas de evaluación que se utilizan en la educación primaria, con el objetivo de identificar áreas de oportunidad para mejorar la práctica evaluativa y garantizar que esta sea más efectiva y significativa para el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior que se puede leer claramente a lo largo de los siguientes capítulos:

El propósito general de la intervención es diseñar y aplicar una propuesta que fortalezca el uso de la retroalimentación como estrategia de evaluación formativa, con el fin de mejorar el desempeño académico de los alumnos y fomentar su autonomía, autorreflexión y metacognición. Mientras que el capítulo uno, tiene como propósito presentar el panorama general del documento, proporcionando una descripción de los contenidos que se abordan en los capítulos posteriores. Se enumeran los objetivos que guían la elaboración del proyecto, los fundamentos personales y profesionales que motivan su construcción. Se recuperan elementos clave relacionados con las tareas evaluativas habituales en el aula, las cuales constituyen el punto de partida para la propuesta de innovación. Además, se incorpora una reflexión inicial sobre el enfoque personal en torno al tema de la retroalimentación, destacando cómo esta puede contribuir a transformar las prácticas educativas en contextos donde las expectativas de logro por parte de los educandos y las familias son limitadas.

En el capítulo dos, el propósito es contextualizar la práctica docente dentro de los esfuerzos institucionales y nacionales por mejorar la calidad educativa. Se hace referencia a acciones como la aplicación de pruebas estandarizadas, entre ellas PISA, como parte del panorama general. Posteriormente, se describe el contexto interno

donde se desarrolla la práctica, considerando factores sociales y culturales del alumnado. Se incluye una caracterización de la docente responsable, y una reflexión sobre su trayectoria, motivaciones y su desempeño como agente mediador del aprendizaje. Asimismo, se presentan las dimensiones de la práctica, identificando fortalezas, áreas de oportunidad y retos. A través de este análisis, se problematiza la práctica educativa y se construye un diagnóstico que permitirá vincular el contexto con la intervención propuesta.

El capítulo tres tiene como propósito exponer el proceso metodológico seguido en la investigación, basado en el enfoque de investigación-acción propuesto por Latorre (2005). Se detallan las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información —entrevistas, encuestas, observación— así como los materiales utilizados: guías, cuestionarios y bitácoras. Esta fase permitió diagnosticar la práctica docente e identificar áreas de mejora relevantes para la propuesta. La fundamentación teórica incluye las dimensiones de la práctica docente (Fierro et al., 1999), el diagnóstico pedagógico (Arias, 1994) y los aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky, especialmente la Zona de Desarrollo Próximo y el concepto de andamiaje (Sheppard, 2008). De esta manera, se justifica la elección de un taller como estrategia para fomentar la retroalimentación efectiva en el aula, tomando como base los planteamientos de Molina (2020).

El propósito del capítulo cuatro es analizar las problemáticas detectadas a partir del diagnóstico aplicado, se identifica la dificultad para gestionar grupos numerosos mientras se atienden tareas evaluativas. A través de la revisión teórica y el análisis sistemático de estas problemáticas, fue posible delimitar el tema central de la propuesta: la falta de retroalimentación efectiva. Esta etapa permitió enfocar los esfuerzos de innovación en un aspecto concreto de la evaluación que afecta directamente el desempeño de los educandos y el desarrollo de habilidades autorregulatorias.

También el capítulo cuatro, se presenta de manera detallada la propuesta pedagógica titulada *"La retroalimentación como estrategia de enseñanza para mejorar el desempeño de los alumnos"*. La propuesta se orienta a ofrecer retroalimentación

escrita, comprensible, oportuna y motivadora, con el objetivo de impactar positivamente en el aprendizaje y promover la toma de decisiones conscientes por parte del alumnado. Esta intervención se apoya en los resultados del diagnóstico previo, en la experiencia de la docente y en referentes teóricos como Vygotsky. Además del propósito general, se desarrollan cuatro propósitos específicos: iniciar al alumnado en procesos de autoevaluación, fortalecer su autonomía, promover la autorreflexión y abonar al desarrollo de la metacognición. Estas metas se consideran fundamentales para lograr un cambio significativo en las prácticas evaluativas y mejorar el desempeño académico.

Por último, en el apartado de conclusiones se cumple el propósito de recuperar los aprendizajes obtenidos por la docente investigadora durante el desarrollo de esta propuesta como parte de su formación en la Maestría en Educación Básica (MEB) de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 144, Ciudad Guzmán, Jalisco. Se reflexiona sobre las implicaciones personales y profesionales de ser docente en el contexto educativo actual, reconociendo los retos que conlleva transformar la práctica cotidiana desde una mirada crítica y constructiva. Este cierre busca integrar las experiencias vividas con los marcos teóricos revisados, resaltando la importancia del compromiso docente en la mejora continua.

Ahora bien, antes, en la descripción del contenido de cada capítulo, se hablaba los objetivos que se pretenden alcanzar con la elaboración del presente documento, la búsqueda de innovar la práctica es sin duda, el principal, puesto que adaptarse a las necesidades actuales es crucial para la docente, hablamos de actualizar su práctica pues las formas de trabajar y aprender en el aula, de manera tradicional, en la actualidad se ven rebasadas por los modos de vivir y pensar tan diversos. Otros de los objetivos son: los esfuerzos realizados en la investigación son una preparación para el futuro, pues con la innovación educativa se pretende anticipar y preparar a los alumnos para los desafíos que representan los cambios constantes en la economía, la tecnología y la sociedad; segundo, se busca la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, y también mejorar la calidad de dicho proceso al introducir elementos que sean efectivos y a la vez atractivos para los educandos.

El tema de estudio que da sentido a este documento en la retroalimentación, la cual es crucial en el ámbito laboral, educativo o personal. En dicho proceso obtenemos información valiosa que puede ayudar a mejorar nuestro rendimiento, aprender de nuestra propia experiencia y posibilita el crecimiento profesional o personal. La mejor retroalimentación es aquella que es constructiva y positiva, y si se entrega de manera clara y respetuosa puede jugar un papel esencial cuando se pretende comprender las áreas de mejora. En el contexto educativo, la retroalimentación adecuada hace posible el reconocer y reforzar logros y comportamientos sobresalientes. De modo que, la retroalimentación es una herramienta poderosa para el desarrollo y la mejora continua.

La idea central de la propuesta, es incluir la retroalimentación para fortalecer la evaluación formativa, y lograr que los estudiantes mejoren su desempeño. La docente reconoce que este proceso no se daba antes en su práctica pues al atender grupos numerosos ha desatendido este aspecto que es vital porque contribuye a la autonomía de los alumnos y el desarrollo de la metacognición. Su interés personal, se relaciona directamente con el deseo de brindarle a sus alumnos más herramientas que les permitan seguir aprendiendo.

La incorporación de una propuesta de innovación educativa centrada en la retroalimentación para los alumnos aporta muchos beneficios al contexto educativo, alumnos y la comunidad educativa en general. Algunas de las ventajas clave son: la mejora del aprendizaje, donde los alumnos pueden corregir errores y mejorar su desempeño académico a medida que reciben orientación directa sobre su trabajo, lo cual a su vez les permite reflexionar sobre su propio proceso. También un aumento en la motivación y el compromiso, con base en comentarios constructivos que ayuden al alumnado a sentirse más comprometido con el proceso de aprendizaje al proporcionarles una dirección clara para el progreso, además de contribuir a que su autoconcepto sea positivo y el desarrollo de su autoestima.

Además, el operar una propuesta en la que se trabaja con una correcta retroalimentación, incide en el desarrollo de habilidades metacognitivas, puesto que la retroalimentación bien diseñada, puede fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, ayudando a los alumnos a comprender cómo aprenden y a mejorar sus estrategias de

estudio, resultando así en sujetos que son conscientes de su propio aprendizaje. Aunque pudiera parecer repetitivo, es importante hacer énfasis en este aspecto pues la metacognición es uno de los fines últimos de la educación.

Otros de los beneficios alcanzables con la propuesta que motiva a este documento es la personalización del aprendizaje, pues el contar con la retroalimentación como evidencia, permite al docente adaptar la enseñanza según las necesidades específicas de cada estudiante, atendiendo fortalezas y debilidades particulares. Paralelamente, se trabaja el desarrollo de habilidades sociales, pues la retroalimentación no solo se limita al rendimiento académico, sino que también puede abordar habilidades sociales y emocionales, fomentando un entorno de aprendizaje integral, además del intercambio verbal que se espera se dé entre el alumno y el docente, al momento de discutir y acordar como parte del proceso.

Igualmente, la implementación de retroalimentación será beneficiosa para la docente al proporcionarle información sobre la efectividad de sus métodos de enseñanza, permitiéndole hacer ajustes y mejoras continuas. Por último, la retroalimentación ayuda a la creación de un ambiente de aprendizaje positivo, donde los estudiantes se sienten apoyados y alentados a esforzarse y crecer. Con dicha propuesta se pretende atacar y atender varios fuertes, pudiera parecer compleja e intrincada la manera es como estos se relacionan, pero dicha complejidad está estrechamente relacionada con la necesidad de definir y recrear sucesos tan complejos como lo son aquellos que se dan al interior del aula.

Educar en un mundo globalizado es una tarea titánica, puesto que estamos inmersos en las redes sociales, bombardeados por el constante flujo de información cambiante, todo a solo un clic de distancia, implica, como ya se dijo, un gran reto el que la educación le siga el paso a la sociedad en la era de la tecnología, con alumnos cien por ciento digitales, creativos, autodidactas, multipantallas y multitareas, opuestos a la educación tradicional y sus maneras. Esto no debería escapar de la visión de los maestros, de los sistemas políticos ni de quienes elaboran los planes y programas de estudios para atender las necesidades y demandas de quienes son el centro y el corazón del sistema educativo. Por ello, en la presente investigación se contempla el

factor social dentro del aprendizaje, pues las múltiples relaciones que establecemos ahora, como ciudadanos del mundo, son una fuente más de conocimiento.

Así de la mano de Vygotsky, que fue quien puso de manifiesto lo que dicha interacción significa en las aulas y como es que, con la ayuda de un tutor o experto, es que se puede consolidar un aprendizaje que sea significativo y relevante; apoyándose también, en la era post vygotsknyana, donde Bruner (1986) describió el proceso de andamiaje, y Sheppard (2008) lo especificó andamiaje de la enseñanza. En este proceso, en el que un alumno, que inicialmente no conoce algo o no maneja un aprendizaje esperado, conocimiento, habilidad o actitud, puede llegar a hacerlo si interactúa con un “experto”, es el docente, quien lo guía, le da indicaciones y le provee estímulos con base en estrategias específicas con el propósito de que el alumno mejore su desempeño. Dicho intercambio entre el docente y el alumno, y las posibilidades de crecimiento son una base sólida, para el tema que motiva el presente documento: la retroalimentación.

Los resultados parciales en la aplicación de la propuesta reportan que, en un grupo de 18 alumnos de sexto de primaria, al concluir el mes de septiembre se tenía una participación oral de 11%, es decir, únicamente dos alumnos del grupo se expresaban abiertamente y opinaban en las discusiones y actividades, después de aplicada la propuesta, para el mes de noviembre la participación aumentó a 88%, es decir, 14 de alumnos lograron involucrarse en la clase. Es así como, los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta son positivos. El aumento significativo en la participación de los estudiantes, del 11% al 88% en un lapso de un mes, evidencia la eficacia de las estrategias implementadas. Este incremento no solo refleja un mayor número de estudiantes involucrados, sino también un cambio cualitativo en el ambiente del aula, donde los alumnos se sienten más seguros y motivados para expresar sus ideas.

Es evidente que las estrategias utilizadas han sido clave para generar este cambio positivo. La participación oral es un indicador de que los alumnos se involucran en las actividades y también sugiere un desarrollo de habilidades comunicativas y un mayor compromiso con el proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos son

alentadores y demuestran que es posible aumentar significativamente la participación oral de los estudiantes a través de estrategias pedagógicas adecuadas. Al continuar trabajando en esta dirección, se puede crear un ambiente de aprendizaje más dinámico y enriquecedor, donde los estudiantes se sientan valorados y motivados a alcanzar su máximo potencial.

Por otro lado, al evaluar si existió un incremento en la capacidad de los alumnos para identificar y abordar sus propias necesidades de aprendizaje, demostrado por un mayor grado de independencia en las tareas académicas, se aplicaron proyectos, para medir la capacidad de los alumnos para abordar sus propias necesidades de aprendizaje de manera independiente, y evaluar aspectos como la planificación, organización y ejecución de tareas académicas sin una supervisión excesiva, debieron realizar productos tales como una línea del tiempo, ajustar una receta de cocina, etc. En los resultados, los alumnos pasaron de un promedio general de 6.9, en la entrega de productos obtenidos en el trabajo por proyectos, a 7.8, esto al comparar la evaluación diagnóstica con la primera evaluación trimestral.

El aumento en el promedio de las calificaciones de los proyectos, de 6.9 a 7.8, evidencia un progreso significativo en la capacidad de los estudiantes para gestionar de manera autónoma su proceso de aprendizaje. Este incremento sugiere que las estrategias implementadas han sido efectivas en fomentar habilidades como la planificación, organización y resolución de problemas. Al asumir tomar responsabilidad sobre su aprendizaje, los estudiantes han demostrado un mayor compromiso y motivación, lo que se traduce en resultados más satisfactorios. Para consolidar estos avances, es fundamental continuar proporcionando oportunidades para que los estudiantes desarrollen su autonomía, ofreciendo apoyo personalizado y fomentando la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje. Además, la implementación de estrategias diversificadas y el uso de herramientas tecnológicas pueden enriquecer aún más este proceso.

Tras la intervención pedagógica, se observó un cambio notable en la manera en que los alumnos se perciben a sí mismos como aprendices. Ahora muestran una mayor conciencia de sus fortalezas, áreas de mejora y estrategias para avanzar en su

propio proceso educativo. Este crecimiento se hizo evidente no solo en los resultados académicos, sino también a través del uso de herramientas de autoevaluación y coevaluación, como rúbricas y diarios de aprendizaje, que permitieron a los estudiantes reflexionar sobre sus logros y establecer metas personales. Dichas herramientas facilitaron la medición del progreso individual, al tiempo que promovieron una cultura de responsabilidad y autorregulación. Gracias a ello, los alumnos no solo mejoraron sus calificaciones, sino que también desarrollaron una actitud más crítica y participativa hacia su propio aprendizaje, sentando las bases para un aprendizaje más profundo y significativo

Es importante escribir respecto a los avances y dejar constancia del trabajo fino que se realiza en las aulas, existe la constante queja de que los planes y programas y en general, las decisiones del gobierno no están apegadas a la realidad del aula, puesto que las políticas educativas pueden no ser del todo favorables, más si no se observan resultados. El gobierno mexicano, como el de muchos otros países han buscado diferentes caminos para alcanzar el éxito académico y tener entre sus filas a mejores ciudadanos, por ello que es tan relevante que las investigaciones docentes, y su experiencia, se recuperen y sean tomados en cuenta para lograr ese objetivo. En adelante, se habla sobre cuáles han sido las decisiones que preceden y enmarcan la presente investigación.

La educación es uno de los pilares más importantes para el desarrollo de una sociedad, ya que en ella se forman no solo conocimientos, sino también valores, habilidades y formas de comprender el mundo. Reflexionar sobre los procesos educativos permite identificar áreas de oportunidad y fortalecer las prácticas docentes que impactan directamente en el aprendizaje de los alumnos. Este trabajo busca adentrarse en la realidad de un contexto escolar específico para comprender los desafíos que enfrenta el profesorado y cómo las políticas educativas actuales influyen en su quehacer diario. A partir de esta mirada, se da paso al Capítulo I. Contexto problematizador, donde se analiza el marco general y particular en el que se desarrolla la práctica educativa. Este recorrido pretende describir una situación y abrir el camino hacia la búsqueda de soluciones que impulsen una enseñanza.

CAPITULO I. CONTEXTO PROBLEMATIZADOR

En el complejo entramado de la educación, tanto a nivel nacional como internacional, México ha transitado por reformas y cambios significativos en busca de la mejora continua en la calidad educativa. Al tomar como referente la Nueva Escuela Mexicana (NEM), pone en relieve la importancia de la retroalimentación y la evaluación formativa para comprender y mejorar el proceso educativo. En este contexto, se destaca el caso específico de la escuela Primaria Urbana 881 "Manuel López Cotilla" en Tuxpan, Jalisco; donde se identifican desafíos en la práctica docente que claman por estrategias innovadoras y centradas en el alumno.

1.1 Antecedentes: Política educativa nacional

En México, en la posrevolución, el sector más vulnerable eran los indígenas y campesinos, quienes no tenían acceso a una educación, por tanto, se decretó "la instrucción rudimentaria". Ésta tenía por objetivos el difundir entre quienes eran analfabetas conocimientos como hablar, leer y escribir en castellano, que aprendieran las operaciones básicas de aritmética, para lograr lo anterior se requirió la apertura de escuelas en todo el país. Dicha acción tuvo un impacto positivo pues contribuyó a la mejorar la educación de la época, tal y como se estableció en la Constitución de 1917.

Para concretar, en la Constitución se asentó que la educación debe ser laica, gratuita y obligatoria, accesible para todos. Y partiendo de dichos ideales, se buscó expandir el sistema educativo sobre todo en el ámbito rural, que eran donde se asentaba la mayoría de la población. El deseo de expansión trajo consigo la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, con el fin de crear proyectos educativos nacionales con bases pedagógicas más efectivas, de modo que las entidades federativas dejarían de ser las encargadas de su propia educación.

Ocurrió entonces, que el primer secretario de la SEP, José Vasconcelos presentó el proyecto de misiones culturales a través de la escuela rural, buscando beneficiar a los sectores que hasta ese momento habían sido los menos favorecidos. Durante el mandato de Carranza, el entonces secretario Vasconcelos tuvo a bien, el enviar a dos profesores que gozaban ya de cierto renombre: Gregorio Torres Quintero

y Eulalia Guzmán Barrón, al extranjero. Mismos que estando en países como Estados Unidos, Francia y Suiza, recogieron las experiencias educativas de pedagogos como Froebel, Dewey y Decroly (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Dichas experiencias inspiraron la transformación educativa, también llamada “escuela nueva” en el país, donde se privilegiaba la experimentación, la colaboración, el antiautoritarismo, la solución de problemas, remarcando mucho el que los programas fueran flexibles de acuerdo con las necesidades de los niños. A la fecha, las aportaciones educativas revolucionarias, como el artículo tercero de la Constitución, la creación de la SEP y los fundamentos de la “escuela nueva”, continúan vigentes en nuestro Sistema Educativo Nacional.

Retomando la historia de la educación en México (SEP, 2011), fue en 1960, que se dialogó sobre modernizar la educación puesto que, durante la presidencia de Adolfo López Mateos, el progreso industrial fue requiriendo cada vez más obreros y técnicos calificados que debían ser formados por el sistema educativo nacional, pero había que preparar los recursos humanos: alfabetizar a gran parte de la población y dar escuela a niñas y niños.

En ese tiempo, cuatro de cada diez jóvenes y adultos no sabían leer ni escribir. Bajo la premisa de que no había suficientes maestros para enseñarles, fue ahí que el secretario de educación Jaime Torres Bodet, puso manos a la obra y con el presupuesto más alto en la historia, se instituyó el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, mejor conocido como el “Plan de Once Años”. Éste contempló fundamentalmente la construcción de nuevas escuelas, incrementar el mobiliario, la apertura gradual de plazas magisteriales y la creación de cuatro escuelas normales regionales.

Posteriormente, durante el periodo 1982-1993 la economía y la sociedad mexicana experimentarían un cambio estructural que insertaría al país en la globalización económica, exponiéndolo a los desafíos y oportunidades que han caracterizado este proceso. En cuanto a educación, las conquistas del “Plan de Once Años”, lograron asentar un sistema educativo nacional que creció lo suficiente en cobertura y calidad.

1.2 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

Como ya se dijo, el sistema nacional creció, pero esto no fue suficiente que frente a las exigencias de un país cambiante (SEP, 2011), puesto no contaba con el dinamismo necesario, fue entonces que el 1992, con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se inició una transformación profunda, persiguiendo una mejor gestión de la educación básica, reorganizar el sistema e impulsar una serie de reformas encaminadas a mejorar e innovar las prácticas y propuestas pedagógicas.

Dicho acuerdo, fue un parteaguas en la transformación del sistema educativo en México. Este acuerdo tuvo importantes alcances al promover una reestructuración integral del sistema, orientada hacia la mejora en la gestión educativa y la adaptación a las nuevas demandas sociales y económicas del país. Entre sus logros se destacaron la descentralización de la educación básica, la renovación de los programas y contenidos y el fortalecimiento de la infraestructura escolar. Además, impulsó la profesionalización docente, la participación comunitaria y la equidad en el acceso a la educación, sentando las bases para un sistema educativo más moderno e inclusivo.

1.3 El Compromiso Social por la Calidad de la Educación

En consonancia con la transformación que se menciona en el apartado anterior, fue que agosto de 2002, se firmó el compromiso social por la calidad de la educación, donde se destacaron aspectos como contar con un sistema educativo nacional de calidad, que persiguiera lo más altos estándares, centrado en la enseñanza y el aprendizaje y que tuviera incidencia en que el alumno lograra aprender para aprender, aprender para la vida y a lo largo de toda la vida, así como “formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad” (SEP, 2011,p. 7).

Así en las aulas, se trabajó arduamente para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr que los alumnos no solo adquirieran conocimientos, sino que desarrollaran competencias para aprender de manera continua y relevante para la vida. En este contexto, se promovió una educación centrada en el estudiante,

con enfoques pedagógicos que impulsaran la reflexión crítica, el aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Además, el acuerdo impulsó la incorporación de valores como el respeto, la justicia y la honestidad en las prácticas educativas cotidianas, fomentando la formación de ciudadanos comprometidos con la paz y los derechos humanos. Así, el aula se convirtió en un espacio donde se integraban tanto el aprendizaje académico como la educación en valores para formar personas integrales capaces de contribuir positivamente a la sociedad.

1.4 La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)

Algunos años después de firmado el acuerdo que antes se menciona, en mayo de 2008, “se pacta la Alianza por la Calidad de la Educación, entre el Gobierno Federal y los maestros, representados por el SNTE” (Navarro, 2009), quienes asumieron el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular enfocada al desarrollo de habilidades y competencias, para ello se cambiaron y reformularon los contenidos, enfoques y asignaturas de la Educación Básica y se instituyó la enseñanza del inglés en nivel preescolar. Otros de los compromisos fueron la profesionalización de los maestros y autoridades educativas; la transparencia, la evaluación y la rendición de cuentas para un adecuado diseño de nuevas políticas educativas.

Dicho pacto, “tuvo como propósito la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social que se inicia en el siglo XXI” (SEP, 2011), ello implicó la implementación de una reforma curricular enfocada en el desarrollo de habilidades y competencias, lo que acarreó a cambios significativos en los contenidos, enfoques y asignaturas de la Educación Básica, así como la incorporación de la enseñanza del inglés desde nivel preescolar. Además, los maestros tomaron la responsabilidad de su propia profesionalización, con énfasis en la evaluación y la rendición de cuentas, lo cual trajo consigo una mayor exigencia en su capacitación y desempeño, buscando alinear su labor con las nuevas políticas educativas centradas en la calidad y la transparencia.

La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) estableció un marco contextual crucial para comprender los desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes en

su práctica diaria, especialmente en lo que respecta a la retroalimentación. Al promover un cambio de enfoque en la educación, pasando de la transmisión de conocimientos a la formación de habilidades y competencias, la ACE ha situado a la retroalimentación como una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La profesionalización docente impulsada por la ACE, con énfasis en la evaluación y la rendición de cuentas, elevó la importancia de la retroalimentación. Los docentes ahora cuentan con mayores exigencias en su práctica, lo que los obliga a reflexionar sobre su desempeño y a buscar estrategias para mejorar. La incorporación de la enseñanza del inglés desde preescolar, un componente clave de la ACE, ha generado nuevos desafíos y oportunidades para la retroalimentación, especialmente en el desarrollo de habilidades lingüísticas. En resumen, la ACE ha generado un contexto en el que la retroalimentación se ha convertido en una práctica esencial para los docentes. Al comprender los objetivos de la ACE y los cambios que ha implicado en el sistema educativo, los docentes pueden desarrollar estrategias de retroalimentación más efectivas y así contribuir al éxito de sus pupilos.

1.4.1 Política Educativa Internacional como de fondo de la Reforma Integral De Educación Básica (RIEB)

La RIEB fue la culminación de un ciclo de reformas curriculares para los tres niveles de educación básica que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, en 2006 con la de Educación Secundaria y en 2009 en Educación Primaria, siendo ésta una propuesta formativa “pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes” (SEP, 2011, p. 9). La idea de la propuesta se basó en renovar la escuela pública a lo largo de dos décadas y recuperar la centralidad del sistema educativo nacional en el desarrollo económico y social durante la primera mitad del siglo XXI.

La RIEB significó un gran avance al articular la educación preescolar, primaria y secundaria y asegurar la congruencia con los rasgos del perfil de egreso al concluir la Educación Básica. Algunas otras de sus ventajas fueron: la reconstrucción del

sistema educativo en aras de la equidad social, la inserción el panorama mundial sin perder rasgos de la cultura nacional y la integración de políticas educativas que promueven la socialización global y el logro de competencias evaluadas mediante pruebas estandarizadas como PISA.

Lo anterior debido a que la RIEB también, emana de los compromisos que México asumió al firmar un acuerdo con la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico OCDE, tras convertirse en el país número 25 en la lista de dicha organización. Entre esos acuerdos fue el mejorar la calidad educativa, por lo tanto, también la evaluación del alcance de los objetivos alcanzados por la RIEB se supedita a los estándares internacionales como “el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) como marco de referencia internacional que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica” (SEP, 2011, p.85).

Esto porque también a grandes escalas se considera valiosa la estrategia de retroalimentación, pues con los resultados que México obtuvo en la prueba PISA, la OCDE elaboró una serie recomendaciones que en su opinión aseguran la calidad de la educación. A grandes rasgos podrían resumirse que los resultados de los estudiantes y avance en el aprendizaje; son la clave para medir el desempeño de las escuelas, la participación de los padres de familia y en general, el sistema en su conjunto (OCDE, 2012), lo cual hace mucho sentido con que, para mejorar, es necesario retroalimentar.

1.5 Reformas que han precedido a la RIEB

En diciembre de 2012, y a sólo unos días de iniciado el mandato de EPN, las principales fuerzas políticas del país pusieron en marcha, lo que se conoció como la Reforma Educativa (SEP, 2013). Una reforma constitucional en materia educativa que pretendía dotar al sistema Educativo Nacional de los elementos necesarios para impulsar su mejoramiento y fortalecer la equidad, a la vez que aseguraba la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria y que dio la pauta para la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

(INEE), como máxima autoridad en materia de evaluación y la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y también reformas a la Ley General de Educación y a la Ley de Coordinación Fiscal.

Ampliamente criticada por los docentes en activo, quienes se rehusaba a aceptar lo que consideraron como una reforma laboral que afectaba los derechos de los trabajadores de la educación puesto que en su dicho la evaluación era punitiva; y donde México obtendría puntajes muy por debajo de lo esperado en las pruebas estándar internacionales, no obstante que en las pruebas diseñadas a nivel interno Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), los resultados se mostraban como suficientes o aceptables. Siendo señalados como amañados o trucados por sus opositores y críticos, siendo uno de los más incisivos, quien habría de ser su sucesor en la presidencia de la Republica el Lic. Andrés Manuel López Obrador.

1.5.1 La Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Para diciembre de 2018, cuando AMLO toma el cargo como presidente es que celebró la cancelación de la reforma educativa y la aprobación de una nueva reforma en las cámaras de Diputados y Senadores y en más de la mitad de las legislaturas estatales. Lo planteado por AMLO como un modelo impulsado por el gobierno federal a partir de la reforma del artículo 3 de la Constitución (2019) que lleva el nombre de Nueva Escuela Mexicana (NEM).

En esta remembranza de la educación en México, a grandes rasgos, desde los tiempos de la Revolución, deja ver todos los esfuerzos encaminados a “conseguir que los mexicanos que egresen de la educación obligatoria sean ciudadanos libres, participativos, responsables e informados; capaces de ejercer y defender sus derechos; que participen activamente en la vida social, económica y política de nuestro país” (SEP, 2017, p.20). Dicho de otro modo, personas que “tengan motivación y capacidad para lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno natural y social, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive acelerados cambios” (SEP, 2017, p.20).

En la actualidad la NEM, cuyo objetivo, y parafraseando al mandatario, es promover un aprendizaje más equitativo e inclusivo, promoviendo diversos valores entre los estudiantes, busca también que los estudiantes vivan los derechos humanos desde sus realidades concretas, en su cotidianidad y en permanente relación con la diversidad territorial, social, lingüística y cultural; y en cuyos planes y programas se incluirán conocimientos como perspectiva de género, humanismo, civismo, tecnología, lenguas indígenas, deporte, educación sexual y medio ambiente. Es el 2022, el año de pilotaje de la Nueva Escuela Mexicana, cuya avanzada se frenó por contingencia de salud a nivel mundial asociada al SARS COV 2 (COVID-19).

En el marco de la NEM, La retroalimentación en las aulas se relaciona directamente con el ideal educativo descrito, ya que es una herramienta clave para formar a ciudadanos libres, participativos y responsables. Entre más conozca el alumno de cómo mejorar, es más probable que retome dicha instrucción en otras áreas de su vida estudiantil, y en general en su vida cotidiana. Al brindar retroalimentación constante y constructiva a los alumnos, se fomentan en los alumnos la reflexión crítica y el aprendizaje continuo, fortaleciendo la motivación y la capacidad de los estudiantes para desarrollarse tanto personal como profesionalmente. Este proceso ayuda a que los alumnos reconozcan sus derechos y responsabilidades, promoviendo su participación en la vida social, económica y política de su entorno. En un mundo en constante cambio, la retroalimentación también les enseña a adaptarse y mejorar, contribuyendo a su disposición para aprender a lo largo de la vida y mejorar su entorno.

1.6 Contexto externo: la localidad

Tuxpan, Jalisco se ubica al sur del estado; a 1,737 metros sobre el nivel del mar. Limita al norte con Zapotiltic y Zapotlán el Grande; al sur con Pihuamo y el estado de Colima; al oriente con Zapotiltic, Tecalitlán y Pihuamo; y al poniente con Zapotitlán de Vadillo, Tonila y el estado de Colima (Instituto de Información Estadística y Geográfica [IIEG], 2015). De acuerdo al censo del año 2020 (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2020). Tuxpan es una ciudad de más de 30, 000 habitantes. Tuxpan, es un poblado de ascendencia indígena fundado a mediados del siglo VII por los toltecas, ha conservado sus tradiciones, motivo por el

cual se le conoce desde los años setenta como el pueblo de la fiesta eterna. Lo anterior debido a que a lo largo del año recuerdan a sus ancestros con danzas autóctonas, recorridos; y celebraciones de la religión católica: santo patrono y otros muchos santos. Es bien sabido cuando el pueblo está de fiesta porque las escuelas se encuentran vacías.

Las vías de acceso para llevar a Tuxpan son las carreteras estatal y federal; el alumbrado público funciona mayormente en todas las colonias de la ciudad, y se cuenta con los servicios de luz eléctrica, Internet, agua potable, telefonía celular, tiendas departamentales y de conveniencia; servicio médico particular y prestado por el IMSS, aunque hablando de la población que acude a la escuela primaria donde laboro, éstos servicios les son de difícil acceso, pues un número limitado de alumnos son derechohabientes del IMSS, y la consulta particular es de un costo elevado.

Las principales actividades socioeconómicas son la agricultura, en años recientes los pobladores realizan actividades de este rubro para empresas de “berrys” que se encuentran ubicadas en poblados cercanos. La ganadería, se cría ganado bovino de carne y leche, porcino, ovino, aves de carne y postura. Industria, la cual destaca por la Papelera Atenquique que tiene importancia a nivel nacional, existen además las empresas Forestal Alpeña, Los Trapiches, Profesionales en Servicios Industriales S.A. de C.V. (PROENSI), las minas de mármol y pequeñas empresas dedicadas a la costura textil, ladrilleras, paileras, carpinterías, etc. La explotación forestal, se explotan los bosques de pino, fresno, madroño y encino. Minería, cuenta con minerales metálicos como el fierro, y no metálicos como piedra caliza, mármol y cuarzo. El comercio, las actividades están dadas por establecimientos de productos textiles, zapaterías, farmacias, abarrotes, verdulerías, carnicerías; y servicios de tipo financieros, profesionales, técnicos, comunales, sociales, turísticos, personales y de mantenimiento.

En Tuxpan, el 45.7 por ciento de la población se encuentra en situación de pobreza, el 27.9 por ciento de la población es vulnerable por carencias sociales; el 10.8 por ciento es vulnerable por ingresos y 15.6 por ciento es no pobre y no vulnerable (Instituto de Información Estadística y Geográfica [IIEG], 2015, p. 15). El 60.3 % de la

población está económicamente activa (INEGI, 2020, p. 235). Esta situación la puedo ver con mis alumnos, puesto que la mayoría me platica de los trabajos de sus padres, o familiares, pero pese a trabajar jornadas extenuantes, viven en casas de renta, no tienen auto y batallan para comprar los útiles, materiales y otros, para comprar alimentos durante el recreo escolar. Cuando sucede lo anterior, el proceso educativo se ve atravesado por realidades que van más allá del aula. Estas condiciones no solo reflejan desigualdades sociales, sino que también inciden directamente en la disposición, el rendimiento y la motivación del alumnado. El hambre, la preocupación por la falta de recursos o la sensación de no poder cumplir con las expectativas escolares generan un impacto emocional y cognitivo que condiciona la forma en que aprenden y participan.

El aprendizaje, por tanto, no puede entenderse al margen del contexto. La escuela no es un espacio aislado, sino un escenario donde convergen múltiples factores sociales, económicos y culturales. Reconocer estas realidades implica que el docente asuma una mirada sensible y empática, capaz de adaptar sus estrategias pedagógicas a las condiciones de vida de sus estudiantes. En lugar de centrarse únicamente en el cumplimiento de tareas o en la evaluación de resultados, el maestro debe valorar los esfuerzos, los procesos y las circunstancias que acompañan cada logro.

En este sentido, la retroalimentación adquiere un papel fundamental. No puede ser un acto mecánico ni despersonalizado; debe ser una comunicación pedagógica cargada de sentido humano. Una retroalimentación contextualizada reconoce las limitaciones materiales, pero también resalta las capacidades y la perseverancia del estudiante. Por ejemplo, en lugar de juzgar la falta de materiales, el docente puede destacar la creatividad, la comprensión conceptual o la dedicación que el alumno demuestra a pesar de las dificultades. Este tipo de acompañamiento no solo orienta el aprendizaje, sino que fortalece la autoestima, promueve la resiliencia y refuerza el vínculo entre maestro y estudiante.

Retroalimentar desde la empatía y la equidad significa reconocer que cada alumno aprende desde una realidad distinta. Implica valorar el esfuerzo más que la perfección, y entender que el verdadero sentido de la enseñanza radica en ofrecer

oportunidades de crecimiento a todos, especialmente a quienes más lo necesitan. Así, el docente se convierte no solo en transmisor de conocimiento, sino en guía, apoyo y sostén frente a las adversidades del entorno. De esta manera, la educación cumple su función más profunda: ser un espacio de transformación, justicia y esperanza.

1.7 Contexto interno: la escuela

La Urbana 881 Manuel López Cotilla es de turno vespertino, se encuentra en una de las colonias más grandes de la ciudad, La Talpita. En promedio se atienden a diario 220 alumnos, en 10 grupos. De organización completa, con diez maestros frente a grupo, director, auxiliar de servicios y maestro de educación física. La cantidad de alumnos es grande si la comparamos con la que suele haber en otras escuelas vespertinas de la comunidad. Esto se vincula directamente con el nivel de atención que se le brinda al alumno, puesto que estando en un grupo numeroso es menor el tiempo que se puede dedicar a motivar y atender situaciones específicas del niño.

Quienes asisten a la escuela provienen principalmente de la colonia donde se ubica, pero también de colonias lejanas como Tierras Blancas o la Barranca, una pequeña parte del alumnado proviene de otras comunidades y por cambio de domicilio solicitan un lugar en este plantel; otros, lo menos, pertenecían a otras escuelas cercanas, pero al cabo de dos o tres años solicitan un cambio por situaciones diversas, la más común es que dejaron de asistir durante largos periodos y ya no desean regresar. Algunos de los alumnos que recién se integran a la escuela, batallan para hacer amigos o adaptarse a la dinámica del grupo, y de la escuela, tienden a tener una actitud negativa o pasiva hacia las clases o al relacionarse con el resto de sus compañeros.

La escuela cuenta con luz eléctrica, agua potable, drenaje, el ciclo escolar anterior se rehabilitaron los sanitarios. En las aulas, únicamente se tiene el mobiliario, que es suficiente para el número de alumnos, pizarra blanca y un escritorio para el maestro. Se cuenta con una biblioteca, pero no está abierta para el uso de los alumnos, si necesitas un proyector, bocinas, extensión es posible solicitarlo en la dirección, pero no son suficientes para el número de aulas y docentes que ahí laboramos. No existen

otro tipo de apoyos, puesto que la copiadora no funciona eficientemente, tienes que llevar tus hojas blancas, comprar tus marcadores para el pizarrón, cartulinas, etcétera. No se compra material para la limpieza del aula, dependemos de lo que se compra en el turno matutino. Ese es otro aspecto para destacar es que se comparte el edificio a contraturno.

Como ya se menciona, el compartir el edificio con el turno matutino, también implica que por la tarde muchas aulas estén vacías pues en la mañana el número de alumnos es de más del doble. El patio es grande, se tienen tres espacios de comedores para los alumnos, algunos árboles, y una cancha de básquet, que los alumnos utilizan para jugar futbol, a su vez una parte del patio también está habilitada como cancha de básquet. El espacio permite que los alumnos realicen actividades distintas a la hora del receso, pero también es más difícil estar al pendiente de todos, y vigilar que no haya problemas.

Las condiciones materiales con las que cuenta la escuela influyen de manera importante en la práctica docente. Si bien se dispone de los servicios básicos y el mobiliario suficiente, la falta de recursos didácticos, tecnológicos y de apoyo limita la posibilidad de diversificar las estrategias de enseñanza. La carencia de materiales, el mal funcionamiento de la copiadora y la necesidad de que cada maestro costee sus propios insumos generan un trabajo más cargado y menos flexible. Estas circunstancias obligan a adaptar las planeaciones a lo que se tiene a la mano, reduciendo las opciones para fomentar aprendizajes más significativos y actividades que promuevan la participación de los alumnos.

Además, el hecho de compartir el edificio con otro turno y depender de materiales que no siempre están disponibles provoca que el docente deba organizar su tiempo con mayor cuidado y esforzarse por mantener el aula en condiciones adecuadas. Aun con estas limitaciones, el compromiso y la creatividad del maestro se vuelven esenciales para sostener el trabajo educativo. Sin embargo, la falta de apoyo institucional y de recursos suficientes puede generar desgaste, desmotivación y una sensación de inequidad que repercute tanto en el ánimo como en la calidad del proceso de enseñanza.

La organización de la escuela está a cargo del director que es quien asigna las comisiones: habilitado de la nómina, sociales, eventos culturales, responsable de la venta de paletas, etc. Cada semana le corresponde la guardia a un docente, y es quien se encarga de dar la bienvenida a los alumnos en la puerta a la hora de la entrada, colocarles gel como parte del filtro sanitario, organizar los honores, dar los timbres de entrada, recreo y salida; etcétera.

Para los CTE, es el director quien los preside, y en parejas nos organizamos para llevar alimentos para el resto del colectivo. Cada mes, la comisión de sociales, compra un pastel para festejar a los cumpleaños. Es posible considerar que la organización de la escuela es buena, pero en áreas como la comunicación se tiene aún mucho por mejorar, debido a que de algunas situaciones no se dan por enterados todos los docentes, no se cumplen a totalidad los acuerdos y eso nos genera ciertas discrepancias.

Hablando del clima institucional, es tranquilo. Pocas veces ocurren incidencias, los casos de violencia no son habituales y en general la relación de padres de familia, maestros y alumnos es sana. No obstante, la relación entre docentes no es cordial, es más bien fría y de apatía, no hay una buena relación interpersonal y lo cual es notorio en las sesiones de CTE pues las diferencias de opinión son marcadas y se observa una actitud más bien pasiva ante el trabajo. Además de comentarios que, en esa línea, no son asertivos y que no edifican, puesto que no suman al trabajo y el trasfondo es evidenciar o criticar el trabajo de algún docente o inclusive del director.

En cuanto a los programas en los que la escuela participa, sólo se tiene conocimiento de uno, el de los desayunos fríos del Sistema para Desarrollo Integral de la Familia (DIF). La escuela tiene recursos económicos que provienen de CAS, y de las aportaciones voluntarias de padres de familia. También, recibe apoyo alumnos de educación media superior quienes realizan horas de servicio en la escuela, y recientemente, lo hacen alumnas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de nivel licenciatura.

Retomando el tema de los padres de familia, y más concretamente, de las familias, en su mayoría son familias reconstruidas o ampliadas, de las que provienen

nuestros alumnos. Los padres realizan actividades como albañilería, trabajan en el campo, se dedican al comercio u algún oficio; las madres se dedican principalmente al hogar y al cuidado de sus hijos, otras trabajan en el campo, para ser más específicos, en los invernaderos, también en tiendas y algunas cuantas se dedican a la venta de alimentos o son comerciantes. Algunos de nuestros alumnos no tienen figura paterna, ni apego con ninguno de sus padres biológicos, de modo que no están atendidos en lo económico ni en lo emocional, y son figuras sustitutas, como abuelos o tías quienes batallan para proveerles de lo necesario.

La participación de los padres se puede notar a principio de ciclo escolar cuando acuden a inscribir a sus hijos, en algunos grupos, menos de la mitad lo hacen; luego también en las reuniones convocadas por los maestros, donde sólo la primera reunión tiene asistencia de la mitad más uno, el resto no ocurre así. Se hace notar que los padres de familia ya no quieren molestarse en asistir a la escuela, prefieren que la comunicación sea vía *WhatsApp* y tratar todo tipo de asuntos por ese medio, esto después de la pandemia, es más marcado.

Hablando también de su participación, a festivales, kermes, sí asisten; pero ha existido una disminución en la asistencia por padres de familia, en los tres últimos ciclos escolares, sin embargo, si mandan a sus hijos con el vestuario y les proveen recurso económico para participar de éstos eventos.

Otra situación, que es relevante comentar, y en la que también, se pueden dar cuentas, qué tanto se involucran los padres de familia, es en la compra de materiales para la clase, o en la realización y entrega de tareas, en la escuela la mayoría compra el material, pero apenas la mitad cumple regularmente con tareas; también es posible percatarse de que muchos alumnos que pierden o se terminan su cuadernos, colores, etc. y ya no les compran pues el argumento es que ya lo hicieron a inicios de ciclo. Esto afecta el desempeño de los alumnos porque muchas actividades son de recortar, pegar, colorear y no llevan el material para realizarlas.

La retroalimentación en dicho espacio educativo adquiere aun mayor relevancia debido a la falta de participación parental en el desarrollo académico de sus hijos. En este contexto, la escuela se convierte en el principal escenario donde los alumnos

reciben el *feedback* necesario para comprender sus fortalezas y debilidades, fomentando así su autonomía y autoestima. Al no contar con el apoyo constante de los padres en casa, la retroalimentación docente se vuelve crucial para clarificar expectativas, motivar el aprendizaje y desarrollar habilidades de autoevaluación y resolución de problemas. Es fundamental que esta retroalimentación sea específica, oportuna y bidireccional, involucrando al estudiante en la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, se compensa la falta de apoyo familiar y se crea un ambiente de aprendizaje más sólido y motivador.

1.7.1 El aula

El grupo de 6 “B” está integrado por 18 alumnos, 8 niñas y 10 niños, con una edad comprendida entre los 10 y 12 años; una de las alumnas recibió un trasplante por lo cual por temas de salud se ausenta constantemente de las clases, y uno de los alumnos por temas de abandono familiar tiene que trabajar, lo cual también hace que no asista a clases.

Características físicas del aula

El aula de 6 “B” es amplia, está bien ventilada, tenemos mobiliario suficiente para el alumnado que consiste en mesas de trabajo para seis. El peso y forma del mobiliario no permite mucha modalidad, de modo, que se coloca en el acomodo tradicional, en equipos de trabajo, etc. El aula cuenta con mesas, sillas, un escritorio, pantalla con acceso a Internet e impresora.

Características de los alumnos

Quienes asisten a clase se muestran espontáneos, son responsables, inteligentes, curiosos, respetuosos, reflexivos, trabajadores y entusiastas, demuestran gran interés en aprender. En general son tranquilos y responden bien a las actividades propuestas. Se interesan por los videojuegos, películas, las plataformas digitales, la música, se sienten atraídos hacia aquello que logre enlazar sus intereses con la clase, en cuanto al estilo de aprendizaje la mayoría son kinestésicos, de modo que disfrutan elaborar productos desde cero, participar de lo que están aprendiendo, les gusta opinar, proponer, pero sobre todo operar.

Las fichas descriptivas del grupo mencionan como fortalezas en el español y las matemáticas: el que disfrutan de la lectura individual y grupal, también de actividades como escribir textos de creación propia y resúmenes; suman y restan con hasta tres cifras, conocen la mayoría de las tablas de multiplicar, usan correctamente la regla como instrumento de medición. En las áreas de oportunidad, se encuentra el español y las matemáticas, la ortografía especialmente acentos y el uso de las mayúsculas; uso del algoritmo de la división y la serie numérica escrita con números de hasta cinco cifras.

El diagnóstico inicial de los alumnos, con el uso de los indicadores, herramientas y procedimientos de SisAT (Sistema de Alerta Temprana) pude identificar las habilidades básicas del grado anterior que no han sido alcanzadas, mismas que son imprescindibles para apropiarse los contenidos del presente grado y seguir aprendiendo: cálculo mental, producción de textos y lectura (precisión, fluidez, adecuado uso de la voz, comprensión lectora).

1.7.2 Relación con padres de familia

La relación de la docente con los padres de los alumnos es buena, acuden si se le manda llamar, atienden las indicaciones, son atentos y respetuosos. No obstante, sólo en el caso de dos de alumnos, se han acercado papá y mamá a preguntar sobre el desempeño de sus hijos, lo cual me habla de que la gran mayoría de los alumnos no tienen una figura paterna en su vida, algunos han comentado el no conocer siquiera quien es o fue su papá, esos temas son difíciles de tratar con los niños puesto que tocan fibras sensibles.

Hablando de los empleos de los padres de familia del grupo, la mayoría se dedica a oficios, trabajan en el jornal, y en el caso de las madres, al hogar. Por tal motivo, son mayormente las señoras quienes acuden a las reuniones o van a la escuela a tratar asuntos relacionados a sus hijos.

Conocer la realidad socioeconómica de las familias, donde la mayoría de los padres se dedican a oficios y trabajos en el jornal, mientras que las madres suelen encargarse del hogar y asistir a las reuniones escolares, resalta la necesidad de ahondar en el análisis de la práctica docente. Esta situación demanda una mayor

sensibilidad y adaptación para ajustar el enfoque pedagógico y atender las particularidades de los alumnos, considerando el contexto familiar y las dinámicas sociales que influyen en el proceso de aprendizaje. Reflexionar sobre la práctica docente permite diseñar estrategias más inclusivas y efectivas, que tomen en cuenta las limitaciones y retos que enfrentan dichas familias, fomentando una colaboración más cercana entre la escuela y el hogar en favor del éxito educativo de los alumnos.

1.8 Análisis de la práctica docente

Este apartado, se centra en el análisis integral de la práctica docente, abordando sus múltiples dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social y didáctica. Explorar la práctica docente desde estas perspectivas permite una comprensión más profunda de la misma y como se ve determinada por distintos contextos. La dimensión personal abarca las creencias, valores y experiencias individuales que moldean la enseñanza, mientras que la institucional e interpersonal exploran las relaciones con la estructura escolar y los vínculos entre colegas y estudiantes. Por otro lado, la dimensión social examina cómo el entorno socioeconómico y cultural impacta en la educación, y la didáctica se centra en los métodos y estrategias empleadas en el aula. Para enriquecer este análisis, la autobiografía se justifica como una herramienta valiosa, ya que permite al docente reflexionar sobre su trayectoria y cómo sus experiencias personales y profesionales han influido en su práctica, brindando una perspectiva introspectiva que puede iluminar áreas de mejora y desarrollo.

1.8.1 Autobiografía

Mi nombre es Alma Leticia Villegas López, y me gusta pensar que todos los días construyo una mejor versión de mí. Nací en una familia disfuncional, con padres ausentes, mis cuidadores poco se ocuparon de mí y encontré en la escuela un refugio. Desde niña aprendí lo que es la conciencia de clase, y que en éste y en otros tantos países de mundo, la educación es la única vía para obtener una vida digna. Es así como mis ganas de ser maestra aparecen en la infancia.

Educación primaria

Asistí a una escuela primaria de turno vespertino “Josefa Ortiz de Domínguez”, en Tecalitlán, Jal; la maestra Emma Medina Cárdenas fue mi maestra de primero, en un principio yo entré a su grupo como oyente porque no había cumplido aún los seis años. Si hago un esfuerzo por evocar los primeros recuerdos o impresiones que tengo de la escuela puedo verme sentada en escritorio de la maestra con un libro en las piernas, leyendo en “el libro del perrito”, también recuerdo los mimos y elogios de mi maestra por mi caligrafía tan ordenada, por lo rápido y lo bien que aprendí a leer, a mí me gustó mucho eso puesto que en casa no recibía atención y la escuela era un escape a lo que ahí pasaba.

Puedo ver también en las caras de mis compañeros, resto de mis compañeros que tenían en sus caritas tristes las marcas innegables de la pobreza, del hambre y de la violencia, como ya mencioné era un turno vespertino, una escuela grande en un barrio pobre, donde todos los uniformes lucían remendados, los zapatos boleados pero viejos, las faldas cortas y no por moda ni por vanidad sino porque era la misma falda para 2 o 3 años, o era la que había dejado de quedarle a una hermana mayor; en mi escuela durante los honores ocasionalmente se desmayaban entre 3 y cinco niños, todos sucumbiendo frente al calor del sol y la debilidad de un estómago vacío.

Siempre quise ayudar a mis compañeros, y como no tenía los medios económicos para hacerlo, les ayudaba con sus tareas o terminar los trabajos que no entendían para que no se quedarán castigados sin recreo, en mis primeros años eso me trajo muchos problemas con los maestros porque no querían que les ayudara, decían que mis compañeros eran flojos y que platicaban mucho en clase, y que si yo les ayudaba no iban a aprender nada, entonces lo que hacía era explicarles y dejar que ellos hicieran el resto, en ocasiones algunos no querían y eso me desanimaba pero no dejé de ayudarles, cuando entré a primer grado éramos un grupo de 27 y al finalizar sexto sólo egresamos 14, cuando uno a uno fueron desertando me sentía muy triste y en tiempo no comprendían el porqué, ahora que han pasado los años me doy cuenta de que mi tristeza radicaba en saber que esos niños no volverían y que muy seguramente irían a repetir la historia de sus padres.

En mi escuela la mayoría de los niños asistían sucios y sin útiles, particularmente en mi grupo los niños eran violentos y utilizaban vocabulario soez, las niñas sólo eran tímidas y mostraban poco interés por los estudios. En las contadas ocasiones que entrábamos a temas relacionados con la vida que llevábamos en casa, preferían no comentar nada o en ocasiones decían cosas como “pues no hay dinero ni para las tortillas” “yo creo que si me vengo saliendo para ponerme a trabajar” “no vine la semana pasada porque me tocó ir ayudarle a mi papá” o en otros casos hablan sobre la violencia intrafamiliar que a diario sufrían.

Educación secundaria.

En primaria, naturalmente ninguno de mis compañeros tenía expectativas de llegar a secundaria, y yo me hice a la idea de que tampoco iría, estuve más o menos preocupada por el hecho hasta que un buen día mi mamá me dijo que fuéramos a la secundaria porque era el último día de inscripciones. Por ser de las ultimas me inscribirse, me tocó en el grupo E, el último, que tenía fama de ser el peor en disciplina, y en aprovechamiento. Igual siempre estuve en el cuadro de honor y en contadas ocasiones no alcancé la excelencia, sinceramente yo nunca soñé siquiera con estar en secundaria.

Cuando estuve en el segundo año de secundaria mi mamá nos dejó y se llevó a mis tres medio hermanos, fue así que mi hermana y yo quedamos a cargo de mi abuela materna, mi abuelita María, creo que desde entonces mi vida cambió porque comencé a ser menos tímida y hasta conseguí mi primer empleo, de ahí aprendí el valor del dinero y lo valioso de una buena administración.

Aunque pase tiempos difíciles en secundaria por los cambios naturales de la edad, y por problemas económicos, la recuerdo como una etapa muy feliz porque me volví una persona más autónoma y menos reservada. Además, en secundaria retomé algunas actividades como la declamación que ya desde primaria practicaba, y entre a otras nuevas como la oratoria, que al final me darían grandes satisfacciones y en las cuales alcancé varios retos personales. La verdad de mis clases en secundaria no recuerdo mucho. En mis tiempos de secundaria me gustaba la clase de inglés, pues destaque en ella desde el primer día. Terminé la secundaria con un promedio de 9.9 y

habiendo recibido premios, reconocimientos y diplomas por mi excelente aprovechamiento y actividades extracurriculares.

Educación media superior y elección de profesión

La siguiente etapa a la que me enfrenté fue la preparatoria, siempre fui muy dedicada a los estudios y esto no cambió cuando entré a la preparatoria, simplemente me rodeé de un grupo de amigos distinto. Es la etapa de mi vida que pasó más de prisa, y cuando se llegó el tiempo de elegir carrera yo sólo pensaba en ser maestra, y estudiar la Licenciatura en Educación Primaria, varios de mis compañeros y maestros no estaban de acuerdo con mis aspiraciones porque me decían que esa carrera era muy poca cosa, y que debía elegir algo mejor.

Para mi estudiar la Licenciatura en Educación Primaria era la opciones más correcta y viable, eran muchos los beneficios que encontraba en estudiar dicha licenciatura, primero, la ofertaban en Ciudad Guzmán, lo cual me permitía trasladarme en camión a mi lugar de origen a diario; lo segundo la carrera es relativamente más barata lo cual me aseguraba no dejarla inconclusa por falta de recursos; tercero conocía el edificio donde se encontraba y desde la primera vez que lo vi me había cautivado, y por último y más importante para mi, ser maestra representaba el sueño de mi vida, continuar en el lugar que fue mi refugio seguro en mis años de mayor dificultad.

El Centro Regional de Educación Normal (CREN).

Ingresé al Centro Regional de Educación Normal (CREN) en agosto del 2011, a pesar de que eran muchos los aspirantes nunca tuve ni una sombra de duda de que estaría entre los asignados. Mi primera desilusión fue que las clases no iniciaron hasta en octubre de ese año, porque hubo una serie de movilizaciones para fines perseguidos por los estudiantes, en esos momentos yo no conocía los ideales que desde la creación y en los tiempos de la revolución se gestaron al interior de las normales: donde el maestro, desde que es estudiante normalista es activista, generador de cambio, quien encabeza la marcha del descontento social.

Cuando llegué a la Escuela Normal, tuve la materia de Escuela y Contexto nos la impartía la maestra Celia Rangel Rojas, si hay algo que guardo en mi memoria es

que nos decía “el maestro educa con el corazón” “con el ejemplo” “el buen maestro se forma de adentro hacia afuera, primero hay que temprar el carácter, la pinta de maestro la tendrán con el tiempo...”

Mis primeras prácticas las realicé en Ciudad Guzmán, en una primaria de turno vespertino, con 14 alumnos, ahí se removieron muchos sentimientos con los que me obsesioné cuando niña y era yo quien estudiaba en la primaria: niños pobres, provenientes de hogares disfuncionales, desatendidos, que sufren por la antipatía y el abandono que les rodea. Mis alumnos en esa práctica eran tímidos y en casa tenían problemas de violencia intrafamiliar y de marcada pobreza.

En esa semana lo más difícil fue no quebrarme emocionalmente, me sentía desanimada, rota, y frustrada por no encontrar la manera de ayudar a mis alumnos porque no me sentía suficiente, ahora con mis años de experiencia he ido venciendo ese sentimiento, veo el avance de mis alumnos, gozo de sus triunfos, ellos me reconocen, me dan su confianza y su cariño y eso me hace querer ser mejor.

En esa primera práctica demostré que sí podía, y que tengo el temple, pero sobre todo el corazón para interesarme por mis alumnos, y me prometí que no importa lo difícil que sea, lo grande de los retos a lo que me enfrente, voy a luchar por esos niños, por mis alumnos, por superarme todos los días y enseñar, quiero que ellos crean en sí mismos y que sepan crear sus propias oportunidades.

Posteriormente realicé otras prácticas en Ciudad Guzmán, en Sayula y Gómez Farías, asistí a visitas y a jornadas de observación y ayudantía, de todas ellas me traje momentos lindos, conocí el trabajo de grandes maestros que me inspiraron. Y pese a que en mi último año no estuve frente a grupo puesto que fui subdirectora en la anexa al CREN “Francisco I. Madero”, ubicada en la Cruz Roja, ahí también aprendí mucho, creció mi corazón, porque pude convivir y desarrollar empatía, no sólo con los alumnos de un grupo, sino de toda una escuela.

Experiencia docente

Actualmente, estoy en trabajando mi noveno año de servicio. Yo entré en 2015, luego de pasar un examen de ingreso, con el lugar 108 de 1200, y en los años

posteriores pasé dos exámenes de permanencia. Mi primera plaza docente me la dieron en Tamazula, Jalisco y llegué a la escuela “Gordiano Guzmán”, en la cual estuve cuatro ciclos escolares.

Mi primer centro de trabajo está ubicado en centro de una comunidad semi urbana, en esa escuela atendí grupos de primero y segundo, grupos numerosos con no menos de 35 alumnos, llegando a atender hasta 42 alumnos en un aula reducida, y con muy poca experiencia, me tocó sacar adelante procesos de lecto escritura en los cuales mi experiencia era a través de los libros, pero atender a grupos tan numerosos siempre me dejó con la sensación de no estar haciendo lo suficiente, muchos días llegaba a casa con trabajo atrasado, luego pasaban algunos días en lo que sólo firmaba los trabajos de los niños sin reparar siquiera en su proceso.

Por aquellos años, también empecé a deprimirme, viviendo sola en una nueva ciudad, donde no conocí a nadie, mis compañeros de trabajo vivían en Ciudad Guzmán y los de Tamazula eran mayores que yo. Intenté distraerme iniciando una nueva maestría, la cual terminé por abandonar debido a que era tanta mi procrastinación que me fue imposible seguir. Llegó el punto que por semanas no entregaba mi planeación y sólo seguía al libro de texto y un libro de ejercicios de lecto escritura que les pedí a los alumnos.

Más adelante en 2019 por medio de un proceso de cambio llegué a Tuxpan Jalisco que es donde laboro actualmente, aquí mi realidad no fue muy diferente, pues desde la primera semana frente a grupo, me fusionaron dos grupos de tercero, llegando a tener en el aula casi 50 alumnos, esto duró dos o tres semanas. Era tanta mi frustración, que pensé en pedir una licencia sin goce de sueldo porque la situación era demasiado estresante, terminaba al final del día con dolor de garganta y ni siquiera había donde sentar a tanto alumno.

A la mitad de ese ciclo escolar ocurrió la contingencia sanitaria mundial, que también llamamos pandemia. En esos dos ciclos escolares atendí a tercero y cuarto, respectivamente. Nunca pude medir que tanto se logró de la educación a distancia,

entre más largo se hacia el confinamiento, también iba bajando el interés de alumnos y padres de familia de participar en las tareas y actividades que les enviaba.

Al regresar a la escuela, regreso a la normalidad, o la presencialidad; nuevamente me asignaron tercero, un grupo de 39 alumnos, en un turno vespertino, dónde sólo ocho de ellos sabían leer y escribir. Me avoqué a alfabetizarlos, y trabajar a la par algunas prácticas sociales del lenguaje que consideraba valiosas para su aprendizaje. Al final del ciclo escolar, la mayoría alcanzó en nivel alfabético en la conceptualización de la lecto escritura. Pero todo esto significó un desgaste mental grande para mí.

1.8.2 Reflexión de la práctica docente

En el anterior párrafo se habla del cambio, que inicia en cada docente. Es por ello por lo que a continuación se ahonda en la práctica a fin de analizar qué ocurre en ella y reflexionar acerca de qué ese está haciendo bien y qué se puede modificar o descartar para que el quehacer diario sea cada día mejor, más profesional y esté apegado a la normatividad vigente y a lo que se pide como docentes en el contexto actual.

Para dicho fin, se desmenuzan las dimensiones que inciden en la práctica a través de la óptica de Fierro et al. (1999), quienes definen la práctica docente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p. 20).

Entendiendo así la práctica y la complejidad de esta, tiene sentido que las autoras nos inviten a reconocernos como seres históricos, quién soy fuera del salón de clases, que representa su vida privada en el trabajo y de qué manera ésta se hace presente en el aula.

Dimensión personal

Retomando la vida privada, en esta primera dimensión las autoras hacen una invitación a “recuperar la forma en que se enlazan su historia personal con su trayectoria profesional, su vida cotidiana con su trabajo en la escuela: quién es él, más allá del salón de clases, qué representan su trabajo en su vida privada” (Fierro, et al., 1999, p. 67), explican que el docente como persona individual tiene la capacidad de analizar su pasado, para dar un nuevo significado a su presente y de ese modo construir su futuro, de ahí la importancia de hacer una autobiografía donde enlace los hechos de tu vida personal que impactan en la vida profesional, porque la primera se manifiesta innegablemente en el aula.

También las autoras hablan de la elección de la docencia como carrera, señalan que dicha elección no es fortuita, sino que hay una serie de motivaciones y razones personales por las cuáles es ésta y no otra nuestra actividad profesional, y que lógicamente en el camino recorrido como docentes también hay ideales o proyectos de vida que han cambiado de acuerdo a lo vivido.

Dentro de ésta dimensión, y analizando con detenimiento, es posible darse cuenta de que la historia personal de la docente, ligada a las carencias económicas, la hace pensar en sus alumnos que padecen esa misma vulnerabilidad, y es por ello que pone tanto empeño en que sean mejores estudiantes, en que destaquen y se esfuercen, considerando ésta una fortaleza de su práctica, puesto que ella, que conoce de carencias, y lo hace de primera mano, no pide materiales que ellos no pueden comprar, no les exige guía ni exámenes, ni cuadernos cosidos, ni de marca; y se vale para sus clases de lo que ya tiene, se interesa cuando sus alumnos faltan a clases y los motiva con videos y escritos de personas que aun viviendo en la precariedad lograron ser resilientes y destacar en lo académico o en el deporte.

Ahora bien, su área de oportunidad está en que, pese a que sus intenciones son buenas, aún le falta mucho por desarrollar en lo profesional, es por ello que tomó la decisión de estudiar un posgrado, porque no basta con querer hacer las cosas bien, es necesario que su perfil sea cada día más profesional para así poder despertar en

sus alumnos una verdadera motivación intrínseca por el aprendizaje en la escuela, y a lo largo de toda su vida.

Dimensión institucional

Desde la perspectiva de Fierro et al. (1999) “la institución escolar representa para el maestro un espacio privilegiado de socialización profesional: a través de ella, el docente entra en contacto con los saberes y los discursos propios del oficio” (p. 76), en el análisis de ésta dimensión se pretende centrar la atención en aquellos asuntos que ponen de manifiesto el filtro que la institución escolar representa para la práctica, iniciando con las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades: debido a que en sus años como maestra, la docente ha aprendido a hablar con propiedad, cautela, siempre de usted a sus jefes, y regularmente también a los compañeros de trabajo. Se ha constatado que, cuando maestros que llevan muchos años de servicio hablan en una asamblea, el resto, incluso quien son sus autoridades educativas inmediatas, escuchan con mucha atención y asienten. La experiencia tiene valor en el ámbito en el que se desenvuelve la práctica, más años en el servicio son sinónimo de experiencia y al resto le toca aprender.

Esa es una de las fortalezas de la práctica que se estudia, pues la docente aprende con facilidad, es observadora y analítica de lo que le rodea pero también sabe discernir de aquello que no beneficia a sus alumnos o que pudiera afectar su autoestima, tanto que ha podido detectar los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan al interior del gremio, pues rápido se ha dado cuenta de que tu nivel de éxito como docente se basa en gran medida en el control de grupo, esto escuchando consejo de otros docente, quienes desde su primer día en la escuela le hablaron de mandar a los alumnos de manera ordenada, siempre en fila, respetar los horarios, es decir, no dejarlos salir ni un minuto antes, de ser necesario llamarles la atención en público, para poner el ejemplo, etcétera.

Otras prácticas de enseñanza comunes, que pudo observar en sus primeros años fue el sentarlos a todos viendo hacia el pizarrón, no permitir que platicuen o suban la voz en exceso dentro del aula, y poco a poco fue abandonando otras que

trabajó en la Normal, como las dinámicas grupales, especialmente aquellas que requieren salir del aula, pues en las escuelas en las que ha laborado, no es algo común, por el contrario, eso se espera únicamente de quien están de visita realizando sus prácticas profesionales. Es así que se convierte en un área de oportunidad, el no dejarse absorber por lo que a diario observa porque es fácil el quedarse estática, en la monotonía, pero eso no beneficia ni abona a la mejora de la práctica.

Lo que arriba se menciona, es derivado de la experiencia en el primer centro de trabajo, ahora bien, en el segundo centro de trabajo, que es el actual, el grupo de docente al que pertenece es diverso, por tal motivo le es más difícil desentrañar la naturaleza de las relaciones que se establecen al interior de la institución, no obstante, podría decir que el director y su actuar son el centro de la escuela, es él quien tiene la última palabra, entre los maestros, padres de familia, alumnos; rara vez falta, y cuando lo hace, muchas de las actividades que usualmente se llevan a cabo en la escuela se entorpecen.

No hay mucha apertura para los nuevos maestros, es difícil, enterarse de lo que pasa en la escuela o de su funcionamiento, cuando recién vas llegando, puesto que la mayoría da por hecho que conoces o sabes lo que se tiene que hacer. La organización es también una pieza clave, muchas de las actividades festivas de la escuela se planean en conjunto y cada docente recibe una asignación de la que es ciento por ciento responsable, se espera que cada uno haga lo que le corresponde y así al final, tener el resultado esperado.

En el tema de modelos de gestión educativa, la docente dice desconocer sobre el tema, puesto que no ha sido muy observadora en ese aspecto, le sucede lo mismo en cuanto a la manera en que cada maestro trabaja en su salón de clases, poco conoce sobre lo que sus compañeros hacen en el aula, pues en los consejos técnicos escolares, se habla de los retos o inclusive de algunas experiencias exitosas, pero apenas y se toca el tema del quehacer diario que realiza, en muchas ocasiones la docente se encuentra tan inmersa en su trabajo, que no es hasta el recreo que comparte algún tiempo con algunas de sus compañeras. Aquí se detecta otra área de

oportunidad que podría zanjar si establece relaciones de tipo profesional, más cercanas con sus compañeros.

Se puede hacer notar también, que existen criterios de trabajo predominantes, entre ellos el logro de los aprendizajes esperados, el enseñar aquello que se puede demostrar y medir, que hay mucha presión porque la totalidad o mínimamente la mayoría del grupo, concluya el primer año leyendo, también en aspectos como la disciplina, la asistencia, y las tareas que pasan a formar parte de la evaluación sumativa.

Ahora bien, debido a las condiciones materiales, podría decir que ambos centros de trabajo adolecían de muchas mejoras en infraestructura, una de ellas inclusive, a la fecha no cuenta con energía eléctrica, lo cual en su tiempo en esa escuela determinó el que no usara el proyector, y en muchas ocasiones hasta el uso de bocinas era limitado por tal razón. En cuanto a materiales de enseñanza, guardados y lejanos al aula, la docente nunca los ha utilizado, en su lugar ha elaborado los propios con lo que se les encargo a los alumnos o ha comprado. Así poco a poco se ha ido alejando de la innovación en cuanto al uso de materiales, pues dedica poco tiempo a la elaboración de estos, ésta es un área de mejora muy amplia, que es urgente atender a fin de lograr el crecimiento profesional.

Después, si se habla de condiciones normativas, son bastantes las exigencias que recaen sobre los docentes, la asistencia diaria, puntual, obligada, aun en situaciones de desastres naturales, o contingencia sanitaria; también están sujetos a estrictas leyes que buscan proteger al menor, pero que podrían llegar a ser perjudiciales si es que se les acusa sin fundamento de alguna conducta inapropiada. En su momento la docente refiere el haber tomado un curso sobre la nueva ley de servidores públicos, que en resumidas cuentas son una serie de restricciones donde se habla de que el maestro bien puede ser golpeado por un padre de familia, pero como servidor público, no puede defenderse puesto que podría ser separado del cargo o vinculado a proceso.

Por último, en cuanto a las condiciones laborales, se puede considerar que son muy pobres, puesto que a principios del sexenio se había prometido un aumento suficiente que vendría a dignificar la profesión, pero a duras penas el aumento fue del tres por ciento. Aun siendo miembros del sindicato más grande de la Latinoamérica, las conquistas en cuanto a más derechos en lo laboral, han sido nulas en los últimos años. En este caso particular, la docente presentó dos exámenes de permanencia, tiempo durante el cual no tuvo la certeza laboral de si continuaría o no en el cargo. Es por ello que ahora lograr mayor preparación y grado académico es crucial, aunque ya no sea necesario para temas de permanencia, si lo es para la promoción laboral.

Dimensión interpersonal

Lo central para analizar esta dimensión es entender que “la función del maestro como profesional que trabaja en una institución está cimentada sobre la base de relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos maestros, directores y padres y madres de familia” (Fierro et al.1999, p. 91), eso para entender como impacta el clima de la escuela en las actitudes de entusiasmo y disposición de alumnos, maestros, directivos y padres de familia. Como se menciona en un apartado anterior, se considera que el clima institucional es bueno porque los alumnos, padres de familia, maestros y director, puesto que existe respeto. La comunicación formal, se da mayormente en espacios como las asambleas con padres de familia, los consejos técnicos escolares, por medio de mensajes en los grupos de WhatsApp del grupo o de la escuela, ahí se dan avisos, indicaciones, se encargan tareas, o se asignan actividades. En cuanto a la comunicación informal, se puede observar mayormente a la hora de la entrada o salida, en los pasillos de la escuela, en las kermeses u otros eventos relacionados.

En la escuela, el personal docente está conformado en su mayoría por mujeres. Una parte considerable del colectivo tiene más de 40 años o se encuentra cerca de esa edad. La mayoría de los maestros cuenta con formación como licenciados en educación primaria, habiendo egresado de escuelas normales. En el pasado, la relación entre los docentes no era óptima, debido a que el directivo mostró favoritismos, lo que generó tensiones y afectó la cohesión del equipo. Hasta el

momento, no se han tomado medidas efectivas para resolver estas diferencias y mejorar el clima.

Con respecto a cómo se resuelven los problemas, el problema es que precisamente no se resuelven, una de las partes cede, usualmente las maestras, quienes ceden ante la presión del director, el cual no se muestra flexible, lo cual sólo aumenta el descontento y hace que el clima esté tenso. Luego de un tiempo y cuando el problema parece estar olvidado, surge un nuevo problema de la misma índole, y eso hace que la tensión se acumule. En los cuatro ciclos escolares que la docente ha laborado en el mismo centro de trabajo, ha observado la misma dinámica, y desde el primer día pudo notar que la tensión que se menciona estaba ahí desde antes de su llegada.

El ambiente de trabajo tiende a ser marcado por la apatía, ya que no todos los maestros muestran disposición para realizar esfuerzos adicionales. Muchos están desgastados por la carga de trabajo que implica tener una doble plaza, lo que influye negativamente en su motivación.

Si se habla de la convivencia que hay en la escuela, es buena, porque de los problemas entre docentes y director, se ha tenido a bien, no hacerlo extensivo a los padres de familia o alumnos, al menos en apariencia, por lo tanto, la convivencia se mantiene armónica. Cosa que no sucede con el grado de satisfacción porque de muchas maneras quienes laboran en la escuela han mostrado su descontento para con lo que sucede dentro, ya sea por medio de comentarios pasivo-agresivos, o simplemente no participando de actividades grupales.

Lo anterior repercute en que cada día sea menor la disposición para realizar actividades de convivencia e integración entre docentes, como celebrar los cumpleaños, organizar las comidas de los consejos técnicos escolares o inclusive asistir a los juegos magisteriales como colectivo, no obstante, el esfuerzo que se hace por la parte docente en lo que tiene que ver con el alumnado habla del compromiso que se tiene por ofrecerle lo mejor a los alumnos, haciéndoles ver la parte amable de pertenecer a una institución y eso también se refleja en los padres de familia, quienes

en las encuestas expresan estar contentos con la escuela y lo que en ella ocurre. Se puede considerar ésta como una fortaleza de la práctica, puesto que la docente ha tenido el temple para no involucrar a sus alumnos, ni hacer saber a padres de familia, los problemas o descontentos que ha llegado a tener respecto a la organización de la escuela, presentado así con frente unido de cara al resto de los miembros de comunidad de aprendizaje.

Un área de oportunidad que podría nombrar en esta dimensión es la actitud de la docente ante los conflictos interpersonales entre colegas. Se percibe una falta de proactividad en la búsqueda de soluciones colaborativas. Por ejemplo, cuando surgen desacuerdos sobre la planificación de una unidad didáctica, la docente tiende a evitar el diálogo directo y a adoptar una postura pasiva, lo que impide encontrar puntos en común y resolver la situación de manera constructiva. Asimismo, en situaciones de conflicto relacionados con la distribución de recursos o la organización del aula, la docente suele delegar la resolución del problema a una autoridad superior, en lugar de intentar mediar entre las partes involucradas. Esta falta de iniciativa puede generar un clima de tensión y dificultar el trabajo en equipo.

Dimensión social

La dimensión social hace referencia a que “el trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno específico – histórico, político, cultural, social y familiar- que plantea al maestro determinadas condiciones y demandas a través de los alumnos” (Fierro et al.,1999, p.107) En cuanto a esta dimensión y la diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas de los alumnos, podría decir que la mayoría provienen de hogares donde se batalla para conseguir lo básico, cuando los alumnos se enferman los auto medican, y rara vez asisten al doctor, en los casos que me envían recetas médicas es porque se atienden en farmacias donde el precio de la consulta es accesible. También tiene un único uniforme, que se esfuerzan por mantener presentable, en cuanto a su alimentación, en la escuela les venden a precios que son altos para lo que les dan para gastar, entonces compran sólo un producto que resulta no ser nutritivo, no les envían refrigerio de casa, y cuando lo hacen no son alimentos balanceados.

En lo referente, a las situaciones desiguales, en la escuela la mayoría pertenece a la clase socioeconómica baja, por tanto, contrasta con alumnos del turno matutino o de otras localidades, que les compran mochilas llamativas, útiles de la mejor calidad, llegan a la escuela en coche, con lonchera o pueden hasta comprar aparte del almuerzo, un postre en la cooperativa escolar, caso contrario a los alumnos de ésta escuela, que tienen que apañarse con útiles y mochilas provistas por el gobierno, llegan solos, a pie y deben elegir sólo un alimento a la hora del receso pues sólo para eso les alcanza. Y claro que esto repercute en su desempeño escolar, no están bien nutridos, suelen ser más delgados y bajos que otros niños que vienen de senos familiares mejor establecidos en lo económico; también enfrentan mayores dificultades al momento de adquirir y consolidar la lengua escrita, pues en casa no hay libros y por tal motivo no están expuestos a un ambiente alfabetizador.

Los alumnos, pueden llegar a la escuela enfermos, con pocos útiles o sin ellos, a veces sin haber ingerido alimento o sin con qué comprarlo, pocos padres de familias les ayudan con tareas, pues comentan que trabajan en el campo en jornadas extenuantes y que, además, no tienen conocimiento de los temas que tratamos en el aula, lo cual les dificulta o impide ayudar a sus hijos a resolver sus dudas.

Existe un caso en particular, relacionado a los alumnos que trabajan, que terminó en deserción escolar. Durante el tiempo de la pandemia, Bryan: alumno en tercer grado, algo mayor para encontrarse ahí puesto que ya había cumplido los diez años, era un alumno dedicado, serio, poco participativo pero excelente en matemáticas. Una de las estrategias que se realizaron en la escuela al no tener la mayoría del alumno acceso a Internet, fue la entregar en la escuela cuadernillos de trabajo, pero en el caso de este alumno nadie se presentó a recoger dicho material.

Sucedió entonces que, al ir a buscarlo a su domicilio, su mamá comenta que no se encontraba puesto que estaba trabajando en un invernadero, pasaron las semanas y ante la insistencia de que el niño siguiera estudiando a distancia, la señora se sincera y refiere que el ingreso económico que generaba el niño era ahora parte del ingreso familiar, por tanto, no podía seguir estudiando, pero que cuando se regrese a clases

presenciales se presentaría. Después de año y medio, y cuando ocurrió esto último, la madre de familia acudió a la escuela para hacer del conocimiento de las maestras y del director, que era deseo del niño el ya no seguir estudiando, anteponiendo excusas, como que no le gustaba la maestra que le daría clases, que ya era muy grande y se sentía avergonzado de volver, a lo cual se le dieron alternativas, como cambio de grupo e inclusive de grado, a ninguna accedió, y fue así como Bryan, de 11 años, desertó del nivel primaria.

De esta dimensión se habla que la fortaleza de la docente es que entiende y es cercana a la realidad que viven los alumnos, constantemente se mantiene informada de lo que con ellos acontece, es consciente de la relevancia social de su labor, pues sabe que su trabajo puede marcar la diferencia entre que un alumno que falta con regularidad, o que se ha ausentado por un largo periodo, deserte o permanezca en la escuela. También ha intervenido en dichas situaciones, por ejemplo, una alumna itinerante, su familia es parte del circo, entonces le envía tareas a distancia que ella puede llevar a cabo y devolver con regularidad, constantemente evalúa su avance e insiste a la familia que le hagan saber si tienen dudas sobre lo trabajado, de modo que pueda incidir y acompañarla en su aprendizaje.

Por otro lado, y para ahondar más en el alcance social de la práctica, y cómo aporta al tema de la equidad, algunas veces la docente ha llegado a tener dudas sobre lo que considera su trabajo, pues observa que en mayoría de las ocasiones la demanda social es mayor, se espera mucho más de ella, en situaciones que no están a su alcance, y por tanto, para la docente es ahora muy importante el delimitar cuáles son sus alcances y limitaciones desde su labor, que está haciendo bien, o dejando de hacer.

Dimensión didáctica

La dimensión didáctica hace referencia “al papel del maestro como agente que orienta, dirige y guía, a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que construyan su propio conocimiento” (Fierro et al., 1999, p.12). Al respecto de esta dimensión podría

decir que la forma en la docente se acerca al conocimiento para después recrearlo frente a los alumnos, es directamente a través de la investigación en fuentes escritas, echando mano del programa de estudios y las referencias, sugerencias, que ahí aparecen.

Algunas otras veces, ha participado de cursos impartidos por los asesores técnico-pedagógicos de la zona, en cuanto al desarrollo de la competencia para la redacción de textos libre o el cómo enseñar a los alumnos a memorizar las tablas de multiplicar, por mencionar los últimos. Considera entonces que su manera de conducir las situaciones de enseñanza en el salón de clases es ordenada, además de que anima a sus alumnos a descubrir y conceptualizar, o poner en sus palabras lo que están aprendiendo.

En su tiempo en el aula, la docente ha aprendido que los alumnos aprenden a medida que son capaces de realizar los productos que se les piden en la clase, entre más ágiles son al hacerlo, es una señal de que están dominando la técnica, competencia o habilidad que se ha estado trabajando previamente. A razón de las metodologías y métodos de enseñanza que utiliza podría nombrar y describir: el aula invertida, la observación, la descripción, el dialogo, la lectura explicativa y trabajo con el texto, la explicación de problemas y en menor medida, el puramente explicativo.

Para ejemplificar como aterriza lo anterior en el aula se hablará de lo siguiente:

Los alumnos no tienen un acomodo de mobiliario fijo en el aula, así que todos los días al llegar preguntan cómo habrán de realizar dicho acomodo pues esto varía dependiendo de la asignatura o incluso de la actividad a realizar. Por ejemplo, en la asignatura socioemocional, los alumnos previamente investigan los conceptos clave del tema a trabajar, traen ejemplos a la clase, después se comentan en el grupo para luego realizar una actividad y cerrar con las conclusiones que cada alumno debe elaborar sobre lo visto en la clase, para esto el acomodo suele ser un “U”. Contrario a la materia de Formación Cívica y Ética, donde si por un decir, se están viendo las reglas del aula, se promueve el aprendizaje mediante un intercambio de preguntas y

respuestas, el acomodo del mobiliario es distinto, en mesas de cuatro, en dos grades equipos, etcétera.

Al día de hoy, se puede decir que la docente conoce a sus alumnos pues ha estudiado el estadio donde se encuentran, y se me ha documentado sobre los intereses y los procesos que a su edad son comunes, pero también se ha realizado un diagnóstico uno a uno para valorar su nivel de logro en los aprendizajes en las asignaturas de Español y Matemáticas, además que no pierde la oportunidad para ahondar en temas como sus gustos, preferencias, la familia, que hacen fuera de la escuela, que videos o plataformas visitan en línea, etcétera.

Para la docente es importante que sus alumnos respeten las normas que rigen el trabajo en el aula, las cuales se podría decir que un ochenta por ciento están determinadas por ella, se centra especialmente en que no eleven demasiado la voz mientras el resto de la clase se concentra en determinada actividad, si alguien termina antes puede ocupar el tiempo en otra actividad que sea de su agrado, siempre y cuando no distraiga al resto de la clase. Otra norma, tiene que ver con no correr, no empujar ni llegar a confrontaciones físicas al interior del salón de clases o de la escuela.

Acerca de la evaluación y los tipos que se han empleado, existe un arduo trabajo para llevar a cabo la aplicación de una evaluación inicial, a fin de determinar las experiencias previas de los alumnos respecto a la competencia en desarrollo y, de esta manera, diagnosticar las habilidades del grupo y determinar las posibles dificultades y fortalezas que se podrían presentar. Pues se considera que es la mejor manera de enfrentar los problemas académicos de los alumnos, el determinar que “huecos o lagunas” les impiden avanzar hacia la consolidación de más y mejores aprendizajes, sin miedo a no cubrir todo el currículo, o terminar los libros de texto, porque al final los objetivos que se persiguen van más de la mano con abatir el rezago y darles las herramientas para aprender y continuar aprendiendo.

Se considera que arriba se describe las fortalezas en ésta dimensión, pero en el quehacer diario se notan algunas deficiencias al momento de atender a alumnos

que enfrentan mayores de dificultades de aprendizaje, en sus años como maestra, la docente ha tenido grupos numerosos, y se ha llegado a sentir frustrada por no poder apoyar a algunos de mis alumnos como le gustaría, o al nivel que lo necesitan, le cuesta diseñar actividades pertinentes que puedan trabajar uno o dos alumnos de la clase a la par de sus compañeros, que sean diferenciadas pero que aun así los hagan sentir incluidos, y que no demeriten su avance.

También en esta dimensión, otra área de oportunidad para la evaluación, pues a la fecha no es eficiente la forma en cómo se realiza, pues se limitó a dos o tres instrumentos que me arrojan un número que no refleja el avance de los alumnos, falta organización, llevar el diario de clase, tomar más notas del avance de los alumnos, aprovechar los tiempos muertos, no dejar pasar los hallazgos de la clase, porque le rebasan un sin fin de asuntos que debe atender a la vez que pretende enseñar.

Dimensión valoral

En esta dimensión se toma en cuenta que, “la práctica de cada maestro da cuenta de sus creencias, ideas, referentes teóricos y valores personales, que se expresan en sus preferencias conscientes e inconscientes, en sus actitudes y sus juicios de valor” (Fierro et al., 1999, p. 141). Dentro del análisis de los valores que guían la práctica docente y los actos que de ella emanan, el compromiso puede considerarse un factor clave. La dedicación hacia la mejora constante tanto a nivel personal como profesional es esencial para ofrecer a los estudiantes mejores oportunidades de aprendizaje, así como para proporcionar un ambiente de confianza y seguridad que no afecte su autoestima. Se busca que los alumnos asistan a la escuela con entusiasmo, mostrando responsabilidad y entrega en sus tareas.

Con relación a la responsabilidad, es común que, en ciertas ocasiones como días de lluvia o festividades, los padres de familia muestren resistencia a enviar a sus hijos a la escuela, comportamiento que en algunos casos es alentado por el personal docente. No obstante, se ha enfatizado la importancia de que tanto alumnos como padres comprendan el valor de cumplir con su responsabilidad hacia el estudio. Esto ha resultado en que, a pesar de las inclemencias del clima o eventos especiales, se mantenga una asistencia significativa en algunos grupos.

Un área de oportunidad se relaciona con la necesidad de fomentar en los estudiantes mayor confianza en sí mismos para poner en práctica sus conocimientos y desarrollar sus habilidades de manera más autónoma. En varias ocasiones, se observa que los alumnos tienden a dudar de sus capacidades, mostrándose inseguros durante las actividades y temerosos de cometer errores, especialmente cuando se enfrentan a tareas novedosas.

Finalmente, surge la pregunta: "¿Qué valores se están transmitiendo de manera no intencional a través de la forma de trabajo en clase, la actitud docente y las relaciones con los estudiantes?" (Fierro et al., 1999, p. 161). Reflexionar sobre estas cuestiones puede ayudar a identificar acciones que, al ser modificadas, podrían generar un cambio positivo en la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje y la escuela en general.

1.8.3 Debilidades e implicaciones de la práctica docente

En este apartado, se tomaron las áreas de oportunidad encontradas en cada una de las dimensiones propuestas por Fierro et al., (1999); y que se han descrito con anterioridad y en esta tabla se jerarquizan en orden de importancia, bajo el entendido de que "si resuelvo una, me ayudo en las demás". Siguiendo el principio pedagógico, de que el alumno va al centro, también se describe como estas debilidades en la práctica se implican de manera negativa en el aprendizaje de los alumnos.

Analizar las áreas de oportunidad desde esta perspectiva permite mirar la práctica docente con honestidad y apertura, reconociendo que cada reto identificado representa también una posibilidad de crecimiento. Más allá de señalar debilidades, este ejercicio invita a comprender las causas y los efectos que dichas áreas tienen en la experiencia educativa de los estudiantes. Al reconocer que todo cambio en la enseñanza repercute directamente en el aprendizaje, se asume una postura más consciente y comprometida con la mejora continua. Este proceso se convierte, así, en una oportunidad para transformar la práctica desde dentro, poniendo en el centro no solo al alumno, sino también la reflexión del propio docente como agente de cambio. A través del diálogo, la observación y la apertura al cambio, se construye una práctica más coherente que se traduce en un impacto positivo en la formación de los alumnos.

Tabla 1
Debilidades e implicaciones de la práctica docente

<i>Debilidades de la práctica</i>	<i>Implicaciones en el aprendizaje de los alumnos</i>
Permanecer estática, en la monotonía, aun sabiendo que eso no beneficia a mi práctica.	Cuando no logro captar la atención de mis alumnos se aburren en las clases, pierden el interés y por ende baja su rendimiento. No participan, no proponen y peor, no sabe de qué les estoy hablando.
Ahondar en temas como sus gustos, preferencias, la familia, que hacen fuera de la escuela, que videos o plataformas visitan en línea, etcétera.	Mis alumnos quieren sentirse tomados en cuenta, que son importantes, que sus aportaciones para la clase tienen sentido para mí y que trabajamos en base a lo que ellos disfrutan, si no es así me alejo y genero una barrera de aprendizaje para ellos.
Ofrecer a mis alumnos mejores oportunidades de aprendizaje y de desenvolverse en un espacio que les inspire confianza	Si mis alumnos no se sienten en confianza, temen equivocarse, no quieren participar, no comparten las respuestas en sus cuestionarios, no aportan los conceptos propios que han ido creando, no pasan al pizarrón a ejemplificar los procedimientos en matemáticas, no quieren hablar en público, no quieren exponer, hablan en un tono de voz que apenas y se escucha, se muestran tímidos y no desarrollan todo su potencial.
Despertar en mis alumnos una verdadera motivación intrínseca por el aprendizaje	Si mis alumnos no poseen una verdadera motivación para aprender, harán todo porque yo se los pido, pero no hay una emoción detrás, entonces olvidarán con facilidad lo aprendido en clase y no les será útil. Dependen de mí, no son autónomos, no serán capaces de disfrutar la lectura, no se harán preguntas y no lograrán el perfil de egreso al finalizar su educación primaria.
La evaluación	Al no estar evaluando de manera integral a mis alumnos, no estoy atendiendo sus verdaderas necesidades de aprendizaje.
Establezco relaciones de tipo profesional, más cercanas con mis compañeros.	Si mis alumnos observan una buena relación y trabajo en equipo se verán motivados a actuar de las mismas maneras, también tendrán una red de apoyo mayor en su paso por la primaria.
Mi actitud frente a lo que sucede, pues no he tomado no estoy siendo propositiva en la resolución de conflictos.	Los conflictos no resueltos entre mis compañeros, el director y yo, afecta a mis alumnos, puesto que, al no existir una comunicación efectiva, no puedo darles información a tiempo a mis alumnos de la organización de la escuela y eso les genera molestia y confusión.

La tabla 1, es de elaboración propia. La lógica detrás de la jerarquización de las debilidades se basa en identificar aquello que es posible modificar, especialmente cuando depende en gran medida del actuar docente. En la búsqueda de innovación en la práctica educativa, es fundamental evitar la inercia o la monotonía. Aunque actualmente no se enfrenten grandes desafíos en el desempeño docente, se reconoce la necesidad de ofrecer más a los estudiantes, especialmente en contextos con rezago académico. Existe la convicción de que, al buscar transformar e innovar la práctica educativa, se encontrarán métodos y estrategias para motivar a los alumnos a desarrollar su máximo potencial. Además, se busca incorporar nuevos métodos, técnicas, metodologías e instrumentos de evaluación, así como la manera de aplicarlos en el aula.

Con el fin de mejorar la práctica docente y ofrecer a los alumnos mayores oportunidades de aprendizaje, resulta necesario entender la práctica desde una perspectiva más profunda. Para ello, se plantea la realización de un diagnóstico que proporcione una visión más precisa sobre los aspectos que requieren mayor atención, dejando atrás las simples apreciaciones subjetivas.

La tabla presentada ofrece una comparación clara y concisa entre dos enfoques pedagógicos diametralmente opuestos: el tradicional y el innovador. El enfoque tradicional se caracteriza por una visión pasiva del estudiante, concebido como un recipiente vacío que debe ser llenado de información. El docente, en este modelo, asume un rol autoritario, transmitiendo conocimientos de manera unidireccional. La evaluación se limita a medir la capacidad de memorización y reproducción de contenidos.

Por otro lado, el enfoque innovador propone una visión activa y constructiva del aprendizaje. El estudiante es considerado el protagonista de su propio proceso educativo, construyendo su conocimiento a partir de experiencias significativas y colaborando con sus pares. El docente, en este caso, actúa como facilitador, guiando

y orientando el aprendizaje. La evaluación, por su parte, es formativa y se centra en el proceso de aprendizaje, identificando fortalezas y debilidades para mejorar.

Esta comparación nos permite apreciar las ventajas del enfoque innovador. Al promover la participación de los alumnos, el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, y una evaluación más formativa, este enfoque contribuye a un aprendizaje más significativo y duradero. En contraste, el enfoque tradicional, al centrarse en la transmisión de conocimientos y en una evaluación sumativa, puede limitar el desarrollo integral de los estudiantes.

En síntesis, la tabla evidencia la necesidad de transformar la práctica educativa tradicional hacia modelos más innovadores y centrados en el estudiante. La implementación de un enfoque innovador requiere una formación continua docente y un cambio cultural en las instituciones educativas. Al fomentar la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico, este enfoque prepara a los alumnos para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo y cambiante.

Es a partir de la reflexión sobre la necesidad de renovar la práctica educativa, que se juzga importante investigar cómo estos enfoques pueden ser implementados efectivamente en contextos reales. Para ello, se plantea una metodología que permita analizar de manera rigurosa las problemáticas presentes en la práctica docente, facilitando la construcción y puesta en marcha una propuesta de innovación fundamentada en la experiencia y la participación de los actores educativos.

Reflexionar sobre la práctica docente implica mirar con sensibilidad el día a día del aula, con sus logros, dificultades y aprendizajes compartidos. No se trata únicamente de aplicar nuevas metodologías, sino de comprender profundamente el contexto en el que estas cobran sentido. Cada escuela, cada grupo y cada estudiante aportan realidades distintas que demandan empatía, creatividad y apertura al cambio. En este proceso, la investigación se convierte en una herramienta viva que conecta la teoría con la práctica, permitiendo que las voces de los docentes y alumnos se integren en la construcción de soluciones auténticas. Así, la innovación educativa deja de ser un ideal distante y se transforma en una experiencia colectiva que nace del compromiso y la reflexión conjunta.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se detalla la metodología de la investigación empleada para abordar las problemáticas detectadas en la práctica docente. Se presenta una estrategia investigativa centrada en la resolución de problemas, con el objetivo de lograr un cambio duradero y significativo en el contexto educativo. La metodología se enmarca en un enfoque crítico progresista, que promueve una gestión democrática y participativa, fomentando la cooperación y la innovación dentro del proceso pedagógico. Se adopta un paradigma cualitativo, que permite profundizar en la comprensión de los fenómenos educativos desde una perspectiva humana y contextual, utilizando técnicas como la encuesta, la entrevista y la observación.

Además, se establece un modelo de diagnóstico pedagógico para analizar las deficiencias en la práctica docente, en especial aquellas relacionadas con la evaluación, y generar hipótesis de acción que conduzcan a mejoras concretas en la enseñanza. Este enfoque metodológico, centrado en la investigación-acción, busca no solo teorizar sobre la educación, sino también transformar la práctica docente, conectando el análisis crítico con la implementación de cambios perdurables en el tiempo.

2.1 Estrategia investigativa

Para Cárdenas y Hernández (2007), una correcta estrategia investigativa está centrada en “llevar a cabo diversas gestiones que, en adelante, provean una respuesta integral para lo cual se seguirá un modelo centrado en la resolución de problemas” (p. 15), lo cual implica realizar un conjunto de acciones que necesariamente deben ser desarrolladas de una manera deliberada y sistemática con el objetivo de lograr un cambio duradero que pueda ser considerado como una mejora de la situación previamente existente.

En consecuencia, el desarrollo de ese conjunto de acciones debe ser impulsado por una gestión democrática que permita, darle una dirección horizontal al proceso de elaboración, y lograr que el cambio de la práctica docente que se estudia, lo cual involucra la cooperación de diferentes actores. De modo que, dicha estrategia

investigativa se verá beneficiada por el enfoque crítico progresista, mismo que adelante se describe.

2.1.1 Enfoque critico progresista

Barraza es quien propone dicho enfoque, mismo que históricamente está vinculado a un sinnúmero de términos tales como “indagar, descubrir, reflexionar, criticar, proponer, introducir, cambiar, transformar y mejorar” (Barraza et al. 2007, p.4), lo cual tiene sentido pues son términos que la docente asocia a la presente investigación. El enfoque crítico progresista se sustenta en nueve ideas fuerza (Barraza et al. 2007, p.15):

Primero, las innovaciones que son procesos que se generan a partir de un problema de la práctica profesional de los agentes innovadores y que necesariamente, implican en su desarrollo la resolución de este. Este principio se identifica como resolución de problemas que, en este caso en particular, se puede concretar en completar la evaluación formativa. El diagnóstico si bien la docente realiza algunas tareas asociadas a ésta, aún no existe la retroalimentación puntual para con los alumnos.

Segundo, la gestión de proyectos de innovación tintada de un estilo democrático y una dirección participativa que privilegie las relaciones horizontales para lograr el crecimiento y apoyo interpersonal. Este principio es el de gestión democrática, y en la práctica habrá de reflejarse en la creación de una red de apoyo docente.

Tercero, la experiencia personal obtenida de la cotidianidad y que plasmada a través de un diario de campo. Para lugar al cuarto, cooperación; relacionado al intercambio y la cooperación permanente terminan por ser una fuente de enriquecimiento, de la cual ya se tuvo una primera experiencia en la presentación interna de la problemática y posibles hipótesis de acción.

Quinto, principio de integralidad, necesario para una buena innovación dentro del proceso pedagógico que incluya tantos aspectos como sea posible donde se resuelvan los aspectos detectados en la problematización. Sexto, dirección, en donde

abajo es arriba, de modo que, los cambios transformadores logrados en la práctica individual impacten en las prácticas colectivas.

Séptimo, carácter; en este caso enfocado a una propuesta de innovación basada en la hipótesis de acción mediante el método de investigación. Octavo, de descentralización, tomando en cuenta que la práctica está inmersa en un sistema centralizado en la SEP, pero a la vez descentralizado determinado por la libertad de cátedra. Noveno y último, el objetivo, pensando en los tipos de objetivos de una innovación: sustitución, alteración, adición, reestructuración, eliminación y reforzamiento. Mismos que la docente, plantea realizar una adición a su práctica mediante la planeación, determinando momentos específicos para la evaluación mediante técnicas e instrumentos; reestructuración y alteración integrando plataforma virtual de gestión del aula.

Derivado de un análisis de lo anterior, es posible decir que el enfoque crítico progresista (Barraza, 2007), se alinea de manera natural con el paradigma cualitativo, debido a que ambos poseen una orientación hacia el análisis profundo de la realidad. A través de dicho enfoque se pretende comprender lo que ocurre en el aula desde una perspectiva interpretativa y crítica. La razón por la que se usan como complementarios, es que el paradigma cualitativo no se limita a describir situaciones o eventos, sino que aporta información suficiente para cuestionar las estructuras existentes, y así proponer cambios significativos.

2.2 Paradigma cualitativo

Diversos autores como Glaser y Barney señalan que “la investigación cualitativa es particularmente apropiada cuando se desea comprender u obtener una perspectiva personal de un evento o experiencia humana” (Tarrés, 2013, p.85). Ésta implica el uso y la recolección con una variedad de técnicas de recopilación de información como: entrevistas en profundidad, observación participante, diarios de campo, revisión de fotografías, de bitácoras, y demás técnicas que proporcionan al investigador diversos materiales empíricos que dan cuenta del por qué y para qué las personas llevan a

cabo determinados actos. Esto porque cada una de estas técnicas describe minuciosamente la vida cotidiana de las personas a quienes se estudia.

Los investigadores cualitativos pueden identificar poblaciones para ser estudiadas y mostrar los efectos inmediatos de ciertos programas en dichas poblaciones. También crean o propician espacios en donde los sujetos estudiados (el otro), pueden expresarse; es por ello que el investigador suele ser un conducto para que las voces de los otros sean escuchadas.

La metodología cualitativa permite a los investigadores formular diferentes preguntas de investigación, explorar y comprender fenómenos desde una perspectiva contrastante. Se abordan las preguntas qué, por qué y cómo sobre el fenómeno, en lugar de preguntas como, ¿cuál es la prevalencia de?, ¿hay una diferencia significativa entre? o ¿cuáles son los predictores más fuertes? El investigador cualitativo al plantearse las preguntas de investigación deberá cuestionarse si desea obtener una explicación detallada de cómo las personas entienden un fenómeno, en lugar de cuantificar los participantes en él.

Esas son a grandes rasgos algunas de las características del paradigma cualitativo y por las cuales tiene sentido que la investigación de corte cualitativo, en el campo de la educación, es un tema de interés actual, esto porque su práctica se ha popularizado en los últimos años en el ámbito de las Ciencias Sociales, lo que ha permitido su expansión, pero a la vez la profundización en las teorías y las metodologías que la sustentan. Cada día, la investigación cualitativa, responde a más cuestiones de interés educativo-pedagógico y es que la investigación cualitativa está inmersa en nuestras prácticas profesionales cotidianas porque permite explicar de manera profunda lo que ocurre en el aula y nos ofrece una panorámica a través de la compleja tarea de educar.

Ahora bien, con el fin de poder detallar el por qué y el para qué de las acciones de los otros, existen varios métodos cualitativos o enfoques metodológicos que se pueden adoptar en una investigación de este tipo, entre otros: investigación acción, etnografía, historia de vida, estudio de caso, textos observacionales, históricos, interactivos y visuales. Dichos enfoques asumen que las cosas materiales y las

prácticas humanas tienen un significado, por ello, estos indagan con suma atención en los espacios donde interactúan dos o más sujetos con el propósito de describir e interpretar las experiencias de las personas, sus perspectivas e historias, o sea, estudian su cultura.

2.3 Objetivos del diagnóstico

Objetivo general:

- Analizar la relación entre la práctica docente con los resultados de la evaluación a los alumnos.

Objetivos específicos:

- Conocer la participación de los alumnos en la evaluación formativa.
- Caracterizar los procesos de evaluación que se implementan en educación primaria.
- Identificar las debilidades o áreas de oportunidad desde el ámbito de la docencia para implementar procesos de evaluación en educación primaria.

2.4 Modelo de diagnóstico pedagógico

El diagnóstico pedagógico es un análisis de las problemáticas significativas en la práctica docente de uno, o algunos grupos escolares (UPN, 1994, p. 40). Se trata de “seguir todo un proceso de investigación para analizar el origen, desarrollo y perspectiva de los conflictos, dificultades o contrariedades importantes que se dan en la práctica docente donde están involucrados los profesores-alumnos, a la cual se le denomina problemática” (UPN, 1994, p. 41). Las intenciones del diagnóstico son: “evitar que los profesionales de la educación actúen a ciegas, sin conocer la situación escolar” (UPN, 1994, p. 41). Mediante este diagnóstico se pretende:

Apropiarse del conjunto de vinculaciones internas y externas que constituyen la problemática escolar, para identificar el conjunto de síntomas, signos, huellas, rastros y señales que hacen evidente el malestar en las condiciones concretas en que desenvuelve: llegar a contextualizar ésta en el tiempo, en el espacio y en el entorno;

encontrar sus contradicciones, debatir sus supuestos teóricos, seguir su desarrollo y reflexionar profundamente sobre la situación, para conformar un juicio interpretativo; y concebir la perspectiva de una posible acción educativa, que permita superarla. (UPN, 1994, p. 42)

El diagnóstico presentado tiene un carácter marcadamente pedagógico, ya que profundiza en la problemática docente desde múltiples perspectivas. Esto implica analizar no solo los aspectos técnicos de la enseñanza, como la planificación de clases o la elección de recursos didácticos, sino también los factores personales, interpersonales y contextuales que influyen en la práctica docente. Por ejemplo, se examina la manera en que las creencias y actitudes de la docente hacia la enseñanza y el aprendizaje afectan su interacción con los alumnos. Asimismo, se analizan las relaciones interpersonales con otros docentes, directivos y padres de familia, así como el impacto del contexto escolar y social en su desempeño. Al considerar estas diversas dimensiones, se obtiene una comprensión más completa de los factores que contribuyen a la situación problemática y se pueden diseñar intervenciones más efectivas y sostenibles. El diagnóstico también se caracteriza como pedagógico, porque examina la problemática docente a fin de comprenderla de manera integral, a través de las siguientes dimensiones:

Saberes, supuestos y experiencias previas. - Reflexión inicial, “cuando la problemática se presentaba de manera vaga, oscura e imprecisa” (UPN, 1994, p. 43). Sin embargo, ya se esbozaban preocupaciones implícitas sobre las dificultades escolares.

Práctica docente real y concreta. – “Involucra los aspectos técnicos, administrativos, materiales y las interacciones sociales que se dan al interior del aula relacionados a la problemática docente” (UPN, 1994, p. 43). Aquí se trata de hacer notar los rastros sobresalientes de la problemática para precisar sus referentes básicos, documentarlos con información docente de la vida escolar, hablamos de las vinculaciones internas y externas que la constituyen.

Teoría pedagógica y multidisciplinaria. - Se especifica la problemática de la práctica docente a estudiar, “se acude a documentar sus referentes básicos extraídos

de la realidad escolar, como elementos filosóficos, pedagógicos y multidisciplinarios” (UPN, 1994, p. 44), se buscan diversas interpretaciones teóricas que hagan inteligible la situación conflictiva y se acerquen a contrastar la problemática en la relación práctica-teoría-práctica.

Contexto histórico-social. - Aquí se sigue un proceso sistemático para conocer el contexto de la problemática en estudio, su trayectoria histórico social, sus condicionamientos e interdependencia entre la problemática, la escuela y el entorno en el que está inmersa. “Una vez que se tiene la información, lo importante es analizarla, reflexionar sobre ella para aclararnos las implicaciones y determinantes del entorno en la situación problemática” (UPN, 1994, p. 44). Además de analizar las dimensiones anteriormente propuestas se incluyen trabajos académicos más recientes como los de Cardona (2016) y De la Rúa (2013) a partir de la lectura de los cuales se pueden distinguir las siguientes fases:

Fase 1. Recopilación de información, es donde se identifican los instrumentos y técnicas para recabar datos relevantes del contexto educativo, como encuestas, entrevistas y observación, considerando el perfil del alumnado, docentes y contexto familiar. En esta fase y desde la perspectiva de Cardona es especialmente importante consultar a aquellos que puedan aportar información relevante, considerando a todas las personas que han estado presentes en los contextos, situaciones, en el pasado o presente y que pueden aportar información valiosa a al diagnóstico, si cuentan con detalles importantes que no se encuentran en expedientes o históricos, pero aun así pueden aportar datos relevantes.

Fase 2. Detección, es donde se analizan las necesidades y problemas existentes en el entorno educativo mediante la revisión de expedientes previos y la realización de un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). Dicho análisis se utilizó en la presente investigación y se muestra más adelante.

Fase 3. Derivación, con base en los datos recogidos, se toman decisiones sobre las personas responsables de cada actividad, los recursos y la metodología que se utilizará.

Fase 4. Análisis de la información, aquí se revisan y procesan los datos obtenidos, utilizando diferentes instrumentos para obtener una visión precisa de la situación diagnosticada.

Fase 5. Valoración, se evalúan los resultados del análisis para tomar decisiones y orientar las acciones de mejora educativa.

Fase 6. Intervención, si el diagnóstico revela la necesidad de acción, se establece un plan de intervención, diseñando objetivos a corto plazo y un sistema de seguimiento y evaluación.

Las fases mencionadas son cruciales para el diagnóstico de la práctica docente cuyo principal objetivo general es identificar las debilidades o áreas de oportunidad desde el ámbito de la docencia para implementar procesos de evaluación en educación primaria. Su viabilidad radica en que desde la fase uno es posible obtener una visión integral del contexto educativo, utilizando instrumentos como encuestas y entrevistas, obteniendo así información de quienes vivencias los hechos que son motivo de estudio.

En la detección, al identificar problemas específicos y áreas de mejora mediante el análisis FODA, se sienta una base sólida para analizar los resultados del diagnóstico. Posteriormente en la derivación, el punto clave es designar los recursos y metodologías adecuadas a utilizar. Mientras que el análisis de los datos, de manera profunda, precisa una visión correcta y cerna del entorno. Por último, en las fases de valoración e intervención se abona considerablemente a la propuesta de innovación, pues otorga los elementos necesarios para tomar decisiones informadas que guíen las mejoras a implementar, trazar objetivos e idear o seleccionar estrategias para la mejora, seguimiento y evaluación continua del proceso.

Para lograr lo anterior, se considera el contexto específico de la problemática, desde la detección de áreas de mejora y la posterior derivación de recursos adecuados y el análisis de los datos, además de tener en cuenta los retos particulares que enfrenta la docente, como el manejo de grupos numerosos y el desgaste mental que esto provoca. Estas dificultades han afectado su capacidad para la atención

individualizada necesaria para que los alumnos alcance su máximo potencial, lo que resalta la importancia de un proceso diagnóstico bien estructurado que puede ofrecer soluciones viables y sostenibles en el tiempo para mejorar la práctica educativa.

2.5 Antecedentes de la problemática

Como se describe anteriormente, en un periodo de nueve años frente a grupo, la docente ha trabajado con grupos numerosos, siempre con más de 30 alumnos, y en ocasiones, incluso hasta 39. Esta situación ha provocado un desgaste mental significativo, dificultando el cumplimiento de los objetivos educativos y el desarrollo del potencial de los estudiantes. En un horario de cuatro horas de clase, se podría dedicar un promedio de solo 4 minutos por alumno para evaluar y retroalimentar su aprendizaje. Sin embargo, este tiempo se ve reducido aún más debido a otras tareas inherentes a la docencia, como pasar lista, plantear actividades y atender la disciplina.

Además de las limitaciones de tiempo, también influye la formación docente, que es insuficiente en temas de evaluación. Aunque se reconoce la existencia de dos tipos de evaluación: sumativa y formativa, la falta de experiencia en la construcción de rúbricas y en priorizar la evaluación formativa limita la práctica educativa. Esto conlleva a decisiones poco informadas sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos.

A pesar de las dificultades, se ha permitido que las emociones influyan en la valoración del grupo. Cuando los alumnos muestran entusiasmo y trabajo en equipo, se considera que son un buen grupo, olvidando aspectos importantes como la retroalimentación y el registro de hallazgos. Recuerdos de la formación docente revelan que se priorizaba la organización de eventos sociales como forma de medir el trabajo del docente, lo que ha contribuido a que una parte de la práctica educativa carezca de significado y sustancia.

En el aula de sexto grado, se observa que los alumnos dependen de la aprobación constante del docente y muestran inseguridad al conocer las respuestas. Esta dependencia se relaciona con la evaluación, ya que la falta de claridad sobre los criterios de calificación limita su autonomía en el aprendizaje. Muchos alumnos no

están familiarizados con términos de evaluación, como cohesión o coherencia en la redacción de textos.

Durante los exámenes, la competitividad es evidente, ya que los alumnos buscan obtener mejores notas que sus compañeros, pero al recibir las calificaciones, no muestran interés en analizar sus errores o aciertos, lo que refuerza la desmotivación de quienes obtienen resultados bajos. La evaluación se realiza trimestralmente, pero no se ha implementado un proyecto que tome en cuenta estos resultados, lo que reduce la evaluación a un mero trámite sin un impacto significativo en el proceso de enseñanza. Parras (2009) señala que la investigación formativa es una herramienta que permite que los estudiantes incorporen información como conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para profundizar en el diagnóstico, se explicarán a continuación las dimensiones del modelo de diagnóstico pedagógico y su relación con la práctica educativa. Para profundizar en el diagnóstico, se explicarán a continuación las dimensiones del modelo de diagnóstico pedagógico (UPN, 1994) y su relación con la práctica educativa.

2.5.1 Primera dimensión

Saberes, supuestos y experiencias previas constituyen un aspecto clave en el análisis de la práctica docente. Esta fase implica una reflexión inicial que ya se ha abordado en apartados anteriores de este documento. En este sentido, se ha identificado que las inquietudes principales están relacionadas con el desempeño en el aula y la calidad del trabajo que se realiza. Aunque de manera general estas preocupaciones ya han sido mencionadas, es importante resaltar que se trata de un proceso constante de autoevaluación. Dicho proceso busca mejorar no solo la efectividad de la enseñanza, sino también la capacidad de generar un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Las experiencias previas y los saberes acumulados juegan un papel fundamental, pues permiten identificar fortalezas y áreas de oportunidad, las cuales son esenciales para adaptar y mejorar las estrategias pedagógicas utilizadas.

Además, los supuestos que se tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje también influyen directamente en la forma en que se enfrentan los retos educativos, lo que convierte esta reflexión en una herramienta indispensable para el crecimiento profesional.

Especialmente si consideramos el principio pedagógico (SEP, 2011) “centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje”, el cual nos menciona que:

Es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen (los alumnos), es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprender el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés (SEP, 2011, p. 27).

Poniendo lo anterior de manifiesto, la docente se da cuenta que, al atender grupos numerosos, y ha descuidado un elemento de fondo como es la evaluación formativa y muchas otras situaciones que se escapan de su control, y en las cuales ha sido negligente por no atender a la totalidad del alumnado como es debido. Puesto que rara vez ha sido respetuosa de los ritmos de aprendizaje, al querer avanzar conforme al programa y la planeación que preparó previamente.

2.5.2 Segunda dimensión

Práctica docente real y concreta. Aquí se hablará de los aspectos administrativos, técnicos, materiales y las interacciones sociales que se dan al interior del aula, relacionados a la problemática detectada. Primero administrativos: la razón por la cual hay grupos numerosos en las escuelas es un tema de presupuestos.

Si bien, la cantidad de alumnos que hay en un grupo ha sido una preocupación patente para maestros y maestras durante mucho tiempo. Es, sin duda, un asunto que divide a la comunidad docente, en el que existen posturas que argumentan una baja de calidad en la experiencia educativa cuando se trata de grupos numerosos y otras que arguyen que no hay diferencia, y si la hubiera, no sería suficiente como para anular

la necesidad de hacer clases grandes, debido al ahorro económico que generan a nivel administrativo.

Las clases más pequeñas implican más grupos, estos a su vez generan la necesidad de más docentes y de un presupuesto mayor que se apoyaría en fondos necesarios mantener otros aspectos de la oferta educativa. Sin embargo, sería una inversión importante de considerar si realmente los grupos sobrepoblados afectan la calidad del aprendizaje.

Una de las principales razones por las que tantos docentes abogan por la reducción de grupos es porque comúnmente reduce el tiempo efectivo de aprendizaje. Esto debido a que además de la labor de enseñar, en el tiempo que se está en la escuela, los docentes también mantener el orden, realizar tareas administrativas y llevar a los alumnos a un estado mental en el que sean receptivos al material didáctico.

No obstante, no se le puede atribuir todo el problema a la cantidad de alumnos, hay otras variables que están en juego, me he documentado al respecto de ellas y hay algunos maestros que están de acuerdo en que también es importante tomar en cuenta la preparación del docente, la disciplina de los alumnos y la presencia o falta de personal de apoyo para las actividades paralelas a la clase, también tienen un rol importante en reducir o aumentar los efectos de tener cantidades grandes de alumnos en un solo salón.

Es así que bajo estas circunstancias es posible tomar medidas. Por ejemplo, asignar personal de apoyo a las clases, que ayude a mantener las condiciones aptas para el aprendizaje y que de esta forma el docente solo se preocupe por enseñar; hacer un compromiso serio para capacitar tanto a docentes como alumnos para desempeñarse en la enseñanza y el aprendizaje para volúmenes grandes de personas. Estas soluciones podrían funcionar a corto plazo, sin embargo, quizás sean el curso de acción más conveniente para la educación que está perfilándose para el siglo XXI.

Ahora, en cuanto a los aspectos técnicos, se puede decir que esto implica el aplicar nuevas metodologías, estrategias pedagógicas y sistemas de evaluación que

permitan garantizar el aprendizaje de los educandos. Algunas de estas metodologías “nuevas” también conocidas como metodologías activas son: Aula Invertida, Gamificación, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje basado en Proyectos, Aprendizaje Cooperativo, etcétera. Así, las estrategias pedagógicas dependerán en gran medida de la o las metodologías empleadas y los sistemas de evaluación estarán también subyugados por éstas. Al ser los sistemas de evaluación, una parte fundamental de la problematización que antes se presenta, y en los que se ahondará más adelante.

En cuanto a los materiales, que serán principalmente documentos de estudio, como los planes y programas, y bibliografía asociada la problemática, que contribuya después a la elaboración de insumos propios para evaluar la situación en la que se encuentra la práctica. Por nombrar alguno, se tomaron en cuenta los indicadores del documento Perfil, Parámetros e Indicadores para los docentes y técnicos docentes de educación básica (PPI) (SEP, 2017).

2.5.3 Tercera dimensión

Teoría pedagógica y multidisciplinaria. La problemática que se busca estudiar es la falta de una evaluación formativa adecuada para promover un aprendizaje eficaz en los estudiantes. Para abordar esta cuestión, se recurrirá a los conceptos de evaluación formativa y aprendizaje eficaz como punto de partida, aunque más adelante se deberán precisar otros términos conforme avance la investigación.

Según Condemarín y Medina (2000), la evaluación formativa es un proceso que retroalimenta el aprendizaje, permitiendo su regulación por parte del estudiante. De esta manera, tanto el estudiante como el educador pueden ajustar la progresión de los aprendizajes y adaptar las actividades de acuerdo con las necesidades y posibilidades de los alumnos. A partir de esta definición, se puede observar que un elemento crucial para que la evaluación sea verdaderamente formativa es la participación del estudiante, quien debe ser el centro del proceso de aprendizaje.

Colocar al estudiante en el centro implica que es él quien, como protagonista, recorre el proceso de aprendizaje, y con sus habilidades, necesidades, experiencias e intereses da sentido a lo que aprende. El objetivo es lograr un aprendizaje profundo y

duradero, que no solo sirva para superar un curso o cumplir con un currículo, sino que permita el desarrollo integral del estudiante en sus dimensiones física, social, intelectual y espiritual.

Aquí es donde entra en juego el concepto de aprendizaje eficaz, que se consigue al motivar a los estudiantes a hacerse responsables de su propio progreso en un entorno de libertad, con la mediación del docente. Para ello, es necesario que la práctica educativa esté orientada hacia el bienestar y desarrollo del estudiante, no hacia intereses personales o reconocimiento. La evaluación, como se menciona en la literatura, es un componente esencial en todo proceso de aprendizaje.

En cualquier proceso, ya sea de aprendizaje o en cualquier otra actividad, existe de manera natural una regulación, control, retroalimentación y corrección, tanto al inicio, durante el desarrollo, como al final. Comparándolo con un viaje, se controlan los preparativos, el progreso, la ruta más adecuada y se evalúa la satisfacción al llegar al destino. La evaluación formativa pone especial énfasis en estos aspectos para favorecer el proceso mismo, utilizando estrategias y actividades que permitan alcanzar los objetivos de manera satisfactoria. No se trata de asignar una calificación final, sino de mejorar el proceso, ajustando el método y guiando al estudiante en su progreso. Como indica Scallon (1999), el propósito de esta evaluación es mejorar, y la reflexión es el eje central de todo el proceso.

Dentro de este marco, la evaluación formativa se concibe como una herramienta para desarrollar estrategias y actividades que permitan cumplir con los objetivos educativos planteados y ejercer una mediación efectiva, de modo que los estudiantes logren los aprendizajes esperados. Para alcanzar estos objetivos, es fundamental realizar un diagnóstico adecuado que permita delimitar hasta dónde es factible implementar estas estrategias.

2.5.4 Cuarta dimensión

En esta dimensión se estudia el contexto histórico-social, como ya se mencionó, es a través de un proceso sistemático para conocer el contexto de la problemática en estudio. Entonces, la reflexión con relación a la práctica es la siguiente: históricamente el sistema educativo mexicano siempre se ha visto rebasado, y en la mayoría de los

momentos incapaz de cumplir con las exigencias de un mundo que avanza de manera vertiginosa, de modo que, los estudiantes carecen de muchas de las herramientas que les permitan abrirse paso de frente a la globalización. Se han hecho esfuerzos, en los años más recientes, por medio de reformas educativas de lograr un cambio, y en general de aumentar la calidad de la educación, obteniendo poco o moderado éxito.

En este camino la vista siempre ha estado puesta en nosotros los docentes, como se mencionaba en el plan 2011, al ser los principales responsables del proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, la labor docente no debe centrarse únicamente en el desarrollo de contenidos, sino contribuir al desarrollo holístico de los estudiantes, considerando sus ventajas y limitaciones.

En tiempos actuales los estudiantes se ven afectados por el constante bombardeo de las redes sociales, y por un aumento de las dinámicas familiares disfuncionales o desarticuladas, vulnerabilidad social, falta de interés, de motivación o atención; entre muchos otros factores, que de alguna manera se agudizan en un turno vespertino, que es donde se lleva a cabo labor docente y donde se realiza la investigación.

Las variables que se mencionan el párrafo anterior y muchas otras están implicadas y son determinantes de la situación problemática que presento es por ello que Avalos (2014), explica que, la operacionalización de las variables comprende la desintegración de los elementos que conforman la estructura de la hipótesis y de manera especial a las variables y precisa que la operacionalización se logra cuando se descomponen las variables en dimensiones y estas a su vez son traducidas en indicadores que permitan la observación directa y la medición. Afirma que la operacionalización de las variables es fundamental porque a través de ellas se precisan los aspectos y elementos que se quieren cuantificar, conocer y registrar con el fin de llegar a conclusiones.

Recomienda proceder como sigue:

- Determinar el tipo de hipótesis formulada.

- Verificar que la relación entre variables sea coherente y lógica.
- Cada variable debe representar a los atributos esenciales del problema objeto de estudio, que son las propiedades, características, relaciones.
- Operacionalizar una variable, es definir claramente la manera como se observará y medirá cada característica del estudio (UPN, 1994, p.44)

Los lineamientos propuestos para la formulación de hipótesis y la operacionalización de variables ofrecen un marco sólido para la investigación educativa. Al determinar el tipo de hipótesis y verificar la coherencia entre las variables, es posible enfocarse de manera más precisa y obtener resultados más confiables. Mientras que, la operacionalización de las variables es especialmente relevante, ya que permite traducir conceptos abstractos en indicadores observables y medibles. Sin embargo, es importante reconocer que este proceso puede ser complejo, especialmente en el ámbito educativo, donde muchos de los constructos de interés son difíciles de cuantificar. A pesar de estos desafíos, la operacionalización es una herramienta fundamental para garantizar la validez y la fiabilidad de los resultados de una investigación.

Desde la perspectiva docente, estos conceptos pueden ser de gran utilidad para diseñar y evaluar intervenciones pedagógicas. Al comprender las relaciones entre las diferentes variables que influyen en el aprendizaje, los docentes pueden tomar decisiones más informadas sobre cómo adaptar sus prácticas a las necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, es necesario contar con el tiempo y los recursos adecuados para llevar a cabo investigaciones rigurosas en el aula. Para ello se presenta se elaboró un cuadro de operacionalización de variables (anexo 1).

La importancia de la caracterización de las variables en una investigación, la resalta Kerlinger (1988), en el análisis realizado al respecto, donde expresa que, la forma más útil de categorizar variables es como independientes y dependientes. Esta categorización es muy útil por su aplicabilidad general, sencillez e importancia especial en la conceptualización, el diseño y la comunicación de los resultados de la

investigación. Una variable independiente es la supuesta causa de la variable dependiente, y está el supuesto efecto.

La categorización de las variables como independientes y dependientes, tal como señala Kerlinger (1988), es fundamental para el análisis en investigaciones educativas. En este contexto, la evaluación formativa se establece como la variable independiente, funcionando como el medio para promover el aprendizaje efectivo en un grupo de sexto grado, que representa la variable dependiente. La evaluación formativa, al ser un proceso continuo y reflexivo, permite ajustar las estrategias de enseñanza de acuerdo con las necesidades y progresos de los estudiantes, lo que facilita su compromiso y comprensión del contenido. Al implementar esta práctica evaluativa, se espera que el aprendizaje efectivo se vea favorecido, evidenciando así la relación causal que existe entre ambas variables: la evaluación formativa actúa como el motor que impulsa el desarrollo académico y el crecimiento integral de los alumnos. Esta comprensión no solo enriquece el diseño de la investigación, sino que también mejora la comunicación de sus resultados, al clarificar el rol de cada variable en el proceso educativo.

La operacionalización de las variables se coloca en las primeras etapas de la investigación y, al igual que la delimitación del tema, es un proceso que requiere varias revisiones. En la medida que se profundiza en el tema, que se indaga en la teoría y que se incorporan nuevos enfoques sobre la realidad en estudio, se van depurando tanto el concepto teórico como los correlatos empíricos que permitirán recoger evidencias del fenómeno.

La operacionalización de las variables en una investigación, como se menciona, es un proceso clave que requiere revisiones constantes y ajustes conforme se profundiza en el tema y en la teoría. En el caso de la evaluación formativa, este proceso es particularmente importante, ya que implica traducir el concepto teórico de evaluación continua en acciones prácticas dentro del aula. A medida que se investiga más sobre la evaluación formativa, es necesario refinar las estrategias y herramientas

que se utilizarán para medir su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, así como definir claramente los indicadores que permitirán observar y recoger evidencias sobre su efectividad. Este ajuste continuo asegura que la evaluación formativa no solo se quede en un concepto abstracto, sino que pueda ser aplicada de manera efectiva para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, alineando la teoría con los correlatos empíricos necesarios para obtener resultados significativos.

La investigación cualitativa aplicada a la educación tiene un valor al igual que la investigación científica en otras profesiones. El valor radica en describir, explicar y predecir fenómenos que acontecen en la educación, al cubrir estos aspectos la investigación para la educación podría ser diseminada para la mejora de la práctica, como tratamientos educativos (Renova et. al., 2016).

De acuerdo con la bibliografía consultada sobre el tema en cuestión, se puede concluir que, la medición es un proceso clave tanto en la investigación como en la práctica. Si los procedimientos de medida que se emplean en un estudio no son correctos, la validez interna y externa de los resultados, y por tanto la utilidad del estudio, se verá limitada.

En el contexto de la investigación cualitativa, aunque el enfoque no se centra en la medición numérica como en los estudios cuantitativos, el proceso de recogida de datos sigue siendo clave para garantizar la validez del estudio. La medición en la investigación cualitativa se refiere a la recolección y análisis de información a través de métodos como entrevistas, observaciones y análisis de textos, donde la precisión en los procedimientos es esencial para asegurar la validez interna y externa de los resultados. Si estos procedimientos no se ejecutan correctamente, la capacidad de interpretar de manera confiable las experiencias o fenómenos estudiados se verá afectada, limitando la utilidad del estudio para comprender en profundidad el fenómeno investigado. En este tipo de investigación, la validez se alcanza a través de la coherencia, el rigor en la recolección de datos y el reflejo preciso de la realidad estudiada, lo que refuerza la importancia de un diseño cuidadoso y una metodología bien aplicada.

Investigar es una necesidad, una vía de dar solución a los problemas económicos, políticos, sociales y culturales. Se constituye en una función inherente al desempeño profesional. Al decidirse a realizar una investigación con el objetivo de resolver un *problema* existente en la realidad, ya sea docente, social o en otra esfera, se hace necesario ejecutar algunas acciones tales como: la elaboración del diseño teórico, que exige la determinación del problema, del objeto de investigación, el campo de acción, el objetivo, la hipótesis y sus variables, o interrogantes científicas o ideas a defender, las tareas y el cronograma. Estas son algunas generalidades de la investigación, pero para puntualizar aún más desarrollaré el paradigma cualitativo y el método de investigación acción, que son lo que usaré para investigar la problemática de mi práctica.

Para llevar a cabo una investigación sólida, además de seguir las generalidades del proceso investigativo, es esencial seleccionar un enfoque metodológico adecuado que permita analizar a fondo la problemática a estudiar. En este sentido, la investigación cualitativa se presenta como una herramienta poderosa cuando se busca una comprensión profunda de los fenómenos, como es el caso del ámbito educativo. El método de investigación-acción, una modalidad de la investigación cualitativa, se adapta de manera ideal a la realidad docente, ya que permite a los educadores reflexionar sobre su práctica, identificar áreas de mejora y aplicar cambios concretos. Este enfoque no solo facilita una mejor comprensión de los problemas pedagógicos, sino que también ofrece una vía para la autocrítica y el perfeccionamiento de las estrategias de enseñanza, promoviendo así un cambio educativo significativo. A continuación, se detallará cómo la investigación-acción puede contribuir a la mejora continua en el contexto educativo, permitiendo la identificación de debilidades y la implementación de soluciones.

2.6 Método de investigación acción

La investigación-acción es una forma particular de investigación cualitativa gracias a la cual el docente puede realizar la construcción o reconstrucción del saber pedagógico por medio de la aplicación de un tipo de pensamiento que permite la

autocrítica y el descubrimiento de las debilidades en ámbitos pedagógicos, didácticos, etcétera. De esta forma provee un mecanismo orientado al cambio y mejora educativa caracterizándose por, entre otros aspectos:

- Ser un proceso participativo, construyéndose desde y para la práctica
- Buscar la mejora de la práctica a través de su transformación.
- Admite la participación de todas las personas implicadas en la mejora de sus propias prácticas.
- Admite, también, la colaboración en todas las fases del proceso de investigación acción, de todas las personas implicadas en la problemática.
- De fondo, es un análisis crítico de las situaciones que acontecen en el aula.

Estas características fundamentales de la investigación-acción me permitirán implementar una propuesta de evaluación formativa con base en la realidad viva del aula. Al construirse desde la práctica, permite identificar con precisión las dificultades reales que enfrentan los alumnos y trabajar junto con ellos para diseñar estrategias de retroalimentación que respondan a esas necesidades. La participación de todos los involucrados —docentes, estudiantes y otros agentes educativos— enriquecerá el proceso, ya que fomentará un sentido de corresponsabilidad y reflexión colectiva. Además, el análisis crítico de las dinámicas pedagógicas permite tomar decisiones fundamentadas y generar acciones transformadoras que se traduzcan en aprendizajes más significativos. Lo anterior es posible, debido a que la investigación acción se desarrolla según un modelo de espiral de ciclos sucesivos: investigación del problema, planificación, acción y reflexión. En cuanto a sus características:

Pring (2000, citado en Latorre, 2003) señala cuatro características significativas de la investigación acción:

- Cíclica, recursiva. Pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar.
- Participativa. Los clientes e informantes se implican como socios, o al menos como participantes activos, en el proceso de investigación.
- Cualitativa. Trata más con el lenguaje que con los números.

- Reflexiva. La reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes de cada ciclo.

Estas cuatro características son esenciales para la propuesta de innovación que planteo en torno a la evaluación formativa. El carácter cíclico y recursivo de la investigación-acción permitirá que los procesos de evaluación y retroalimentación se realicen de forma sistemática, con posibilidad de reajuste en cada etapa. La participación de los estudiantes en el análisis de su propio desempeño favorecerá una cultura de evaluación más democrática y consciente. Al centrarse en el análisis cualitativo, podré recoger evidencias narrativas, percepciones y experiencias que ofrezcan una comprensión profunda del proceso de aprendizaje, más allá de los resultados numéricos. Finalmente, la dimensión reflexiva me permitirá no solo valorar los resultados obtenidos, sino también revisar continuamente mis propias prácticas docentes, fortaleciendo una actitud crítica, flexible y comprometida con la mejora educativa.

Para lograr lo anterior, se trabajará desde la visión de Latorre (2003), quien concibe que la investigación acción se relaciona con la práctica de tal modo que “considera la enseñanza como investigación y a la persona docente como investigadora de su práctica profesional, en el marco de las bases teórico-metodológicas de la docencia, con el fin de conseguir mejorar la calidad de la educación”. También desde esta visión, es que se señala que existen tres tipos de investigación-acción, en dicha distinción está de acuerdo la mayoría de los libros que abordan el tema: técnica, práctica y crítica emancipadora.

Dentro del marco de la investigación-acción, la modalidad técnica tiene como finalidad optimizar las prácticas sociales mediante la intervención planificada por agentes externos o equipos expertos. En este modelo, el profesorado desempeña un rol ejecutor dentro de programas ya diseñados, con objetivos y metodologías definidos por quienes ostentan la experticia. Si bien este enfoque puede aportar estructura y sistematicidad, resulta limitado en cuanto a la autonomía docente, lo cual restringe la

posibilidad de adaptar la evaluación formativa a las particularidades del contexto educativo.

En contraste, la investigación-acción crítica emancipadora se orienta hacia la praxis educativa, promoviendo un cuestionamiento profundo de los supuestos, creencias y rutinas que configuran el quehacer docente. Desde esta perspectiva, se busca una transformación no solo metodológica, sino también ideológica, al situar la acción educativa en diálogo con los factores sociales y contextuales que la condicionan. Este enfoque puede resultar relevante para procesos de innovación que buscan no solo mejorar las prácticas evaluativas, sino también resignificarlas desde una mirada crítica y transformadora.

Sin embargo, es la investigación-acción práctica la que se considera más pertinente para llevar a cabo propuestas de innovación centradas en la evaluación formativa. El enfoque anterior, confiere al profesorado un rol autónomo y activo, al ser quien define los problemas de investigación, diseña el plan de acción y dirige todas las fases del proceso. Este tipo de investigación permite que la evaluación formativa se construya desde la experiencia concreta del aula, atendiendo directamente a las necesidades reales del alumnado. Se reconoce, además, la importancia del trabajo colaborativo a través de la figura del "amigo crítico", un colega que acompaña el proceso ofreciendo retroalimentación, ayudando a tomar distancia reflexiva y a mejorar la toma de decisiones pedagógicas. En este contexto, la investigación-acción práctica implica una transformación simultánea de la conciencia docente y de las prácticas educativas, favoreciendo un cambio sostenido y contextualizado. La persona experta no dirige el proceso, sino que actúa como consultora, apoyando la cooperación y participación de todos los implicados (Latorre, 2003, p. 30).

El desarrollo del proceso investigativo se estructura en cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Tal como lo describe Latorre (2003), es en la fase de observación —caracterizada por una recogida y análisis de datos sistemáticos y rigurosos— donde se consolida el carácter investigativo de la propuesta (p. 21). Esta metodología resulta especialmente útil para el análisis de los efectos de la retroalimentación formativa en el aprendizaje, al ofrecer evidencias empíricas que permiten valorar la efectividad de las estrategias implementadas.

Durante la planificación, se procede a delimitar y focalizar el problema pedagógico a investigar, comprender su origen, evolución y contexto, así como a diseñar estrategias de intervención sustentadas en hipótesis de acción (Latorre, 2003, pp. 103-104). En una propuesta centrada en la evaluación formativa, esta etapa permite detectar áreas críticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y definir líneas de acción para mejorar la retroalimentación.

En la fase de acción, se ejecutan las estrategias previamente diseñadas, siempre bajo criterios de deliberación, control y fundamentación crítica. La acción es meditada, informada y orientada a provocar un cambio reflexivo en la práctica docente (Latorre, 2003, p. 47). Esta etapa constituye el núcleo de la innovación, ya que se experimentan formas distintas de evaluar y retroalimentar al alumnado, con la intención de hacer más significativo su proceso de aprendizaje.

La observación, concebida tanto como acción como proceso, tiene el propósito de generar suficiente información sobre la intervención. Esta información debe ser adecuada para el análisis posterior, y permitir extraer conclusiones sobre los aprendizajes y mejoras alcanzadas como resultado de la propuesta (Latorre, 2003, p. 50). En el caso de una evaluación formativa, esta etapa permite recoger evidencias de cómo los estudiantes utilizan la retroalimentación, cómo reaccionan ante ella y qué cambios se observan en su desempeño.

Asimismo, la fase de reflexión implica la elaboración conceptual de los datos recogidos. Este momento se traduce en la interpretación y sistematización de los hallazgos, facilitando su comunicación y conservación (Latorre, 2003, p. 83). La reflexión crítica resulta indispensable para valorar la eficacia de las estrategias de evaluación utilizadas, identificar aprendizajes docentes y redefinir futuras acciones en función de los resultados obtenidos.

En calidad de consultora de su propio proceso, la docente investigadora realizó un análisis FODA a partir del cual se problematizó su práctica, identificando debilidades y oportunidades de mejora en las estrategias de evaluación. Este ejercicio permitió focalizar el diagnóstico inicial y construir un plan de acción coherente con el propósito de brindar una retroalimentación efectiva, oportuna y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

Tabla 2
Análisis F.O.D.A

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Compromiso. Responsabilidad. Entender la relevancia social de la labor docente. Reconocer como valiosa la experiencia que emana de la práctica. Control de grupo. Conocer el contexto y tomarlo en cuenta. Saber discernir entre los conflictos interpersonales y no permitir que se interpongan en mi el ámbito profesional.	Buena relación con alumnos y padres de familia. Generar un ambiente donde los alumnos están tranquilos, atentos y tienen disposición al trabajo.
DEBILIDADES	AMENAZAS
La evaluación. Organización. Ahondar en temas como sus gustos, preferencias, la familia, que hacen fuera de la escuela, que videos o plataformas visitan en línea, etc. Ambientes de aprendizaje. Diseñar los ajustes razonables, junto con actividades pertinentes y diferenciadas. Despertar en los alumnos una verdadera motivación intrínseca por el aprendizaje. Incentivar a los alumnos para adquirir confianza en sí mismos. Dinámicas grupales. Formación docente. Permanecer estática, en la monotonía, aun sabiendo que eso no beneficia mi práctica. Reflexión de la práctica.	Dificultad para la resolución de conflictos en la dimensión interpersonal. Poca evidencia de lo realizado en la práctica (diario de la clase). Resistencia a dedicar mayor número de horas fuera de la escuela para preparar las clases. Problemas para conseguir recursos tecnológicos que abonen a mi labor, falta de inventiva.

El análisis FODA o matriz FODA, “es una herramienta de planificación estratégica que se sirve para evaluar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de una organización, proyecto o producto” (De la Rúa, 2013, p.29). El acrónimo FODA se refiere a las iniciales de cada una de estas cuatro áreas de análisis:

- Fortalezas: son las características internas de la organización, proyecto o producto que le permiten destacar y obtener buenos resultados.
- Oportunidades: son factores externos que pueden ser aprovechados para mejorar el desempeño de la organización, proyecto o producto. Estas pueden a las nuevas tecnologías, entre otros.
- Debilidades: son las características internas de la organización, proyecto o producto que le impiden tener el mejor desempeño posible. Estas pueden incluir recursos financieros limitados, desmotivación, una mala reputación o aceptación, etcétera.
- Amenazas: son factores externos que pueden afectar negativamente el desempeño de la organización, proyecto o producto.

El realizar un análisis FODA, permite tener una comprensión más completa de la posición del proyecto de investigación y utilizar esa información para desarrollar una estrategia adecuada. No obstante, éstas primeras apreciaciones, son parte de un proceso cíclico que, por tanto, admite en adelante modificaciones. Como lo señalan varios autores, entre ellos Latorre (2005), la investigación acción es de carácter cíclico. En otras palabras, es una “espiral autorreflexiva”, que empieza con una situación o problema práctico, el cual se analiza y se revisa con la finalidad de mejorar, después se implementa el plan de intervención y mientras esto sucede se tiene que observar, reflexionar, analizar y evaluar, para luego volver a replantear un nuevo ciclo.

El análisis FODA presentado ofrece una visión integral del desempeño profesional docente. Identifica fortalezas como el compromiso, la responsabilidad y la capacidad de establecer relaciones positivas con los estudiantes y sus familias, lo cual crea un ambiente de aprendizaje propicio. Sin embargo, también revela debilidades como la necesidad de profundizar en la evaluación y la motivación de los estudiantes. Además, se mencionan oportunidades para mejorar, como aprovechar la buena relación con los alumnos y padres de familia, y amenazas como la dificultad para resolver conflictos y la falta de recursos. Este análisis resulta ser una herramienta valiosa para que el docente reflexione sobre su práctica, identifique áreas de mejora y establezca un plan de acción para alcanzar sus objetivos profesionales. Al considerar tanto sus fortalezas como sus debilidades, así como las oportunidades y amenazas del entorno, el docente puede tomar decisiones informadas y estratégicas para optimizar su desempeño y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.7 Diagnóstico del problema o situación

Una vez realizado el análisis FODA, que brinda una visión más clara de la situación del proyecto de investigación, es necesario continuar con un enfoque cíclico y flexible, como lo propone la investigación-acción. Al igual que este tipo de investigación, el FODA es solo una etapa dentro de un proceso en constante evolución, en el que las primeras apreciaciones pueden ser modificadas conforme se obtiene nueva información. Siguiendo este enfoque, el siguiente paso consiste en un

diagnóstico exhaustivo del problema o situación identificada, como propone Latorre (2003):

Identificado el problema, es preciso hacer un reconocimiento o diagnóstico del mismo. La finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción. Conviene hacerse preguntas como éstas: ¿Qué clase de evidencia puedo generar para demostrar lo que está ocurriendo? ¿Cómo puedo mostrar la situación actual a otras personas? ¿Cómo puedo mostrar la situación actual antes de la intervención? (p. 43).

Este diagnóstico permitirá obtener una comprensión profunda de la realidad actual y generar evidencias que servirán como referencia tanto antes como después de la intervención. Al recopilar y analizar esta información, se construye una base sólida para observar los efectos del plan de acción y ajustar las estrategias de acuerdo con los resultados observados. Este proceso cíclico de reflexión y ajuste es fundamental para guiar de manera efectiva el desarrollo de la investigación.

2.8 Técnicas e instrumentos

Según Latorre (2003), las acciones implementadas por el investigador deben ser controladas a través de técnicas de recogida de datos. Antes, conviene aquí definir a que nos referimos con dichas técnicas:

Las técnicas de recogida de datos son los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores sociales utilizan en la recogida de la información: entrevistas, observaciones, diarios, grabaciones en video, análisis de documentos, etc. La recogida de datos constituye un momento importante dentro de la fase de la observación del ciclo de investigación-acción. El investigador precisa recoger información sobre la intervención o acción para ver qué consecuencias o efectos tiene su práctica educativa. Las técnicas de recogida de información nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar, en nuestro caso la

práctica profesional de los docentes, a un sistema de representación que nos resulte más fácil de tratar y analizar (Latorre, 2003, p.53)

Como las técnicas de recogida de datos son muchas, se clasifican con criterios específicos, por ejemplo: la reactividad que genera el instrumento (reactivas, no reactivas), el tipo de relación entre el investigador y los investigados (interactivas, no interactivas) o la forma de obtención de la información (directas, indirectas). Es aquí donde el investigador debe valorar que técnicas usar, pues deben satisfacer las necesidades que el tema o problema de investigación plantea y que sea congruente con los objetivos formulados.

En este caso en particular al hacer uso de investigación acción práctica, y ser protagonista autónoma y activa del proceso, la docente considera que las técnicas de recogida de datos ideales para llevar a buen puerto su investigación son las de tipo interactivo, las cuales serían la entrevista, observación participante. Con apoyo en el diario y los cuestionarios auto aplicables (introspección). Para esto, antes de iniciar la recogida de datos es pertinente responder a preguntas tales como: ¿qué tipo de información persigo?, ¿cómo pretendo recogerla?, ¿cómo la voy a registrar?

Es vital, obtener información sobre el nivel de dominio en relación con tres dimensiones de la práctica, con especial énfasis en:

- El uso de estrategias e instrumentos de evaluación que permiten identificar el nivel del logro de los aprendizajes de cada uno de los alumnos.
- La utilización de los resultados de la evaluación de los alumnos para mejorar la práctica docente.

Se habla de los niveles de dominio con base en el documento Perfil, Parámetros e Indicadores para los docentes y técnicos docentes de educación básica (PPI) (SEP, 2017) (Ver anexo 1, cuestionario auto aplicable).

La utilización de los niveles de dominio del PPI para la retroalimentación ofrece un marco de referencia sólido para mejorar las prácticas docentes. Al identificar con precisión el nivel de logro, se pueden diseñar estrategias de enseñanza más personalizadas y desafiantes. El análisis sistemático de los resultados de la evaluación

permite identificar patrones en el desempeño docente y reflexionar sobre las causas de estos resultados, lo que a su vez facilita la identificación de áreas de oportunidad en la práctica. Sin embargo, es importante destacar que la implementación efectiva de esta herramienta requiere de una formación continua del docente para comprender a profundidad los descriptores de cada nivel y diseñar instrumentos de evaluación válidos y confiables.

2.8.1 Técnicas de observación

La observación es una actividad fundamental vinculada a la investigación-acción, y es también una de las técnicas básicas de recogida de información, y técnica clave en la metodología cualitativa. En el diagnóstico, “la observación incluye una evaluación de la acción a través de métodos y técnicas apropiados” (Latorre, 2003). La observación es especialmente pertinente para un diagnóstico sobre las tareas evaluativas en el aula, ya que permite analizar de manera directa y contextualizada cómo se desarrollan las dinámicas de evaluación. A través de la observación, se pueden identificar patrones en las estrategias utilizadas por los docentes, la respuesta de los estudiantes, el nivel de participación, y la efectividad de los métodos evaluativos. Además, brinda una visión completa sobre el ambiente de aprendizaje, las interacciones, y posibles obstáculos que no siempre son evidentes a través de otras técnicas, como cuestionarios o entrevistas. Esta información detallada y en tiempo real es clave para ajustar y mejorar las prácticas evaluativas en función de las necesidades observadas. Para recabar estos datos de manera directa y precisa, en la presente investigación se empleó la observación participante, la cual permite al investigador integrarse al contexto de estudio y registrar comportamientos, interacciones y dinámicas tal como ocurren en la realidad. Esta estrategia metodológica favorece la comprensión profunda del fenómeno, ya que combina la experiencia vivida con el análisis sistemático de los hechos (Aguiar, 2015).

2.8.2 Basadas en la conversación

Además de la observación, “las técnicas basadas en la conversación juegan un papel crucial en la recolección de información dentro de la investigación-acción” (Latorre, 2003). Estas técnicas permiten acceder directamente a las percepciones y

experiencias de los participantes, ofreciendo una perspectiva más profunda sobre lo estudiado. Éstas se sitúan desde la perspectiva de los participantes. Sus instrumentos son el cuestionario, la entrevista y los grupos de discusión.

2.9 Resultados de los instrumentos

Para el diagnóstico en esta investigación sobre la evaluación formativa, se emplearon diversas técnicas e instrumentos que permitieron una recolección de datos amplia y diversa. Las técnicas utilizadas fueron la encuesta, la entrevista y la observación, cada una con sus respectivos instrumentos: el cuestionario, la guía de preguntas y la bitácora de trabajo. Estas herramientas facilitan el acceso a información clave desde diferentes perspectivas, integrando tanto la visión de los participantes como las dinámicas observadas en el aula. A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos reconocidos.

2.9.1 La encuesta

Según Arias, la encuesta es una técnica usada para la obtención de información en el proceso investigativo. Cuyo propósito es recabar información necesaria con respecto a conceptos o temas relacionado a una problemática o fenómeno de estudio; dicha técnica se emplea en “uno o varios sujetos previamente determinados y que presentan algún tipo de analogía con el estudio a realizar” (Arias, 2020).

Tal como lo indica Hurtado (2000), la técnica de la encuesta es bastante parecida a la entrevista, porque la información se obtiene a través de una serie de preguntas que se les realizan a otras personas. “Lo que diferencia a la encuesta de la entrevista es que, en la encuesta no existe un nivel de interacción tan cercano, además no se da un diálogo entre el encuestador y el encuestado” (Arias, 2020). El instrumento utilizado para esta técnica es el cuestionario y la prueba objetiva, en este caso se profundizará en el cuestionario.

2.9.1.1 Cuestionario

Arias, define al cuestionario como un instrumento de recolección de datos que usa de manera frecuente en los trabajos de investigación científica. Se trata de “un conjunto de preguntas presentadas y enumeradas en una tabla y una serie de posibles

respuestas que el encuestado debe responder. No existen respuestas correctas o incorrectas, todas las respuestas llevan a un resultado diferente” (Arias, 2020).

Una de las ventajas que ofrece el cuestionario y que es de útil a la presente investigación es que, los resultados obtenidos siempre “llevan a probar una hipótesis que previamente ha planteado el investigador, una de sus principales características es que son uniformizados y todas las preguntas llevan a un solo objetivo” (Arias, 2020).

Antes de aplicar un cuestionario, según Arias (2020), se deben seguir los siguientes criterios:

- Validez y confiabilidad del instrumento. - Preguntas enfocadas a responder a los objetivos de la investigación y que se alineen con los indicadores de medición. - Datos sociodemográficos (opcional). - Establecer la duración para responder los instrumentos. - Establecer la forma y procedimiento para responder a los instrumentos. Debe contener una temática y un diseño diferente de acuerdo a la edad del encuestado. - Preguntas claras, sencillas y sin mostrar preferencias por las opciones de resultados. - Opciones de respuesta claras, sencillas y sin mostrar preferencias por las opciones de respuestas (pp. 23-24)

Al tener en mente las condiciones dispuestas por Arias (2020), para el diagnóstico se utilizó la Autoevaluación Docente para Educación Primaria, Guía práctica; la cual se construyó con base en los Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica (PPI) vigentes, que constituyen el Marco General de una Educación de Calidad (SEP, 2017). Los PPI establecen lo que se espera de los docentes para lograr los aprendizajes de los alumnos, y son el referente de la elaboración de instrumentos para la evaluación dentro del Servicio Profesional Docente (SPD) en el Sistema Educativo Nacional (SEN) (LGSPD, art. 4, fracción XVII, 2013, 11 de septiembre).

Dicho instrumento cumple con los requisitos que Arias Gonzáles menciona en la descripción del cuestionario, el cual “es un instrumento de recolección de datos utilizado comúnmente en los trabajos de investigación científica. Consiste en un

conjunto de preguntas presentadas y enumeradas en una tabla y una serie de posibles respuestas que el encuestado debe responder” (Arias, 2020, p.82).

La autoevaluación que se propone dicho manual se organiza en dos partes: La primera consiste en responder 22 rúbricas para identificar cómo el docente realiza las prácticas descritas en las dimensiones 1 y 2 de los PPI. La segunda es una escala de 31 afirmaciones que evalúa la frecuencia con la que los docentes realizan prácticas descritas en las dimensiones 3, 4 y 5 de los PPI. Las dimensiones y los instrumentos de la Guía se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 3

Aspectos para la autoevaluación

Tabla 1. Aspectos para la autoevaluación

Manual de autoevaluación para docentes de educación primaria	Instrumentos	Dimensiones de los Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica (PPI)
	Rúbricas	1) Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. Posee conocimientos acerca de los propósitos, enfoques y contenidos del nivel educativo establecidos en el plan y los programas de estudio, así como de los procesos de aprendizaje y del nivel de desarrollo de los alumnos.
		2) Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo realiza una intervención didáctica pertinente. Planifica y organiza sus clases, desarrolla estrategias didácticas para atender las necesidades educativas de los alumnos, crea ambientes que favorecen en ellos actitudes positivas hacia el aprendizaje y evalúa los procesos educativos.
	Escala	3) Un docente que se reconoce como profesional mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. Reflexiona sobre su propia práctica, investiga temas educativos, aprende de su experiencia personal y se prepara continuamente; colabora con sus colegas en asuntos académicos.
		4) Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos conoce el marco normativo que rige los servicios educativos, lo analiza críticamente y lo pone en práctica. Favorece el aprendizaje, la sana convivencia, la equidad y la inclusión educativas y la seguridad de todos los integrantes de la comunidad escolar.
		5) Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. Identifica, valora y aprovecha los elementos del entorno en su labor educativa, y reconoce el contexto sociocultural en que está inserta la institución escolar (SEP, 2017).

La tabla presentada es posible consultarla en la Autoevaluación Docente para Educación Primaria, Guía práctica (2017) y ofrece un marco de referencia detallado para la autoevaluación docente, centrándose en cinco dimensiones clave que definen un profesional de la educación. Estas dimensiones abarcan desde el conocimiento profundo de los estudiantes y el currículo, hasta la capacidad de

planificar y evaluar el aprendizaje de manera efectiva. Además, se enfatiza la importancia del desarrollo profesional continuo, la responsabilidad ética y la participación en la comunidad educativa.

Este instrumento de autoevaluación proporciona a los docentes una serie de indicadores concretos que les permiten reflexionar sobre su práctica e identificar áreas de mejora. Al analizar cada dimensión y sus correspondientes indicadores, los docentes pueden obtener una visión más clara de sus fortalezas y debilidades, lo que les permite establecer metas de desarrollo profesional más precisas.

Es importante destacar que la autoevaluación docente es un proceso continuo y dinámico. Los docentes deben utilizar este tipo de herramientas de manera regular para monitorear su progreso y ajustar sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, es fundamental reconocer que la autoevaluación es solo una parte del proceso de desarrollo profesional. La retroalimentación de colegas, estudiantes y supervisores también desempeña un papel crucial en la mejora de la práctica docente.

La estrategia de evaluación de dicho instrumento es evaluar el desempeño docente a través de rúbricas, el evaluar por rúbricas es especificar las características a observar en la propia práctica. Pensando en que “cada docente realiza prácticas distintas en su aula, según el nivel de dominio que tiene sobre cada una de ellas” (SEP, 2019). Dicha herramienta considera el reconocimiento de cuatro niveles progresivos de dominio para cada tarea, como se describe en la tabla 5.

Evaluar mediante rúbricas no solo permite establecer criterios claros y objetivos, sino que también brinda al docente la oportunidad de reconocerse en su propio proceso de crecimiento profesional. Más allá de un simple instrumento de medición, la rúbrica se convierte en un espejo que refleja las fortalezas, avances y áreas que requieren mayor atención. Este enfoque fomenta una mirada más justa y comprensiva hacia la práctica educativa, pues reconoce que cada docente transita su propio camino de aprendizaje, con ritmos y experiencias diferentes. Al hacer visible este progreso, se fortalece la motivación y el compromiso por mejorar, promoviendo una cultura de evaluación formativa donde el acompañamiento y la reflexión son tan valiosos como los resultados mismos.

Tabla 4*Niveles de desempeño***Tabla 2. Niveles de dominio**

Nivel 1 Dominio incipiente	Nivel 2 Dominio básico	Nivel 3 Dominio competente	Nivel 4 Dominio destacado
Refiere limitados conocimientos teóricos y técnicos, con pocas habilidades para realizar las tareas y actividades requeridas, lo que indica que se necesita trabajar en aspectos específicos de la tarea para atender las necesidades educativas de los alumnos.	Este nivel corresponde a conocimientos teóricos y técnicos a nivel básico, con habilidades elementales para realizar las tareas y actividades que demanda la práctica docente; requiere continuar formándose para satisfacer las necesidades educativas que se presenten en los alumnos.	Corresponde a un dominio suficiente de los conocimientos teóricos y técnicos, así como de las habilidades para desarrollar con eficacia la práctica docente; permite realizar diversas tareas y actividades para crear experiencias de aprendizaje para los alumnos.	Refiere amplio dominio de los conocimientos teóricos y técnicos, así como habilidades para realizar sobresaliente, eficaz, innovadora y consistentemente las tareas y actividades de la práctica docente; incluso, implica la posibilidad de ofrecer apoyo a colegas y la creación de ambientes de aprendizaje productivos para la comunidad escolar.

La tabla presentada es posible consultarla en la Autoevaluación Docente para Educación Primaria, Guía práctica (2017), establece una escala de cuatro niveles que describen el dominio de ciertas competencias o habilidades. Cada nivel representa un grado progresivo de conocimiento, habilidad y capacidad para realizar tareas específicas. Por ejemplo, el nivel 1 indica un dominio incipiente, con conocimientos y habilidades limitadas, mientras que el nivel 4 representa un dominio destacado, caracterizado por un amplio conocimiento y una capacidad sobresaliente para realizar tareas complejas.

Esta tabla puede ser utilizada para diversos fines, como evaluar el desempeño de un individuo, diseñar programas de formación, desarrollar planes de carrera o seleccionar personal. Al identificar el nivel de dominio de una persona en un área específica, es posible determinar las necesidades de formación y establecer metas de desarrollo profesional más precisas.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la evaluación del dominio puede estar sujeta a cierta subjetividad y que el contexto en el que se aplica la tabla puede influir en la interpretación de los niveles. Además, algunas competencias pueden ser difíciles de cuantificar y medir de manera objetiva. A pesar de estas

limitaciones, esta herramienta proporciona un marco útil para evaluar y describir el progreso en el desarrollo de competencias.

Los insumos utilizados para responder el cuestionario fueron: las actividades realizadas por la docente, los diagnósticos previamente elaborados, la planeación y los registros de intervención. Retomando esos insumos, fue que se llenaron rúbricas con el propósito de:

Ayudarle a identificar áreas que puede mejorar de su práctica, las “Rúbricas” le permitirán evaluar los aspectos descritos en 22 indicadores del documento Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica (PPI) (SEP, 2017) en las dimensiones: a) Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender, y b) Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo realiza una intervención didáctica pertinente (SEP, 2019, p. 10)

Al enfocarse en las dimensiones de conocer cómo aprenden los estudiantes y en la organización y evaluación del trabajo educativo, las rúbricas ofrecen un marco de referencia para reflexionar sobre la práctica, realizar ajustes necesarios y, en última instancia: mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque no solo promueve el desarrollo profesional continuo, sino que también contribuye a una educación más adaptada a las necesidades de los alumnos, para lograr lo anterior es necesario seguir puntualmente las indicaciones al responder el cuestionario:

1) Antes de iniciar su autoevaluación tenga a la mano: diagnóstico del grupo, análisis del entorno escolar y plan de clases. 2) Lea para cada indicador sus niveles de dominio, los cuales describen características de la práctica docente; le pedimos que identifique entre las opciones que se le presenten la que describa mejor lo que usted realiza. 3) Para cada indicador, seleccione sólo un nivel de dominio colocando una X en el recuadro inferior; recuerde apoyarse en los documentos mencionados en el primer paso. 4) Observe que a cada indicador le corresponde un puntaje (de 1 a 4). 5) Anote en la última columna el puntaje que corresponde al nivel de dominio elegido. 6) Sume el puntaje que

anotó para cada indicador en el último renglón de la última columna, que es el subtotal de cada dimensión. 7) El total de los puntajes del instrumento alcanza un total de 92 puntos; esta suma puede utilizarla como referente de su práctica. Sin embargo, lo importante es de lo que usted puede darse cuenta para mejorar en cada dimensión. 8) Después de cada una de las dimensiones (1 y 2), se presentan unas “Pautas de reflexión” para que el docente escriba el resultado de su análisis (SEP, 2019, p. 10)

Lo presentado en la guía de autoevaluación, puede considerarse dentro de lo que Arias (2020) describe como cuestionario politómico, en el cual “se utiliza la escala Likert: (De acuerdo, indiferente, en desacuerdo). Pueden tener tres o más alternativas”. Al respecto la guía señala que:

La escala consiste en reconocer la frecuencia con la que se realizan ciertas prácticas docentes. Debido a que los resultados de la intervención docente se deben en gran medida a la constancia con la que se realizan ciertas prácticas, es importante identificar la frecuencia de las prácticas que contribuyen a la formación del alumnado. Para la escala se han establecido los siguientes cuatro niveles: a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Nunca” (SEP, 2019, p. 8) El objetivo de la escala de frecuencia, en este caso, se centra en “identificar áreas que puede mejorar de su práctica, la siguiente escala está diseñada para apoyar su autoevaluación en 31 indicadores de los Perfiles, Parámetros e Indicadores” (PPI) (SEP, 2017) en las dimensiones 3, 4 y 5. En la dimensión 3: un docente que se reconoce como profesional mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. Dimensión 4: un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. Dimensión 5: un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Para la escala, las indicaciones a seguir fueron:

- 1) Lea cada uno de los indicadores. 2) Señale con qué frecuencia realiza lo que se describe en cada indicador colocando una X en la casilla

correspondiente. 3) Posteriormente, anote en la última columna el puntaje que se señala para la opción de frecuencia que eligió. 4) Sume todos los puntajes de los parámetros correspondientes a cada dimensión en la última columna y ponga el resultado en el recuadro de la fila que indica el subtotal de cada dimensión. 5) El total de los puntajes del instrumento alcanza 96 puntos; esta suma puede utilizarla como referente de su práctica: lo importante es lo que usted note que puede mejorar en cada dimensión. 6) Después de cada una de las dimensiones (3, 4 y 5) se presentan unas “Pautas de reflexión” para que el docente escriba el resultado de su análisis (SEP, 2019, p. 21)

La experiencia de realizar una autoevaluación docente puede ser un proceso tanto enriquecedor como desafiante. Al reflexionar sobre la práctica pedagógica a través de indicadores específicos, se obtiene una visión más clara de las fortalezas y áreas de oportunidad. Sin embargo, este proceso puede verse afectado por factores como la subjetividad, la falta de tiempo o la resistencia al cambio. Entre los beneficios de la autoevaluación destacan el desarrollo de la conciencia sobre la propia práctica, la identificación de metas claras y el fomento de una mentalidad de crecimiento. No obstante, el vincular la autoevaluación con el desarrollo profesional continuo, se puede maximizar su impacto en la mejora de la calidad educativa.

Si bien la autoevaluación docente ofrece numerosos beneficios, como los descritos anteriormente, ¿cómo podemos asegurar que los resultados obtenidos se traduzcan en acciones concretas para mejorar la práctica pedagógica? La respuesta a esta pregunta implica no solo la utilización de herramientas de autoevaluación, sino también la creación de un ejercicio continuo que fomente la reflexión y el desarrollo profesional continuo. Los resultados de la Autoevaluación Docente para Educación Primaria, presentados en el Anexo 2, corroboran la utilidad de este instrumento para identificar tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad en la práctica docente. Como se ha mencionado anteriormente, la autoevaluación es un proceso que puede ser desafiante, pero que, al ser llevado a cabo de manera sistemática, puede generar cambios significativos en la enseñanza. Los datos obtenidos en esta evaluación

pueden servir como punto de partida para establecer metas de mejora y diseñar planes de desarrollo profesional. Siendo los resultados los que se muestran en el Anexo 2: resultados del utilizó la Autoevaluación Docente para Educación Primaria, Guía práctica, los siguientes:

Análisis de los resultados del cuestionario

La guía marca que la autoevaluación se realice por dimensiones y propone sus propias pautas de reflexión, de la siguiente forma:

En la dimensión 1 se identifican aspectos del diagnóstico, la planeación y la intervención, y se pide reflexionar respecto a las siguientes preguntas: ¿cómo es su dominio de los contenidos y de los enfoques didácticos del currículo vigente?; ¿cómo integra el diagnóstico de sus alumnos y del entorno escolar?; ¿cómo usa el diagnóstico para organizar su práctica docente?, ¿cómo se da la progresión de los contenidos en la educación primaria?

Al respecto se puede enunciar que la puntuación de la dimensión fue de 28 puntos, siendo el máximo por alcanzar 32, lo cual denota un nivel de dominio competente. No obstante, se puede mencionar que aunque a la fecha la docente ha logrado dominio sobre los contenidos y enfoques didácticos, de cara a la Nueva Escuela Mexicana, con los cambios y versiones preliminares, es posible considerar que se deberá pasar por al menos un periodo de estudio, análisis y adaptación, antes de obtener el mismo nivel con respecto a los contenidos, proyectos y otros elementos inherentes a la NEM. En lo anterior, se ha avanzado en las sesiones de Consejo Técnico Escolar y reforzado en las clases de la Maestría en Educación Básica (Universidad Pedagógica Nacional).

En cuanto a la evaluación diagnóstica, en la práctica que se evalúa, hay evidencia de que se han usado instrumentos diseñados por la Secretaría de Educación

Pública como lo son SisAT (Sistema de Alerta Temprana) y la “Evaluación Diagnostica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica” (MEJOREDU), que pese permiten una visión general de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, en cuanto a los componentes básicos como escritura, lectura y cálculo mental; y el

logro de los aprendizajes; aun así no se han implementado instrumentos contextualizados, salvo algunas pruebas escritas sencillas, entonces un punto a considerar como área de mejora es el elaborar un diagnóstico que logre caracterizar a los alumnos, en función de los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles. También se juzga que otra de las acciones de las que se beneficiaría la práctica, es trabajar en un conocimiento y análisis más profundo de cómo influyen las características familiares, sociales y culturales de los alumnos en sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

En la dimensión 2, se identifican aspectos importantes de la planeación e intervención: ¿Qué reconoce de su planeación e intervención docente?, ¿Cómo emplea estrategias didácticas según distintos objetivos?

Se logró una puntuación de 36, siendo el máximo a alcanzar 56 puntos, en cuanto al nivel de dominio, es competente. En los aspectos a reconocer de la práctica se demuestra que la docente es capaz de incorporar los propósitos del nivel educativo correspondiente, integra los aspectos curriculares del programa de estudios, tiene como eje los aprendizajes esperados, organiza y dosifica los contenidos, e incorpora elementos del contexto de la escuela. También, en su planeación se describen las estrategias didácticas y actividades pertinentes para atender las necesidades de aprendizaje específicas de los alumnos; son acordes a los enfoques y permiten el logro de los aprendizajes esperados.

No obstante, tiene dificultades al incluir la organización de los alumnos, tiempos y materiales, así como estrategias de evaluación, siendo los parámetros donde obtuvo la menor puntuación, y cuyo nivel de dominio es incipiente, los siguientes:

- Identificación de características del entorno escolar para organizar la intervención docente.
- Uso de estrategias e instrumentos de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos.
- Utilización de los resultados de la evaluación a sus alumnos para mejorar su práctica docente.

- Desarrollo de acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza en el aula, entre los alumnos y con el docente.
- Utilización del tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos.

De lo cual se puede concluir, al menos de manera parcial, que la mejora de la práctica podría centrarse principalmente en la evaluación, pues se puede evidenciar claramente que es ahí donde se tiene una mayor área de oportunidad, debido a que no hay un uso adecuado de estrategias ni instrumentos de evaluación durante las actividades didácticas para reconocer los aprendizajes de los alumnos, pues en la práctica se limita a la evaluación sumativa que únicamente permite asignar una calificación.

En cuanto a, usar los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, se puede hacer notar que no existe en el aula la retroalimentación, pues no se les menciona a los alumnos como pueden mejorar, salvo las correcciones de algunas tareas asignadas en el aula. Otra situación, en las que se puede mejorar es el utilizar el tiempo de la jornada escolar en las actividades didácticas programadas; y en evaluar y registrar el logro de los aprendizajes de los alumnos, incluyendo una revisión de los productos generados, así como en apoyar a quienes lo requieren. Como una generalidad, en cuanto al dialogo establecido con los alumnos no es suficiente para retroalimentar su proceso, y que tampoco abona a la resolución de conflictos.

La dimensión 3 engloba aspectos importantes de la reflexión y el desarrollo profesional docente y para trabajar en ello se plantean las siguientes pautas: ¿Reflexiona sobre su práctica docente?; ¿Qué lo lleva a reflexionar sobre su práctica?;

¿Cómo reflexiona sobre su práctica?; ¿Para qué le sirve reflexionar sobre su práctica?; ¿Cómo mejora su práctica docente?, ¿Qué enriquece su desarrollo profesional docente? Analiza también el cómo es su participación en los grupos colegiados y/o en reuniones con pares, cómo comparte sus conocimientos e información con sus compañeros, cómo es su participación en ejercicios de análisis

en colectivo respecto de los logros y dificultades en el aula, cuáles son sus aportaciones y propuestas para favorecer el desarrollo profesional docente

El análisis se realiza a través una escala de valoración, dónde se puede enfocar la atención en aquellos parámetros, en los cuales la frecuencia es a veces o nunca, en este caso concreto la docente, respondió que, sólo a veces:

- Comparto con mis colegas el análisis de mi práctica docente para identificar dificultades e intercambiar alternativas que me permitan enfrentarlas.
- Participo en redes de colaboración entre maestros, directores y comunidad escolar, en las que intercambiamos experiencias para mejorar mi desarrollo profesional.
- Aprovecho la información, reflexiones y propuestas que se hacen en las reuniones del Consejo Técnico Escolar para mejorar mi práctica docente.
- Participo en espacios académicos, reuniones, cursos, talleres, congresos, coloquios, para continuar mi desarrollo profesional.

En el análisis de dicha dimensión, queda anotado que la docente reconoce que, en las sesiones de Consejo Técnico Escolar, se ha ido perdiendo sentido y que lo que ahí se ve, le parece lejano y sin utilidad para su labor y por tanto en adelante desea ser mayormente propositiva, preparase previamente para dichas sesiones y aportar ideas, solicitar llevar a cabo la relatoría o encargarse de alguna otra tarea para que al involucrarse de manera más activa y vencer la apatía y el desinterés.

En consonancia con esto también se pone de relieve, la necesidad de establecer redes con otros maestros, que abonen para mejora la práctica, y no necesariamente, con compañeros que laboren el mismo centro, pues en la actualidad, y por medio de las redes sociales es posible conectarse de manera remota con docentes del todo el país, e incluso de otros, así como participar de pláticas, cursos y conferencias.

A partir de la autoevaluación respecto de los indicadores de la Dimensión 4 se pretende que el docente descubra respecto a su práctica docente si, ¿conoce y aplica la Normalidad en el trabajo cotidiano?; ¿qué hace para proteger la integridad y la

seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela?; ¿cómo promueve la convivencia adecuada entre sus alumnos?, ¿cuáles son sus expectativas respecto al aprendizaje de sus alumnos y cuáles las estrategias para lograr mejorar los resultados educativos?

Los parámetros, con puntuación de cero, en los que la docente contestó nunca, son los siguientes:

- Realizo acciones para la detección, canalización y seguimiento de casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de mi competencia.
- Identifico procedimientos para atender casos de emergencia como accidentes, lesiones, desastres naturales o situaciones de violencia que afecten la integridad y seguridad de los alumnos (por ejemplo, el protocolo de primeros auxilios).

Por lo tanto, para mejorar le es necesario conocer los protocolos de actuación, también apropiarse de algunos conceptos como maltrato infantil, para resguardar de manera apropiada la integridad de sus alumnos. En dicha dimensión se invita a reflexionar al docente acerca de: ¿cómo contribuye con la escuela a obtener los resultados educativos esperados?; ¿cuál es su participación en el Consejo Técnico Escolar?, ¿qué hace para evitar el abandono escolar, mejorar la convivencia y aplicar la normatividad? Considere las características culturales y lingüísticas de la comunidad y de los padres de familia, ¿cómo se comunica y en qué actividades participa con ellos?, ¿cómo promueve que se involucren en el proceso educativo?

Una vez que se ha contestado la escala, se puede apreciar que la docente, respondió que, sólo a veces:

- Colaboro con los demás docentes de mi centro de trabajo en la elaboración del diagnóstico escolar, para diseñar estrategias que permitan cumplir con los propósitos educativos.
- Realizo acciones con la comunidad escolar para atender las áreas de oportunidad de la escuela (por ejemplo, en el aprovechamiento de recursos humanos, materiales y financieros), con el fin de alcanzar nuestras metas.

- Participo en acciones con la comunidad escolar para el cuidado de los espacios, el mobiliario y los materiales escolares.

Los datos obtenidos de la escala revelan una participación docente en la comunidad escolar que, si bien es positiva, presenta ciertas áreas de oportunidad. La docente en cuestión manifiesta colaborar "a veces" en la elaboración de diagnósticos escolares y en la ejecución de acciones conjuntas con la comunidad. Esta respuesta sugiere una disposición a participar, pero también indica que la colaboración no es una práctica sistemática en su labor diaria. Es probable que esta situación sea el resultado de múltiples factores, como la carga de trabajo, la falta de formación específica en trabajo colaborativo, o la percepción de que la colaboración no es una prioridad en el contexto institucional.

Los parámetros, con puntuación de cero, en los que la docente contestó nunca, son los siguientes:

- Promuevo con mis compañeros docentes propuestas para vincularnos con instituciones que puedan apoyar el proceso educativo en la escuela.

De este análisis se puede concluir, de manera parcial, que las posibles mejoras que podrían realizarse en la práctica están relacionadas con lograr la colaboración con otros docentes para el diseño de estrategias en beneficio del aprendizaje de los alumnos y luego, en conjunto, lograr una vinculación, con instituciones para atender áreas de oportunidad de la escuela.

Una vez concluido el análisis de las dimensiones relacionadas a los PPI, se muestra que una de las áreas de mejora que requieren mayor atención es la evaluación, después de documentarse en el tema, se toma la decisión de entrevistar a los alumnos para obtener la visión de cómo es que perciben y vivencian dicha situación en la cotidianidad.

2.9.2 Entrevista

Entrevistar a los alumnos sobre cómo perciben la evaluación resulta fundamental para comprender de manera más completa sus experiencias y opiniones respecto a los procesos de aprendizaje. Este tipo de retroalimentación permite

identificar posibles áreas de mejora en las estrategias de evaluación utilizadas, así como detectar aspectos que podrían estar generando ansiedad o desmotivación en los estudiantes. Además, facilita el ajuste de los métodos evaluativos para que sean más equitativos, claros y alineados con las necesidades y expectativas de los alumnos, promoviendo así un ambiente de aprendizaje más inclusivo y efectivo.

La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para recoger datos en la investigación social. Posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento que de otra manera no estaría al alcance del investigador. La entrevista proporciona el punto de vista de entrevistado que permite interpretar significados y es un complemento de la observación. Se usa en variedad de contextos de investigación y, cómo no, en los proyectos de investigación-acción. Entendemos la entrevista como una conversación entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, intenta obtener información o manifestaciones de opiniones o creencias de la otra. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya acontecieron (Latorre, 2003, p.70)

Para llevar a cabo la entrevista, se siguen las fases que según el autor aseguran un mayor éxito en su aplicación: primero definir los objetivos de la entrevista, hacer un muestreo de las personas que serán entrevistadas y cuidar el desarrollo de la entrevista: contenido y naturaleza de las preguntas, organización y desarrollo de la entrevista, formulación de las preguntas y registro de la información.

Para explorar creencias y opiniones, para descubrir las creencias de los sujetos sobre sus comportamientos y experiencias, orientadas a comprender procesos cognitivos e interpretativos: “¿Qué crees acerca de...?”; también los conocimientos. Se refiere a lo que los sujetos saben de una situación determinada: “¿Existe un reglamento en el centro? ¿Se cumple?”

Guía de preguntas.

Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Cómo te das cuenta de que estás aprendiendo o mejorando tus habilidades?
- ¿Qué actividades de las que realizas en la escuela tienen un valor en la calificación que obtienes?
- ¿Crees que es importante valorar lo que aprendes?
- ¿De qué manera tu maestra te hace saber que estás mejorando o retrocediendo en un tema?
- ¿Cómo valora tu maestra lo que vas aprendiendo durante las semanas de clase?
- ¿Por qué crees que es importante que tu maestra dialogue contigo sobre aquello que podrías hacer mejor?

Análisis de los resultados de la entrevista.

Alumno 1

- ¿Cómo te das cuenta de que estás aprendiendo o mejorando tus habilidades? Porque estoy aprendiendo más, aprendo más cosas nuevas.
- ¿Qué actividades de las que realizas en la escuela tienen un valor en la calificación que obtienes? Multiplicaciones, sumas, restas.
- ¿Crees que es importante valorar lo que aprendes? Sí, porque puedo saber más cosas.
- ¿De qué manera tu maestra te hace saber que estás mejorando o retrocediendo en un tema? Porque me dice cosas nuevas, que no sabía.
- ¿Cómo valora tu maestra lo que vas aprendiendo durante las semanas de clase? Me dice que estoy mejorando en la libreta, en mis trabajos.
- ¿Por qué crees que es importante que tu maestra dialogue contigo sobre aquello que podrías hacer mejor? Porque yo puedo seguir adelante.

Alumno 2

- ¿Cómo te das cuenta de que estás aprendiendo o mejorando tus habilidades? Poniendo atención en las clases, me doy cuenta porque la maestra nos da las indicaciones y si estoy mejorando me felicita la maestra.
- ¿Qué actividades de las que realizas en la escuela tienen un valor en la calificación que obtienes? Trabajo en equipo y trabajo individual, también cuando te sabes la respuesta a una pregunta que hace la maestra te da puntos.
- ¿Crees que es importante valorar lo que aprendes? Sí, porque si tú quieres ser alguien grande en la vida, tienes que echarle ganas al estudio.
- ¿De qué manera tu maestra te hace saber que estás mejorando o retrocediendo en un tema? Cuando a veces me va explicando, me felicita y nos pone la calificación bien; y cuando me pone mal la calificación es que estoy bajando.
- ¿Cómo valora tu maestra lo que vas aprendiendo durante las semanas de clase? No sé, como me voy portando, a veces me porto bien y otras no.
- ¿Por qué crees que es importante que tu maestra dialogue contigo sobre aquello que podrías hacer mejor? Explicándome para poder tener una mejor calificación y aprender más cosas.

Alumno 3

- ¿Cómo te das cuenta de que estás aprendiendo o mejorando tus habilidades? Equivocándome, corrigiendo y que mi maestra pueda decirme una segunda oportunidad para poder mejorar.
- ¿Qué actividades de las que realizas en la escuela tienen un valor en la calificación que obtienes? En Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Ciencias Naturales, en Español nos deja trabajo en equipo.
- ¿Crees que es importante valorar lo que aprendes? Sí, porque me servirá para en la vida, para cuando esté grande pueda usar alguna de esas fórmulas o enseñanzas.

- ¿De qué manera tu maestra te hace saber que estás mejorando o retrocediendo en un tema? Haciendo que a la primera saque la calificación o que, en veces, me diga que estoy bien y en otras estoy mal pero esté mejorando.
- ¿Cómo valora tu maestra lo que vas aprendiendo durante las semanas de clase? Haciéndolo bien, haciendo trabajo en equipo y compartir cosas con mis compañeros.
- ¿Por qué crees que es importante que tu maestra dialogue contigo sobre aquello que podrías hacer mejor? Porque sería útil en fórmulas que pueda utilizar en otro tipo de materias.

Con base en las respuestas de los alumnos podemos determinar que los alumnos denotan que la docente privilegia el trabajo en equipo, pues en su percepción lo puntúa de mejor manera para obtener una calificación, también se confirma lo que ya se ha venido hablando respecto a que la atención de la docente está en la evaluación sumativa, pues dos los alumnos entrevistados mencionan la palabra calificación en sus respuestas.

2.9.3 La observación participante

La observación es una técnica valiosa cuyos resultados pueden usarse en la investigación cualitativa y cuantitativa, y también permite obtener información subjetiva y objetivo de modo que puede aplicarse en las ciencias humanas tanto como en las aplicadas. Los requisitos para aplicar la observación según Arias, son:

- Determinar cuidadosamente el objeto, sujeto o caso que se va a estudiar. –
- Precisar de un glosario de conductas o comportamientos (ciencias humanas. – Precisar de un glosario de instrumentos técnicos o materiales (ciencias aplicadas). – El observador debe guiarse de inferencias objetivas y no basarse en lo que “cree que puede observar”. – Definir las escalas (numérica, gráfica, descriptiva) que va a utilizar para observar/medir los sucesos. – Siempre debe tener una bitácora de trabajo donde marque su organización, planificación y avance del proceso de observación (Arias, 2020, p. 28)

Del mismo modo, Arias sugiere que, para las ciencias humanas, tales como la educación, el tipo de observación a utilizar es la que denomina como participante. La observación participante se basa en que el investigador debe estar en el lugar donde ocurre el o los hechos a investigar y debe también, establecer una relación con las personas que conforman al grupo, de igual manera señala que “la información se recoge a partir de instrumentos como bitácoras, registros anecdóticos, lista de corroboración, guía de observación, entre otros” (Arias, 2020).

2.9.3.1 Bitácora de trabajo

En la observación participante el investigador debe registrar de forma descriptiva lo observado a partir de la interacción con los sujetos, es así que la bitácora es un cuaderno en el que se anotan registros, datos, hechos y características principales del objeto estudio. Normalmente se utiliza como instrumento donde también se pueden anotar las dificultades, observaciones, opiniones o ideas que sean expuestas por el investigador.

La bitácora se convierte, entonces, en una herramienta profundamente humana, pues permite capturar no solo los datos fríos de una observación, sino también las emociones, impresiones y reflexiones que surgen en el encuentro con la realidad educativa. Cada anotación es una huella del proceso vivido, una manera de dar sentido a lo que se observa y de reconocer la complejidad del aula como un espacio dinámico, lleno de interacciones, significados y aprendizajes compartidos. A través de la escritura reflexiva, el investigador no solo documenta, sino que también comprende y se involucra de manera más consciente en el proceso.

Además, la bitácora favorece el desarrollo de una mirada más empática y crítica, ya que invita a detenerse, a pensar y a cuestionar lo que se vive en el contexto educativo. En este sentido, se convierte en un puente entre la teoría y la práctica, permitiendo al investigador descubrir patrones, reconocer necesidades y valorar los pequeños logros que surgen en el día a día. Esta herramienta no solo nutre la investigación, sino que también enriquece la formación personal y profesional de quien observa, al promover una actitud de apertura, escucha y reflexión constante. De esta forma, la bitácora trasciende su función técnica y se convierte en un espacio de autoconocimiento y aprendizaje continuo.

Tabla 5*Bitácora de trabajo*

ESCUELA MANUEL LÓPEZ COTILLA Elaborada por: LEP. Alma Leticia Villegas López Cargo: Docente frente a grupo Lugar: Tuxpan, Jalisco Fecha: 29/05/23 Objetivo: Analizar las tareas evaluativas que se lleven a cabo en el aula.		
Fecha	Actividad o tarea	Detalles relevantes
29/05/23	Escritura creativa partiendo un enunciado. Los alumnos comparten lo escrito con el grupo.	La docente registra de manera cuantitativa (escala del 6 al 10) tomando en cuenta el contenido de fondo y la entonación y fluidez al momento de la lectura.
29/05/23	Los alumnos leen en voz alta un texto elaborado por ellos al grupo, el tema es su película favorita.	La docente se percata de que algunos de los alumnos confunden películas y series, a través de preguntas lleva a los alumnos a caracterizar y hacer una diferenciación entre ambos formatos televisivos, y hace algunas notas para retomar el tema en la siguiente actividad, las obras de teatro, pero más concretamente en las escenas.

29/05/ 23	Un alumno realiza la lectura en voz alta de un texto de su invención, lo comparte con el grupo a petición de la docente.	La docente observa de la dificultad del alumno para leer en voz alta y comunicarse por escrito y hace una sobre la necesidad de plantear una estrategia para atender la situación.
29/05/ 23	Los alumnos leen en voz alta un texto elaborado por ellos al grupo, el tema es su película favorita.	La docente decide partir la actividad por el tiempo, el escuchar a los 30 alumnos lo considera tedioso para la clase. Toma nota de situaciones relacionadas a la actividad, cuando dos de sus alumnos titubean al leer se acerca y nota que la caligrafía no es legible.

ESCUELA MANUEL LÓPEZ COTILLA

Elaborada por: LEP. Alma Leticia Villegas López

Cargo: Docente frente a grupo

Lugar: Tuxpan, Jalisco

Fecha:30/05/23

Objetivo: Analizar las tareas evaluativas que se lleven a cabo en el aula.

Fecha	Actividad o tarea	Detalles relevantes
30/05/ 23	Se revisa la tarea que encargó el día	La docente anota los resultados en el pizarrón, los alumnos ponen "palomitas" a los aciertos y cuentan el número de palomitas, luego la

	anterior, para la cual debían hacer uso de la calculadora	docente les da una “fórmula”: No. De aciertos + 2, para calcular su calificación, por orden de lista se la dicta y ella la registra.
30/05/ 23	Los alumnos utilizan los números decimales para resolver algunos problemas plantados en el libro.	Mientras camina por las filas para observar el trabajo de los alumnos, la docente se da cuenta que una de sus alumnas no ha iniciado la actividad, le pregunta si tiene dudas sobre lo que va a hacer y se da cuenta de que la alumna no sabe qué operación usar, y que aun diciéndole cual es, trabaja de manera muy lenta comparada con el resto del grupo, la docente se siente presionada por avanzar con el trabajo, pues más de la mitad del grupo ya terminó y están pidiendo que se les califique la actividad.

Análisis de la bitácora de trabajo

En la primera actividad se puede hacer notar que la docente sólo registra de manera cuantitativa a través de escala numérica el desempeño de los alumnos, por tanto, emite un juicio de valor acerca del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos. No obstante:

Cuando se evalúa, no basta con establecer una calificación sino tomar decisiones sobre estas estimaciones. Las decisiones se refieren a la retroalimentación que debe darse a los alumnos, a la mejora o adecuación de la práctica docente y, en consecuencia, a la creación de oportunidades de aprendizaje que les permita a los alumnos aprender más y mejor (SEP, 2012, p. 21)

Dicho lo anterior, es posible ver la carencia de la retroalimentación en la clase, situación que podría ser la causa por la cual los alumnos les cuesta mucho superar sus dificultades, obstáculos y errores. Lo anterior debido a que como afirman algunos autores, “retroalimentar es acortar las distancias entre la situación en la que se encuentra el estudiante y la situación ideal a la que debe llegar. De esta manera, la retroalimentación es información que permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado” (Roos, 2004).

Posteriormente, cuando la docente se percató de que algunos de los alumnos confunden películas y series, piensa en cómo aprovechar esa situación para generar y enlazarlo con un nuevo aprendizaje pues a través de preguntas lleva a los alumnos a caracterizar y hacer una diferenciación entre ambos formatos televisivos, y hace algunas notas para retomar el tema en la siguiente actividad, las obras de teatro, pero más concretamente en las escenas. Aquí es posible rescatar por primera vez un elemento relacionado a la evaluación formativa, concretamente con la modalidad de regulación interactiva, la cual se conceptualiza como:

Evaluaciones que ocurren completamente integradas al proceso de enseñanza. La regulación suele ser inmediata gracias a los intercambios frecuentes y sistemáticos entre el docente y los alumnos, a propósito de una actividad o tarea realizada en el aula. En estos casos, el docente utiliza la observación, el diálogo y la interpretación de lo que hacen y dicen sus alumnos, para decidir qué apoyos necesita para hacer el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2012, p. 25).

Tomando en cuenta lo anterior, sería interesante ver, que otras interacciones de este tipo establece la docente con sus alumnos, y cómo pueden transformarse hacia lograr una evaluación formativa que contemple también la retroalimentación. Ahora bien, en dos de los registros se habla acerca de cómo la docente trabaja con dos de sus alumnos que presentan dificultades durante la clase, pero vemos dos formas distintas de atajar la situación, en la primera toma nota de las dificultades de la alumno para luego plantear una estrategia a realizar de manera individualizada; caso contrario con la alumna, pues cuando la docente se siente rebasada por la presión de

trabajar con todo el grupo, no sabe cómo atender de manera eficiente las necesidades de aprendizaje que se ponen de manifiesto.

Más adelante, se encuentra otro ejemplo, donde a la docente le cuesta gestionar las situaciones relacionadas a la evaluación formativa, en un grupo numerosos, pues al estar leyendo los alumnos se da cuenta de que: uno, la actividad que pretende evaluar, y hacer partícipe de ella a los alumnos les puede resultar tedioso; dos, nota que algunos de sus alumnos titubean al leer pues no entienden su caligrafía. Aquí entran en juego no sólo la atención a los aprendizajes, sino también el rezago y se denota la falta de estrategias y mecanismos de evaluación eficientes que le permitan continuar con la tarea evaluativa, sin descuidar otros procesos que lleva a cabo en el aula.

2.9.4 Sistematización de resultados

Si bien, la información que se presenta con respecto a los resultados de los instrumentos sigue siendo manejable, para integrar lo que se ha venido trabajando desde el capítulo I, se requiere un esquema para integrar y sintetizar dicha información. Para tal fin, Román nos presenta la idea de un árbol de problemas como una solución viable para dicha tarea. El árbol de problemas es una técnica metodológica a través de la cual se puede describir un problema social y al mismo tiempo conocer y entender la relación entre sus causas y efectos.

De modo que, es visible y también la mejor manera de presentar las posibles hipótesis de nuestra intervención y al mismo tiempo que permite dimensionar “la posibilidad de éxito del proyecto en función de las múltiples causas y variables que intervienen en el problema elegido” (Román, 1993).

El árbol de problemas se revela como una herramienta esencial para comprender y abordar las dificultades inherentes a las tareas evaluativas en la práctica docente. Al descomponer un problema complejo en sus causas subyacentes, esta herramienta permite visualizar las interrelaciones entre los distintos factores que influyen en la calidad de las evaluaciones. De este modo, se facilita la generación de hipótesis más precisas y la formulación de intervenciones dirigidas a las raíces del

problema. Además, el árbol de problemas ayuda a dimensionar la complejidad de la situación y a evaluar la viabilidad de las posibles soluciones, promoviendo una toma de decisiones más informada y estratégica. En definitiva, esta herramienta se posiciona como un recurso indispensable para los docentes que buscan mejorar la calidad de sus procesos evaluativos.

El árbol de problema se construye por medio de esta ruta:

(1) Identificación del o los beneficiarios del posible proyecto: definir y describir quienes serán los sujetos directos de la intervención. (2) Determinar los principales problemas que afectan a estos sujetos o grupos sociales. (3) Análisis y elección del problema central de la futura intervención. (4) Análisis y descripción de las causas del problema central. (5) Identificación de los principales efectos del problema. (6) Presentación de dicha descripción y análisis como un árbol donde: El tronco: Corresponde y es representado por el problema central. Las raíces: corresponden a las causas del problema y la copa: corresponde a los efectos o consecuencias del problema (Román, 1999, pp. 4-5).

Al aplicar la futura intervención, en un primer momento se beneficia a la práctica docente, y también se espera contribuir a la mejora del desempeño de los estudiantes. como resultado de la problematización y el posterior diagnostico se determinó que la principal problemática a atender es, la falta de retroalimentación a los alumnos, cuyas causas se atribuyen a lo siguiente: la dificultad de la docente para atender tareas evaluativas a la vez que gestiona un grupo numeroso; el tiempo que se pierde en la jornada escolar puesto que no se evalúa ni se registra el avance de los alumnos, ni tampoco se apoya de manera eficiente a quienes lo requieren; no se aplican estrategias de evaluación durante las actividades didácticas que permitan reconocer los aprendizajes; también la evidencia sugiere que no se utilizan técnicas ni instrumentos que favorezcan la evaluación formativa dentro del aula.

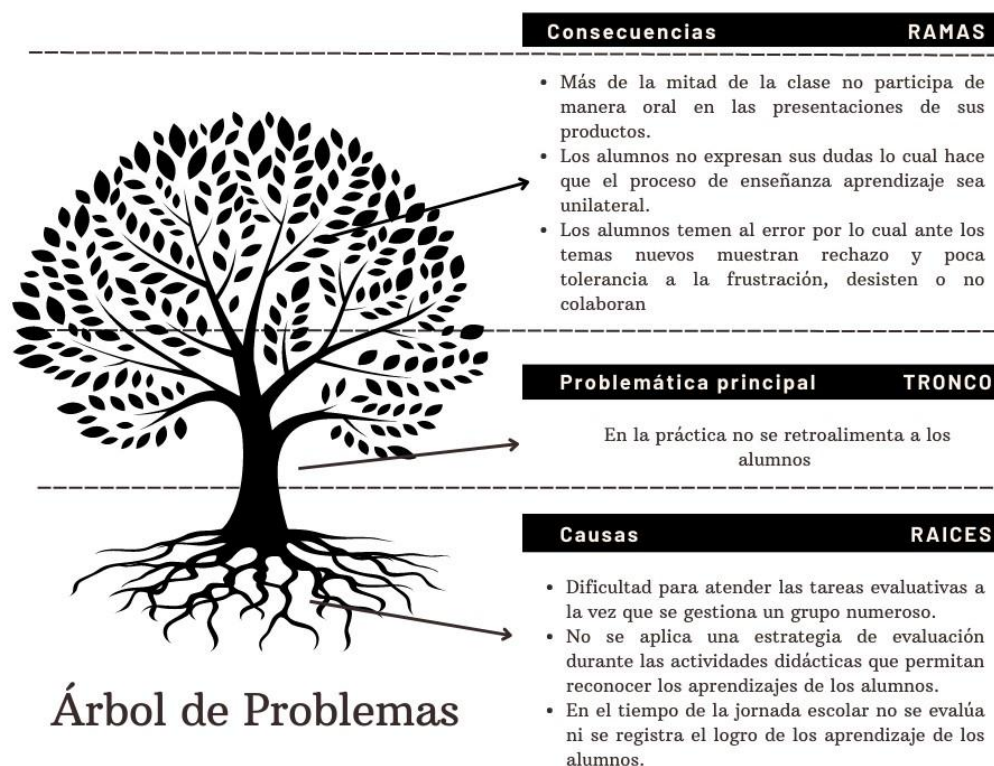
Lo anterior, se corrobora con las respuestas de los alumnos, quienes al hablarles de evaluación refieren únicamente la calificación como una forma de determinar su nivel de desempeño y aprendizaje. Por lo tanto, se puede decir que la

docente basa su evaluación en medir, estimar, calificar y acreditar, pero sólo en ocasiones valora el enfoque formativo que se le solicita.

En cuanto a los efectos, en la práctica se observa que los alumnos se muestran tímidos o inseguros al momento de presentar los productos o resultados de su trabajo; más de la mitad de la clase no participa de manera oral, las expectativas sobre lo que se pueden aprender son bajas, en otras palabras, no se perciben a sí mismos de manera positiva; les cuesta trabajo comprender la brecha entre su desempeño y lo deseado, también batallan al seguir el hilo de la clase; constantemente la docente se enfrenta a la resistencia que tienen los alumnos y dependen en todo momento de la guía docente aun para actividades que resultan sencillas.

Figura 1

Árbol de problemas



La figura 1, es de elaboración propia, el elaborar el árbol de problemas, y obtener cierto nivel de claridad sobre lo que se quiere trabajar, fue posible a través de la recolección de información, proceso que se describe en el siguiente capítulo. Un árbol de problemas es una herramienta visual que permite representar de manera jerárquica y gráfica las causas de un problema específico. Es como un mapa que nos guía desde el efecto final (el problema) hasta sus raíces más profundas (las causas). Cada rama del árbol representa una causa, y las ramas más pequeñas representan causas más específicas. La elaboración del árbol de problemas fue un proceso fundamental para comprender la complejidad de una situación y diseñar soluciones efectivas. La recolección de información fue la base del proceso, ya que proporcionó los datos necesarios para construir un árbol de problemas preciso y completo.

El proceso de construir el árbol de problemas no solo implicó organizar información o clasificar causas, sino también reflexionar profundamente sobre la realidad educativa observada. A medida que se iban trazando las raíces y las ramas, surgían nuevas comprensiones sobre cómo los distintos factores humanos, institucionales y contextuales se entrelazan en la práctica docente. Este ejercicio permitió mirar más allá de los síntomas visibles y reconocer las verdaderas causas que obstaculizan el aprendizaje, promoviendo una mirada más integral y empática hacia los retos que enfrentan tanto docentes como estudiantes.

Asimismo, elaborar el árbol de problemas se convirtió en una experiencia de autodescubrimiento profesional, ya que al identificar los orígenes de las dificultades también se abrieron caminos hacia la mejora. Cada causa reconocida representó una oportunidad para repensar estrategias y transformar la práctica educativa desde su raíz. Este proceso visual y reflexivo no solo aportó claridad, sino también motivación, al mostrar que todo problema puede abordarse con comprensión, colaboración y compromiso genuino con el cambio educativo. De esta manera, el árbol de problemas dejó de ser solo una herramienta de diagnóstico para convertirse en un punto de partida hacia la acción y la transformación. Al visualizar de forma clara las relaciones entre causas y efectos, fue posible priorizar esfuerzos y enfocar las intervenciones donde realmente se generan los mayores impactos.

CAPITULO III. PROBLEMATIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Para la elaboración del presente capítulo, se tomó en cuenta que Barraza (2007) habla sobre construir el problema generador a partir de dos estrategias: empírico autorreferencial o investigativa. Aquí se usó la estrategia investigativa en la cual, la preocupación temática proviene del propio agente innovador, bajo esta estrategia se enmarcan técnicas de investigación de corte cualitativo, que tienen el rigor metodológico que por antonomasia acompaña a estas técnicas. Posteriormente, y una vez seleccionada la preocupación temática, Barraza señala que el agente innovador será capaz de construir el problema generador de la innovación mediante tres pasos: recolección de la información; identificación del problema generador de la innovación; y la formulación de la hipótesis de acción.

3.1 Recolección de la información

Éste primer paso se llevó a cabo a través de la aplicación de técnicas e instrumentos, las cuales fueron la encuesta, la entrevista y la observación participante a través de sus respectivos instrumentos: el cuestionario, la guía de preguntas y la bitácora de trabajo.

El cuestionario que se trabajó fue la Autoevaluación Docente para Educación Primaria, Guía práctica; la cual se construyó con base en los Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica (PPI) vigentes, que constituyen el Marco General de una Educación de Calidad (SEP, 2017). Donde se pudo corroborar que la preocupación temática tenía sentido al estar orientada hacia la evaluación.

Al aplicar la guía de preguntas a los alumnos, fue notable que mencionaran la calificación, lo cual evidenció que la evaluación que se lleva a cabo en el aula es mayormente la sumativa. Por último, y con esto en mente se realizó la observación participante con el propósito de registrar las tareas evaluativas que lleva a cabo la docente al interior del aula, determinado así que, no hace un buen uso del tiempo, se le dificulta atender dichas tareas a la vez que trabaja con el grupo, no fue capaz de

resolver las dudas de algunos de sus estudiantes, pero más concretamente, no hay registro alguno se otorgue a los alumnos, retroalimentación.

3.2 Identificación del problema generador de la innovación

En este que es el paso dos, se utilizó el autorregistro, puesto que Barraza menciona su análisis como una de las maneras en las cuales el agente innovador puede identificar el problema generador. El autorregistro se valoró pertinente porque es una técnica se puede utilizar de manera individual, en la cual el agente innovador se describe lo que ocurre en la práctica cotidiana, pero únicamente aquello que tenga relación a su preocupación temática.

Para fines prácticos, se puede recuperar la propuesta que realiza Bertely (2002) para el diario de campo dentro del campo de la investigación cualitativa. Que consiste en separar cada hoja del autorregistro: donde el lado izquierdo, ocupa aproximadamente $\frac{3}{4}$ partes de la hoja, y el lado derecho, el resto. Así en la primera columna el agente innovador realiza la descripción detallada de las situaciones sin emitir juicios de valor, pero integra la ubicación y contextualización de estas situaciones; mientras que en la segunda columna anota las reflexiones provisionales y las hipótesis.

Llegado a este punto Barraza clarifica que, los autorregistros se deben realizar en un momento posterior a las actividades profesionales que desarrolla el agente innovador, pues desde su óptica es imposible que el agente innovador pueda llevar a cabo ambas acciones de manera simultánea. Sugiere también, si es necesario, el tomar algunas notas durante el desarrollo de sus actividades y posteriormente usarlas como base para elaborar el autorregistro. Es importante destacar que, el autor señala que para un buen autoanálisis de la práctica profesional se deben realizar como mínimo de diez autorregistros. Al momento no se cuentan con el número de registros requeridos, sin embargo, se sustenta también en Barraza que la innovación se puede llevar a cabo, a través de acciones como la adicción, es decir, incorporar elementos a la práctica que antes no estaban presentes.

Para esta investigación el problema generador de la innovación se describe a grandes rasgos, como la falta de retroalimentación a los alumnos. Ahora que se ha identificado o seleccionado el problema, sobre el que se desea realizar un proyecto de innovación, avanzamos hacia el paso tres, formular una hipótesis de acción.

3.3 Formulación de la hipótesis de acción

La importancia de definir una hipótesis de acción radica en determinar el camino que se seguirá en la creación de la solución innovadora. Sin olvidar, que es sólo una primera apuesta del agente innovador, “surgida de una suposición base, sobre la cual no se tiene la certeza absoluta, pero en la cual se confía” (Barraza, 2013). La teoría indica que la enunciación de la hipótesis de acción se realiza de manera afirmativa y relacionando la solución tentativa y el problema ya identificado.

3.4 Marco teórico

Cada uno de nosotros tiene diferentes conceptos acerca de lo que es evaluar, que incluyen acciones otorgar una calificación, aplicar un examen escrito, entre otros. En esta búsqueda por encontrar el significado más exacto podríamos dejar afuera ciertos aspectos importantes, no obstante, algunos teóricos han podido definir diferentes perspectivas que abarcan la multiplicidad de significados y clases de evaluación. Lafourcade (1994) conceptualiza la evaluación como una etapa del proceso educativo cuya finalidad es comprobar, de manera sistemática, el nivel de logro de los objetivos definidos previamente. Así, a través de dicho proceso sistemático, se pretende tener cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables.

El concepto que nos presenta Lafourcade se relaciona con la práctica que se estudia debido a con la propuesta de innovación se busca lograr cambios positivos y duraderos en los sujetos que se participan y se benefician de la innovación; se beneficia a la práctica docente pues la idea es mantener en el tiempo el uso de estrategias, técnicas y herramientas de evaluación que permitan a la maestra tomar decisiones con los resultados obtenidos de la evaluación y retroalimentar a sus

alumnos, quienes se piensa al involucrarse de manera activa en dicho proceso tendrán actitudes más positivas hacia el estudio y a sí mismos, e irán ganando confianza para participar de manera oral en las clases.

Para ahondar en el tema, se habla de Pila Teleña, quien reitera que la evaluación es una operación sistemática, pero agrega el que está integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir la mejora continua, mediante el conocimiento del alumno en todos los aspectos de su personalidad, siendo lo más exactos posibles, de tal suerte que se tenga una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala es así como dentro del proceso educativo se pueden confrontar los objetivos fundamentales fijados con los realmente alcanzados.

Para la docente, esto cobra especial relevancia, pues a la fecha, trabajando con grupos numerosos no ha sido capaz de lograr el conocimiento de sus alumnos, al menos no de manera suficiente que le permita obtener la información que requiere para alcanzar a transformar su práctica, y agrega dos elementos importantes: los factores personales y ambientales, mismos que deberá tomar en cuenta al momento de plantear la propuesta de innovación y las actividades a desarrollar.

La evaluación deberá servir entonces, para reorientar y planificar la práctica educativa, conocer lo que ocurre en el aula a partir de los procesos pedagógicos empleados y su incidencia en el aprendizaje del alumno, reorientando cuantas veces fuere necesario los procesos durante su desarrollo, pues esa guía es una de las funciones más importantes de la evaluación. Es así como Stenhouse (1984), aporta que la evaluación es el medio menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el alumno y el medio menos apropiado para controlar las conductas de los alumnos. Pues, hacerlo es síntoma de debilidad y de cobardía, mostrándose fuerte con el débil, además de que pervierte y distorsiona el significado de la evaluación.

Bajo esta óptica, se quiere cuidar que el proceso exista una evaluación real, cualitativa, que no sólo sea un número, sino que los resultados de la misma resulten en motivación para la docente y sus alumnos, haciendo de la evaluación al interior del aula, un proceso continuo, que valore todos los aspectos del proceso de aprendizaje

de un alumno, y con ella te permite ver, si los objetivos propuestos son los adecuados, o si es necesario, cambiar la metodología, los contenidos, los tiempos, las formas de relacionarse, etcétera.

El tema de la evaluación es muy amplio, es por ello que conviene delimitar, que parte de la evaluación se va a trabajar, sabiendo que para acercarse y profundizar en la evaluación de los aprendizajes hay que estar muy conscientes las emociones que involucra, la forma en que se enseña y en la que aprenden los alumnos, los valores implicados, las consecuencias que puede tener respecto de la inclusión y la exclusión y, responder honestamente si se confía en la capacidad de aprender de todos y cada uno de los alumnos.

Esta reflexión es importante pues en el marco de la RIEB, la evaluación de los aprendizajes es un elemento que está directamente relacionado con la manera en que se desarrolle el currículo en las aulas y las escuelas, esto lo establece el Plan de estudios 2011, donde se hace hincapié en “evaluar para aprender”. Hoy en día, es de suma importancia de que la evaluación en el aula se centre en mejorar el aprendizaje y desempeño de los alumnos con la creación constante de mejores oportunidades para aprender, a partir de los resultados que aquéllos obtienen en cada una de las evaluaciones que presentan durante un ciclo escolar. Es así que se abandona, el papel sancionador y el carácter sumativo de la evaluación de aprendizajes, por uno más interesado en conocer por qué los alumnos se equivocan o fallan los alumnos, una vez identificadas las causas, sea posible ayudarlos a superarlas. En esto consiste lo que hemos denominado el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes.

Además de lo establecido en el Plan de estudios 2011, el decir “evaluar para aprender” remite a la posibilidad de que todos los que participan en el proceso de evaluación aprendan de sus resultados. No sólo se toman en cuenta a los alumnos y sus aprendizajes, también se dirige los maestros, quienes con los procesos de evaluación tienen la oportunidad de mejorar la enseñanza, al adecuarla a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, la evaluación también es una herramienta para mejorar la práctica docente.

En el terreno de la evaluación educativa, la evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recoge información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los resultados de dicho proceso son la base en la que se fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa.

El Plan de estudios 2011 de Educación Básica recupera las aportaciones de la evaluación educativa y define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011, p.22). Este enfoque formativo enriquece las aportaciones de la evaluación educativa al definir que el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los alumnos, es decir, se evalúa el desempeño y no la persona; con ello, la evaluación deja de ser una manera de sanción. Esta forma de pensamiento abona a mejorar la práctica pues provee supuestos distintos sobre los cuales regirse.

Las ventajas que supone para la práctica el integrar el enfoque formativo de la misma residen en clarificar los conceptos como medición, calificación, estimación o acreditación puesto que existen diferencias epistemológicas o de origen y metodológicas, de modo que se haga un uso adecuado dentro del proceso de la evaluación; reconocer a la evaluación como un proceso que busca información para tomar decisiones y por lo tanto, demanda el uso de técnicas e instrumentos para recolectar información de corte cualitativo y cuantitativo con objeto de obtener evidencias y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos a lo largo de su formación.

Lo anterior, cobra relevancia pues a la fecha la evaluación en el aula se ha limitado al diagnóstico inicial del grupo, la evaluación sumativa y final, sin obtener insumos a la mejora de la práctica, obviando el proceso y descuidando aquellos

elementos que podrían contribuir a que los alumnos se apropien de su aprendizaje, sean conscientes de que tanto están aprendiendo y puedan también tomar decisiones.

En este punto, ya podemos hablar de los tipos de evaluación que existen la formativa y la sumativa. La evaluación sumativa promueve que se obtenga un juicio global del grado de avance en el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno, al concluir una secuencia o una situación didácticas. En primaria este tipo de evaluación permite tomar decisiones relacionadas con la acreditación al final de un periodo de enseñanza (trimestre) o ciclo escolar. Para enriquecer el proceso de la evaluación existe el otro tipo, la formativa, la cual se centra en los aprendizajes para dar seguimiento al progreso de cada alumno y ofrecerle oportunidades para alcanzarlos; hace hincapié en que ellos asuman la responsabilidad de reflexionar su propio progreso en el aprendizaje y es un recurso valioso para mejorar la práctica docente. A modo de resumen:

Toda evaluación que se lleve a cabo durante el ciclo escolar, independientemente de su momento (inicio, durante el proceso o al final del proceso), de su finalidad (acreditativa o no acreditativa), o de quienes intervengan en ella (docentes, alumnos), se hará desde el enfoque formativo de la evaluación, es decir, evaluar para aprender como se señala en el séptimo principio pedagógico del Plan de estudios 2011, y en consecuencia mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2013, p. 29)

Con base en el análisis de la práctica y los resultados del diagnóstico, podemos determinar que la docente se hace cargo de la mayoría de las tareas evaluativas relacionadas a ambos (sumativa, formativa) en los momentos que sugiere la teoría, no obstante, es notable de la falta de retroalimentación, entendiendo ésta como: compartir con los alumnos, madres y padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Llevar a cabo la retroalimentación:

Brinda comprensión y apropiación compartida respecto a la meta de aprendizaje y los instrumentos a utilizar para conocer su logro; además, posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje. Por lo que es necesario que los esfuerzos se

concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y de la práctica docente (SEP, 2013, p. 29).

En este sentido, la retroalimentación se convierte en un puente fundamental entre la evaluación y el aprendizaje, ya que no solo permite identificar aciertos y errores, sino también fomentar el diálogo pedagógico entre docentes y alumnos. Al proporcionar información específica, oportuna y constructiva sobre el desempeño, se orienta al estudiante hacia una comprensión más profunda de sus procesos cognitivos y se fortalecen las oportunidades de mejora. Esta interacción continua facilita que tanto el docente como el alumno asuman un rol activo en la construcción del conocimiento, al transformar los resultados de la evaluación en estrategias concretas de avance y ajuste, lo que refuerza el valor formativo de la evaluación en el aula.

Según Piaget (1952), "surgen entonces posibilidades de discusión, que implican una comprensión respecto a los puntos de vista del adversario, y de búsqueda de justificaciones o de pruebas respecto a la propia afirmación". Esto sugiere que la interacción social, en la que las ideas del niño son cuestionadas y argumentadas, funciona como una forma de retroalimentación que favorece la reestructuración de sus esquemas cognitivos.

De manera similar, Piaget (1952) señala que la construcción del conocimiento se realiza mediante la descentración del punto de vista egocéntrico hacia una coordinación más amplia de relaciones, proceso que puede beneficiarse de una interacción social con retroalimentación que permita corregir errores y ampliar las perspectivas del niño. En este sentido, la retroalimentación actúa como un mecanismo natural que, al ofrecer información sobre las propias ideas y acciones, potencia la acomodación y el avance en las etapas del desarrollo cognitivo.

Desde la perspectiva piagetiana, por tanto, la retroalimentación en la educación primaria no es solo una comunicación unidireccional sino una interacción dialéctica en la que la respuesta del adulto o del entorno es fundamental para que el niño reorganice sus esquemas mentales y construya conocimientos más complejos. Esto implica que, en el proceso pedagógico, las intervenciones deben estar orientadas a generar diálogos activos, en los que las opiniones del niño sean valoradas y retadas,

promoviendo un aprendizaje constructivo y significativo (Piaget, 1952; Piaget & Garcia, 1983).

Otra pregunta que conviene hacerse, y que también se relaciona con la retroalimentación es ¿cómo identificar hasta donde pueden llegar los alumnos? Esta concepción corresponde directamente con la teoría sociocultural del aprendizaje y la zona de desarrollo próximo. La perspectiva sociocultural tiene un punto de apoyo fundamental en el trabajo de Vygotsky (1962, 1991). Vygotsky citado por la SEP, habló de que “todas las funciones mentales complejas aparecen primero en el plano interpsicológico –a nivel social–, y posteriormente, después de la interacción con alguien experto, aparecen en el plano intrapsicológico –a nivel individual” (SEP, 2013).

El concepto utilizado para lo anteriormente descrito es zona de desarrollo próximo, que es la región, en un continuo imaginario de aprendizaje, entre lo que un alumno puede hacer de manera autónoma y lo que puede hacer si lo ayuda el docente u otros alumnos más expertos que él. Respecto a lo anterior, se deben tender puentes entre lo que conoce un alumno (conocimientos previos) y lo que puede aprender. Esto implica un mecanismo distinto a la identificación de la zona de desarrollo próximo, que Bruner (1986) denominó el proceso de andamiaje, y Sheppard (2008) especificó andamiaje de la enseñanza. En este proceso, un alumno, que inicialmente no conoce algo o no maneja un aprendizaje esperado, conocimiento, habilidad o actitud, puede llegar a hacerlo si interactúa con un “experto”: el docente, quien lo guía, le da indicaciones y le provee estímulos con base en estrategias específicas con el propósito de que el alumno mejore su desempeño.

Retomando la idea de compartir con los alumnos, madres y padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, surge la interrogante ¿Qué saben los alumnos de lo que se les va a enseñar? Si bien, el conocimiento previo es esencial para el aprendizaje, incluye el aprendizaje formal, pero también una multitud de explicaciones implícitas para comprender e interpretar el mundo, todas las estrategias eficaces de enseñanza se basan en el conocimiento previo de los estudiantes, donde los maestros animan a sus estudiantes a desarrollar el hábito de preguntarse cuando se enfrentan a un nuevo aprendizaje o una tarea; ¿qué de lo que ya sé, puede ayudar a resolver

esto? Así, se puede aplicar una evaluación diagnóstica formal y utilizar los resultados para decidir qué saben los alumnos y qué requiere de mayor trabajo. De esa manera, “los alumnos entienden el sentido de los resultados de las evaluaciones y su vinculación formativa con lo que se les enseña” (Sheppard, 2008).

Para favorecer el proceso de andamiaje de la enseñanza se determinan dinámicas en el aula que garanticen que los elementos básicos de la evaluación formativa y del andamiaje estén establecidos y funcionando como interacciones de enseñanza cotidianas. “Algunas dinámicas serían que los alumnos compartan algo que han escrito con el grupo, y enseñarles a que se retroalimenten unos a otros” (SEP, 2013, p.41). Este tipo de exposición grupal y retroalimentación ofrece un andamiaje al alumno, sin que sea necesario que el docente los atienda de manera individual (Sheppard, 2008). Éste es uno de los retos que tiene la docente: lograr que estos procesos no interrumpan la enseñanza, sino que retroalimenten un aprendizaje continuo.

Uno de los hallazgos más antiguos en la investigación es que la retroalimentación facilita el aprendizaje; sin ésta es probable que el alumno siga cometiendo los mismos errores. En este sentido, uno de los mecanismos que puede establecerse como andamiaje de la enseñanza es la retroalimentación (SEP, 2013, p. 41).

Retomando la investigación realizada por nos dice que no debemos confundirnos con elogiar falsamente a los alumnos ni caer en la retroalimentación negativa, sino que nuestros esfuerzos deben dirigir su atención a cualidades particulares del desempeño del alumno en relación con criterios establecidos, y proporcionar una guía de qué hacer para mejorar. En un estudio de intervención, Elawar y Corno (1985) descubrieron que los docentes mejoraban extraordinariamente la eficacia de la retroalimentación cuando se concentraban en estas preguntas: “¿Cuál es el error principal? ¿Cuál es la razón probable de que el alumno cometiera este error? ¿Cómo puedo guiar al alumno para que evite el error en un futuro?”

El llevar a cabo la retroalimentación también contribuye a “maestras y maestros a reflexionar acerca de qué evalúan, cómo lo hacen y, sobre todo, cuál es el sentido

de la evaluación de los aprendizajes” (SEP, 2013, p. 10), con el fin de que esta reflexión sea la base para mejorar sus prácticas evaluativas y les permita ser cada día mejores docentes. Sólo es posible innovar cuando se reconoce la manera en que se han realizado ciertas acciones, y para innovar en la evaluación es necesario que cada uno de nosotros tome como punto de partida su propia tradición.

Desde una perspectiva pedagógica basada en la experiencia práctica en educación primaria, se reconoce que el desarrollo de la metacognición permite a los estudiantes tomar conciencia de sus procesos mentales y utilizar esa información para mejorar su aprendizaje. La falta de éxito académico en muchas ocasiones no se debe a una ausencia de capacidad, sino a la carencia de estrategias para organizar, monitorear y ajustar el propio proceso de aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje regulado ofrece un enfoque en el que el estudiante asume un rol activo, tomando decisiones informadas sobre cómo abordar sus tareas, evaluar su progreso y modificar sus estrategias cuando es necesario. Dentro de este proceso, la retroalimentación adquiere un papel fundamental al ofrecer información específica que, lejos de ser vista como corrección punitiva, debe entenderse como una oportunidad de crecimiento.

Sin embargo, para que dicha retroalimentación sea efectiva, es indispensable que el estudiante haya desarrollado habilidades metacognitivas que le permitan interpretarla, valorarla y aplicarla de manera estratégica. Por lo tanto, cualquier propuesta de intervención que incluya el aprendizaje de cómo recibir retroalimentación debe incorporar explícitamente el fortalecimiento de la metacognición y la autorregulación como pilares esenciales.

El último de los pilares del marco teórico de la presente propuesta es el modelo social cognitivo y el rol del docente mediador, esencialmente en los conceptos de autoeficacia y motivación. Bajo la explicación de Bandura, la autoeficacia se entiende como la creencia del individuo acerca de su capacidad para realizar las acciones necesarias para alcanzar un objetivo en una situación específica, constituyendo una percepción social y cognitiva que interactúa constantemente con otros elementos del entorno (Chaves-Barboza & Rodríguez-Miranda, 2017,). Por otro lado, la motivación en el contexto del aprendizaje autorregulado está relacionada con el control que tiene

el estudiante sobre su propio éxito y esfuerzos, influyendo directamente en su disposición a comprometerse y perseverar en las tareas de aprendizaje (Chaves-Barboza & Rodríguez-Miranda, 2017).

Bandura sostiene que, un aumento en la percepción de autoeficacia incrementa la motivación, ya que favorece el establecimiento de metas, el uso de estrategias y el control de los recursos de aprendizaje, promoviendo un ciclo positivo de autorregulación (Chaves-Barboza & Rodríguez-Miranda, 2017). La retroalimentación adecuada, en ese marco, ayuda a la revisión y autoevaluación de la autoeficacia, fortaleciendo la interacción social y cognitiva necesaria para sostener la autorregulación del aprendizaje (Chaves-Barboza & Rodríguez-Miranda, 2017).

Desde una perspectiva educativa sustentada en el modelo social cognitivo, la retroalimentación en el aula se convierte en una herramienta clave para fortalecer la autoeficacia y la motivación del estudiante. En este enfoque, el docente actúa como un mediador que no solo transmite conocimientos, sino que guía y acompaña el proceso de autorregulación del aprendizaje. La retroalimentación efectiva permite al alumno confrontar sus logros y áreas de oportunidad, facilitando una reflexión consciente sobre sus propias capacidades. Al recibir comentarios claros, específicos y constructivos, el estudiante puede ajustar sus estrategias, redefinir sus metas y fortalecer la creencia en su capacidad para alcanzar objetivos. Esto no solo incrementa su motivación intrínseca, sino que también refuerza su compromiso con las tareas escolares, generando un ciclo positivo donde la percepción de competencia impulsa la persistencia y el aprendizaje autónomo. De esta manera, la retroalimentación se alinea directamente con los principios del modelo social cognitivo, al ser un mecanismo que activa y sostiene la autorregulación mediante la interacción entre factores personales, conductuales y contextuales.

La importancia de la retroalimentación, fundamentada en el modelo social cognitivo, no solo se limita a su valor teórico, sino que también ha sido objeto de aplicación práctica en distintos niveles educativos. Diversas investigaciones e intervenciones han buscado operacionalizar este concepto para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, integrando herramientas tecnológicas y enfoques

pedagógicos contemporáneos. En este sentido, el uso de plataformas digitales para proporcionar retroalimentación efectiva representa una extensión natural de los principios anteriormente descritos, al facilitar la interacción oportuna y significativa entre docente y estudiante, así como la reflexión individual que fortalece la autoeficacia.

3.5 Estado del arte

Como proyecto para obtener el grado de Maestría en Educación con acentuación en la enseñanza de las Ciencias, César Gerardo Rodríguez, presentó el “Uso de la herramienta Competere para retroalimentar a los estudiantes y mejorar su experiencia en cursos de Ciencias en Preparatoria”. El objetivo de este proyecto fue brindar a los estudiantes retroalimentación, a través de la herramienta tecnológica llamada Competere, con base en el modelo de Hattie y Timperley, la intervención se realizó en la preparatoria del Tecnológico de Monterrey, campus Santa Fe, Ciudad de México. Participaron 30 estudiantes del curso Fundamentos de la Vida de primer semestre. Realizaron una actividad sobre evolución y otra sobre biodiversidad mexicana, que fueron evaluadas y retroalimentadas mediante el programa.

Dentro del cierre del proyecto, Rodríguez concluyó que el diseño de rúbricas de evaluación para brindar retroalimentación a los estudiantes siguiendo un modelo y una taxonomía requieren conocimiento y capacitación, así como un análisis profundo de los objetivos del curso, de las actividades específicas y en general, de la enseñanza de las ciencias. Además, que la información presentada a los estudiantes debe ser útil, breve y concisa, para que sea provechosa para ellos.

Lo anterior implica una gran inversión de tiempo y esfuerzo por parte del docente. Aunque se trata de una tarea ardua y difícil, al parecer, una herramienta como Competere puede apoyar al docente para llevarla a cabo, sin embargo, su uso adecuado también exige mucha práctica y gran esfuerzo. A grandes rasgos, la utilización de la herramienta Competere brinda beneficios para la experiencia de los estudiantes en el curso científico Ciencias de la Vida. Así también proporciona un reporte del desempeño de los estudiantes en actividades específicas según el modelo

de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007) y empleando la taxonomía de Marzano y Kendall (2008).

Otro documento del mismo año se centra en una investigación realizada por Canabal y Margalef (2017), enfocada en el análisis de la retroalimentación como herramienta clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Esta investigación-acción se desarrolló en el contexto de un Máster en Docencia Universitaria, en el que participaron docentes universitarios de distintas disciplinas. El objetivo principal fue analizar cómo la retroalimentación, entendida desde una perspectiva formativa, influye en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo profesional de los docentes.

A lo largo del estudio, se utilizaron diversos instrumentos como las cartas de retroalimentación, los diarios reflexivos, los grupos de discusión y las entrevistas grupales, con el fin de recoger datos que permitieran evaluar el impacto de la retroalimentación. Canabal y Margalef (2017), destacan que la retroalimentación permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y ajustarlo para mejorar: "Las cartas de retroalimentación permitieron promover procesos de evaluación globales, complejos y auténticos, y, por tanto, aprendizajes profundos, relevantes, más allá de los meramente estratégicos" (p.167)

El documento explica que se identificaron varios tipos de retroalimentación, como la centrada en la tarea, el proceso, la autorregulación y la persona. Estos tipos de retroalimentación fueron integrados en las cartas enviadas a los participantes, permitiéndoles una reflexión más amplia sobre su aprendizaje. Un aspecto destacado es el impacto emocional de la retroalimentación, ya que los estudiantes percibieron la cercanía y personalización del proceso: "Se sentían atendidos como sujetos 'en su totalidad', no sólo en su calidad de 'estudiantes' o por ser 'poseedores de determinados conocimientos', sino por considerarse partícipes de una comunidad de aprendizaje" (p.163)

Asimismo, se resalta la importancia de realizar la retroalimentación en un clima de confianza y respeto, lo que facilita que los estudiantes acepten sus dificultades y estén abiertos a mejorar: en palabras de Stobar (2010, citado en Canabal, 2017): "En un clima de confianza y respeto en el que las relaciones son de apoyo y ayuda, el

aprendiz se siente seguro para poder admitir dificultades" (Canabal, 2017, p. 165). Además, las autoras señalan cómo esta estrategia también benefició a los propios profesores-investigadores, al ofrecerles la oportunidad de reflexionar sobre su práctica y ajustar sus enfoques educativos.

Finalmente, el estudio concluye que la retroalimentación no solo es clave para el aprendizaje de los estudiantes, sino también para el desarrollo profesional del profesorado: "Fue una evaluación en la que participó de forma activa el alumnado de cara a su aprendizaje, promoviendo que desarrollara competencias para evaluarse a sí mismo" (Canabal y Margalef, 2017). Se sugiere que esta estrategia debe ser profundizada en futuras investigaciones, evaluando su impacto a largo plazo en las prácticas docentes.

Por último, se hablará del trabajo de Vicky Pamela Guamán Mullo, quien ha realizado un trabajo sobre los procesos de retroalimentación formativa en la evaluación del aprendizaje de Lengua y Literatura en el segundo año de Educación General Básica. Ese trabajo representó un paso importante hacia la obtención de su título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica en la Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito. En 2020, presenta dicho trabajo de titulación cuyos principales objetivos eran diagnosticar y analizar los procesos de retroalimentación formativa en la evaluación del aprendizaje de Lengua y Literatura en el segundo año de Educación General Básica (EGB). Para lograr esto, se utilizó una metodología que incluyó encuestas a docentes y estudiantes, así como entrevistas a la Vicerrectora y a un profesor, lo que permitió obtener una visión integral sobre las prácticas de evaluación y retroalimentación en el aula.

Las conclusiones más relevantes del estudio; indican que, aunque existen esfuerzos por parte de los docentes para implementar la retroalimentación formativa, aún persisten desafíos en la claridad de los criterios de evaluación y en la comunicación efectiva con los estudiantes, lo que sugiere la necesidad de mejorar las estrategias de evaluación para fomentar un aprendizaje más significativo y motivador. Estos hallazgos invitan a mirar con empatía el trabajo docente y a reconocer que el cambio educativo requiere tiempo, acompañamiento.

CAPITULO IV. ESTRATEGIAS PARA LA GENERACIÓN DE SOLUCIONES INNOVADORAS

Elaborar una propuesta de intervención educativa sugiere obligatoriamente alejarse de las soluciones arquetípicas, altamente tradicionales, pues es fácil querer aplicar algo que ya está presente en las prácticas profesionales de los docentes. Si se siguen, los caminos ya conocidos, obtendremos los mismos resultados, también ya conocidos, apostar por la innovación es también hacerlo por la mejora continua, pero implica un esfuerzo, sin embargo, no debemos sentirnos solos en este camino pues varios autores, expertos en el campo de la investigación nos proveen maneras de lograrlo.

4.1 Estrategias para el campo de la innovación

Existen estrategias para crear soluciones innovadoras, Barraza pone sobre la mesa siete, pero una en particular, llamó la atención de la docente por no requerir a un grupo de personas, lo cual se apega más a la forma de trabajo con la cual hasta al momento ha llevado su investigación. La estrategia se conoce como diálogo innovador, atribuida a Cox, misma que se lleva a cabo en pareja, en un tiempo aproximado de 15 minutos.

Su principal bondad consiste en que se obliga al interesado a considerar en primer lugar los aspectos positivos de cualquier sugerencia. El diálogo se establece entre el interesado o afectado por el problema y otra persona que actúa como consultor. Al igual que las otras estrategias propuestas se sugiere que el consultor sea una persona que no tenga relación directa con el problema (Barraza, 2013, p. 62).

El procedimiento inicia cuando el interesado hace una descripción del problema al consultor en un tiempo no mayor a dos minutos, aquí el consultor solamente puede intervenir para solicitar alguna aclaración o la ampliación de alguna idea. En éste caso en concreto, la descripción de la docente sugiere que, pese a que sus alumnos son entusiastas con las actividades, colaboran y no enfrenta problemas comunes como la

conducta disruptiva al interior del aula, sus alumnos no participan de manera oral en las clases, no aportan ideas, y tiene que repetir varias veces el procedimiento o ser guía en actividades sencillas pese que a sus alumnos son de primaria alta, a través de la observación se ha percatado que las causas están asociadas a que los alumnos temen a equivocarse es por ello que se muestran tímidos o toman una actitud pasiva ante su propio aprendizaje.

La docente se cuestiona un primer momento, que ocurre en su práctica que perpetua estas situaciones en el aula, y se realiza un cuestionario como parte de su autoevaluación, indagando al respecto de las dimensiones de su práctica, después de aplicar tres instrumentos refiere que el problema es que sus alumnos no saben que se espera de ellos, en cuanto a que deben aprender o demostrar en las clases, esto porque atendiendo a un grupo numeroso nunca se da tiempo para la retroalimentación, es decir, sólo califica a través de un número, que impacta en el autoconcepto que los alumnos tienen de sí mismos.

Partiendo de ese supuesto, de que la retroalimentación que no otorga es el problema principal, indaga en las causas y encuentra la primera, la cual se asocia con el tiempo, al atender a muchos alumnos no encuentra el momento para retroalimentar a sus treinta alumnos; segundo las técnicas e instrumentos, le cuesta trabajo elaborar y aplicar estos insumos; y, por último, el registro pues de sus clases no tiene notas ni evidencias de cómo evalúa los logros y aprendizajes alcanzados por sus alumnos.

Dentro del marco de la investigación-acción, la modalidad técnica tiene como finalidad optimizar las prácticas sociales mediante la intervención planificada por agentes externos o equipos expertos. En este modelo, el profesorado desempeña un rol ejecutor dentro de programas ya diseñados, con objetivos y metodologías definidos por quienes ostentan la experticia. Si bien este enfoque puede aportar estructura y sistematicidad, resulta limitado en cuanto a la autonomía docente, lo cual restringe la posibilidad de adaptar la evaluación formativa a las particularidades del contexto educativo.

En contraste, la investigación-acción crítica emancipadora se orienta hacia la praxis educativa, promoviendo un cuestionamiento profundo de los supuestos,

creencias y rutinas que configuran el quehacer docente. Desde esta perspectiva, se busca una transformación no solo metodológica, sino también ideológica, al situar la acción educativa en diálogo con los factores sociales y contextuales que la condicionan. Este enfoque puede resultar relevante para procesos de innovación que buscan no solo mejorar las prácticas evaluativas, sino también resignificarlas desde una mirada crítica y transformadora.

Sin embargo, es la investigación-acción práctica la que se considera más pertinente para llevar a cabo propuestas de innovación centradas en la evaluación formativa. Este enfoque confiere al profesorado un rol autónomo y activo, al ser quien define los problemas de investigación, diseña el plan de acción y dirige todas las fases del proceso. Este tipo de investigación permite que la evaluación formativa se construya desde la experiencia concreta del aula, atendiendo directamente a las necesidades reales del alumnado. Se reconoce, además, la importancia del trabajo colaborativo a través de la figura del "amigo crítico", un colega que acompaña el proceso ofreciendo retroalimentación, ayudando a tomar distancia reflexiva y a mejorar la toma de decisiones pedagógicas. En este contexto, la investigación-acción práctica implica una transformación simultánea de la conciencia docente y de las prácticas educativas, favoreciendo un cambio sostenido y contextualizado. La persona experta no dirige el proceso, sino que actúa como consultora, apoyando la cooperación y participación de todos los implicados (Latorre, 2003, p. 30).

El desarrollo del proceso investigativo se estructura en cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Tal como lo describe Latorre (2003), es en la fase de observación —caracterizada por una recogida y análisis de datos sistemáticos y rigurosos— donde se consolida el carácter investigativo de la propuesta (p. 21). Esta metodología resulta especialmente útil para el análisis de los efectos de la retroalimentación formativa en el aprendizaje, al ofrecer evidencias empíricas que permiten valorar la efectividad de las estrategias implementadas.

Durante la planificación, se procede a delimitar y focalizar el problema pedagógico a investigar, comprender su origen, evolución y contexto, así como a diseñar estrategias de intervención sustentadas en hipótesis de acción (Latorre, 2003,

pp. 103-104). En una propuesta centrada en la evaluación formativa, esta etapa permite detectar áreas críticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y definir líneas de acción para mejorar la retroalimentación.

En la fase de acción, se ejecutan las estrategias previamente diseñadas, siempre bajo criterios de deliberación, control y fundamentación crítica. La acción es meditada, informada y orientada a provocar un cambio reflexivo en la práctica docente (Latorre, 2003, p. 47). Esta etapa constituye el núcleo de la innovación, ya que se experimentan formas distintas de evaluar y retroalimentar al alumnado, con la intención de hacer más significativo su proceso de aprendizaje.

La observación, concebida tanto como acción como proceso, tiene el propósito de generar suficiente información sobre la intervención. Esta información debe ser adecuada para el análisis posterior, y permitir extraer conclusiones sobre los aprendizajes y mejoras alcanzadas como resultado de la propuesta (Latorre, 2003, p. 50). En el caso de una evaluación formativa, esta etapa permite recoger evidencias de cómo los estudiantes utilizan la retroalimentación, cómo reaccionan ante ella y qué cambios se observan en su desempeño.

Finalmente, la fase de reflexión implica la elaboración conceptual de los datos recogidos. Este momento se traduce en la interpretación y sistematización de los hallazgos, facilitando su comunicación y conservación (Latorre, 2003, p. 83). La reflexión crítica resulta indispensable para valorar la eficacia de las estrategias de evaluación utilizadas, identificar aprendizajes docentes y redefinir futuras acciones en función de los resultados obtenidos.

En calidad de consultora de su propio proceso, la docente investigadora realizó un análisis FODA a partir del cual se problematizó su práctica, identificando debilidades y oportunidades de mejora en las estrategias de evaluación. Este ejercicio permitió focalizar el diagnóstico inicial y construir un plan de acción coherente con el propósito de brindar una retroalimentación efectiva, oportuna y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

La docente señaló tres cosas positivas de la solución sugerida por el consultor antes de expresar cualquier crítica o preocupación al respecto, no tuvo objeciones, pero de ser así y siguiendo lo dicho por el autor: cualquier objeción o crítica debe ser planteada posteriormente en términos de pregunta.

Una vez planteados los aspectos positivos de la propuesta de solución y habiendo analizado las posibles objeciones o críticas, la docente y el consultor trabajaron juntos para pulir la propuesta haciéndole las precisiones o agregados correspondientes para constituir la en una solución viable. La propuesta de solución o hipótesis de acción queda la siguiente manera: El uso de una plataforma digital para otorgar retroalimentación a los alumnos de 6to. grado y lograr hacerlos partícipes de su aprendizaje.

Metodología para desarrollar en la propuesta de innovación

La propuesta se llevará a cabo a través de la metodología de investigación-acción, la cual sugiere un proceso cíclico que permite realizar los cambios que, conforme avance el proyecto, se consideren pertinentes para mejorar el desempeño de los alumnos en educación primaria mediante la retroalimentación. Este enfoque considera que la mejora educativa no es un acto lineal, sino una espiral dinámica y continua que implica planificar, actuar, observar y reflexionar, en un ciclo permanente que favorece la adaptación y el perfeccionamiento de las estrategias utilizadas. Según Latorre (2003), "los ciclos de investigación-acción se transforman en nuevos ciclos, de modo que la investigación en sí puede verse como un 'ciclo de ciclos' o como una 'espiral de espirales' que tiene el potencial de continuar indefinidamente" (p. 41), lo que avala que la propuesta se mantendrá viva y abierta a la innovación constante a partir de los hallazgos y necesidades que surjan durante el proceso.

Esta espiral autorreflexiva inicia con la identificación precisa de un problema práctico, en este caso, la eficacia de la retroalimentación para mejorar el rendimiento académico en educación primaria, seguido de un análisis profundo para comprender las causas y contextos que inciden en dicha problemática. Posteriormente, se implementa un plan de acción específico orientado a potenciar la calidad de la retroalimentación que reciben los alumnos, monitoreando diligentemente cómo estas

acciones influyen en su desempeño y compromiso. La reflexión crítica sobre los resultados permite replantear y ajustar el plan, favoreciendo la toma de decisiones informadas que responden a la realidad del aula (Latorre, 2003, p. 41).

Latorre (2003) destaca que, aunque la reflexión y la acción pueden ser procesos naturales en la práctica docente, en la investigación-acción estos se realizan "de manera más cuidadosa, sistemática y con mayor rigor que en la vida cotidiana" (p. 41), consolidando un conocimiento práctico que no solo transforma la enseñanza, sino que también contribuye al desarrollo profesional del docente como investigador de su propia práctica. En este sentido, la propuesta sobre la retroalimentación no será meramente una serie de intervenciones aisladas, sino una práctica reflexiva sustentada en evidencia empírica generada durante el mismo proceso, reconociendo que "el foco de la investigación será el plan de acción para lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido" (p. 30).

El método permitirá analizar los efectos de las diferentes formas y momentos de retroalimentación, adaptándolas según el contexto y las características de los alumnos, para promover una experiencia de aprendizaje significativa y efectiva. De esta manera, se facilita que el alumnado no solo reciba información sobre su desempeño, sino que desarrolle habilidades para autorregularse, interpretar y utilizar dicha retroalimentación como guía para su progreso, en línea con la idea de una docencia transformadora que aborda las necesidades reales del aula (Latorre, 2003, p. 8).

En suma, la aplicación de la investigación-acción para trabajar la retroalimentación en educación primaria propiciará un espacio sistemático y colaborativo donde el docente y el estudiante se involucren activamente en la construcción del conocimiento y la mejora continua. Este proceso no solo contribuirá a elevar el rendimiento académico, sino también a fomentar una cultura de análisis crítico, reflexión y compromiso en los participantes, consolidando al docente como un profesional innovador y reflexivo, capaz de transformar la práctica educativa desde dentro del aula (Latorre, 2003, p. 7).

4.2 Propuesta de innovación

La presente propuesta de innovación, tiene como antecedentes los siguientes puntos: en el análisis de la práctica desde la perspectiva de Fierro, Fortoul y Rosas se determinó que la atención se centra en la necesidad de un crecimiento profesional continuo, la mejora en la comunicación y relaciones interpersonales, la reflexión sobre los valores que guían la práctica docente y su impacto en los alumnos. Se reconocieron áreas de oportunidad en la promoción de la confianza y la seguridad de los estudiantes en su aprendizaje, así como en la identificación de valores transmitidos de manera no intencional. En cuanto a la dimensión didáctica se identifican áreas de oportunidad en la diversificación de métodos de enseñanza y en la evaluación del aprendizaje.

No obstante, no es práctico proteger todos los frentes, existe una necesidad imperante de priorizar, buscando transformar e innovar la práctica al motivar a los alumnos a desarrollar todo su potencial, empoderándolos para que sean aprendices activos y autónomos, lo que contribuirá significativamente a su éxito académico y desarrollo personal. Para lograr lo anterior, fue necesario comprender el tema en un nivel más profundo. De esta forma, el diagnóstico se adoptó un enfoque crítico progresista que enfatiza la resolución de problemas, la gestión democrática, la cooperación y la integralidad. Además, se empleó un paradigma cualitativo en la investigación, con el método investigación acción, para comprender profundamente las experiencias y perspectivas de los alumnos, identificar deficiencias en la evaluación y desarrollar una propuesta de innovación.

Teniendo en mente las condiciones dispuestas por Arias (2020) para el diagnóstico: las técnicas utilizadas fueron encuesta, entrevista y observación, por medio de los instrumentos cuestionario, guía de preguntas y bitácora de trabajo, respectivamente. Como resultado de las entrevistas y con base en las respuestas de los alumnos podemos determinar que los alumnos denotan que la docente privilegia el trabajo en equipo, pues en su percepción lo puntúa de mejor manera, también se confirma lo que ya se ha venido hablando respecto a que la atención de la docente

está en la evaluación sumativa, pues dos de los alumnos entrevistados mencionan la palabra calificación en sus respuestas.

En cuanto a la bitácora de observación los registros evidencian que la docente muestra una tendencia a evaluar de manera cuantitativa, emitiendo juicios de valor sobre el desempeño de los alumnos sin proporcionar retroalimentación adecuada. Se destaca un intento de implementar evaluación formativa al relacionar aprendizajes y generar nuevas oportunidades de aprendizaje, pero aún se observan dificultades en su aplicación. Se ponen de manifiesto diferentes enfoques para abordar las necesidades de aprendizaje de los alumnos, desde estrategias individualizadas hasta dificultades para gestionarlas eficientemente en un grupo numeroso. En general, se requiere una mayor exploración y desarrollo de estrategias de evaluación formativa y atención a las necesidades individuales de los alumnos. Por lo tanto, se puede decir que la docente basa su evaluación en medir, estimar, calificar y acreditar, pero sólo en ocasiones valora el enfoque formativo que se le solicita.

Así en la práctica, en el grupo de 5to grado con 20 alumnos en una escuela de turno vespertino donde sus edades oscilan entre los 10 y 12 años, se observa que los alumnos se muestran tímidos o inseguros al momento de presentar los productos o resultados de su trabajo; más de la mitad de la clase no participa de manera oral, las expectativas sobre lo que se pueden aprender son bajas, en otras palabras, no se perciben a sí mismos de manera positiva; les cuesta trabajo comprender la brecha entre su desempeño y lo deseado, también batallan al seguir el hilo de la clase, en todo momento requieren de la guía docente aun para actividades que pudieran parecer sencillas; por último cabe destacar que los resultados de la evaluación no abonan a lograr cambios o tomar decisiones con respecto al proceso de aprendizaje.

Tomando como referente teórico la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, la cual destaca la importancia del entorno social en el desarrollo cognitivo de los individuos. Considerando los desafíos observados en la práctica, tales como la timidez, la baja participación oral y las expectativas negativas de los alumnos, se hace evidente la necesidad de intervenir en el proceso de aprendizaje para promover un ambiente de

apoyo y crecimiento. En línea con los postulados vygotskianos (Daniels,2006) sobre el papel crucial del apoyo social en el desarrollo de la autoestima y la competencia académica. Siendo la zona de desarrollo próximo, la brecha entre lo que un alumno puede hacer de forma autónoma y lo que puede lograr con la ayuda de un docente o compañeros más expertos. Este proceso, conocido como andamiaje de la enseñanza (Sheppard, 2008) donde para facilitar este proceso, se promueven dinámicas en el aula que fomenten la retroalimentación, como un mecanismo clave para mejorar el aprendizaje.

4. 2.1 Propósitos de la propuesta de innovación

Por tanto, la base de la propuesta de innovación es la retroalimentación, persiguiendo los siguientes propósitos (5):

- Ofrecer a los alumnos retroalimentación constructiva, al implementar sesiones regulares de retroalimentación individualizada y grupal, proporcionando comentarios específicos y positivos sobre los puntos fuertes de cada alumno, así como áreas de mejora. Con el fin de, aumentar de la autoconfianza y la autoestima de los alumnos, reflejado en una mayor participación y disposición para presentar su trabajo en público.
- Fomentar la participación en clase mediante retroalimentación diferenciada. Al diseñar actividades que permitan a los alumnos recibir retroalimentación individualizada durante la clase, utilizando técnicas como el aprendizaje entre pares, la autoevaluación y la revisión por parte de la docente, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo, para llegar al incremento en la participación oral y la colaboración en el aula, evidenciado por un mayor número de intervenciones durante las discusiones y actividades.
- Ayudar a los alumnos a comprender y cerrar la brecha entre su desempeño actual y lo deseado, dándoles a conocer metas claras y realistas para cada uno y ofreciendo sugerencias concretas para mejorar, de modo que, los alumnos puedan identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias propias para cerrar

la brecha de desempeño, derivando en una mayor conciencia del progreso individual y mayor capacidad para establecer y alcanzar objetivos académicos.

- Promover la autonomía y la autorregulación en el proceso de aprendizaje a través de la retroalimentación, fomentar la reflexión sobre el propio trabajo y el establecimiento de metas personales, animando a los alumnos a autoevaluarse y a identificar áreas de mejora por sí mismos, para desarrollar habilidades de autorregulación y promover una mayor responsabilidad en el aprendizaje, logrando un incremento en la capacidad de los alumnos para identificar y abordar sus propias necesidades de aprendizaje, demostrado por un mayor grado de independencia en las tareas académicas.
- Utilizar los resultados de la evaluación para informar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al analizar de manera regular los resultados de la evaluación y utilizarlos para ajustar la instrucción, identificando patrones de desempeño y áreas de dificultad en los resultados de la evaluación y adaptando las estrategias de enseñanza en consecuencia para garantizar que la retroalimentación tenga un impacto significativo en el aprendizaje de los alumnos y en la mejora continua del proceso educativo, al alcanzar una mejora en el desempeño académico de los alumnos y en la efectividad de la enseñanza, evidenciada por un aumento en los logros académicos y una mayor participación en el aula.

4.2.2 Descripción del modelo pedagógico a implementar (social cognitivo)

Para los propósitos de la temática, se toma como referencia la propuesta de clasificación de modelos pedagógicos presentada por Rafael Flórez Ochoa, que cuenta con un buen grado de aceptación por la comunidad del conocimiento pedagógico. Flórez (1999) argumenta que en el fondo de todo modelo pedagógico se encuentra la formación como concepto clave y unificador de toda pedagogía y presenta

cinco criterios de elegibilidad que permiten distinguir una teoría pedagógica, de otra que no lo es:

- Definir el concepto de ser humano que se pretende formar, o la meta esencial de formación humana.
- Caracterizar el proceso de formación del ser humano, en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.
- Describir el tipo de experiencias educativas que impulsan el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares.
- Describir las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
- Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que se utilizan en la práctica educativa.

Como respuesta a lo anterior, clasifica los modelos pedagógicos como: tradicional, romántico, conductista, cognitivo y cognitivo-social.

La propuesta tiene base en el modelo pedagógico social-cognitivo, al respecto de éste el autor expone que el modelo pretende el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Donde tal desarrollo está influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no solo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. Además, el autor señala que la pedagogía social debe al menos cumplir con tres de estos requisitos:

- (a) Los retos y problemas a estudiar son tomados de la realidad.
- (b) El tratamiento y búsqueda de la situación problemática se trabaja de manera integral.

(c) Aprovechamiento de la oportunidad de observar a los compañeros en acción, no para imitarlos ni criticarlos sino para revelar los procesos ideológicos implícitos.

(d) La evaluación es dinámica, pues lo que se evalúa es el potencial de aprendizaje que se vuelve real gracias a la enseñanza, a la interacción del alumno con aquel que son más expertos que él.

Retomando lo visto con anterioridad, es este modelo el trabajo productivo y la educación están íntimamente relacionados; su propósito es el desarrollo máximo y multifacético de la capacidad e interés del alumno en los procesos de interacción y comunicación con la sociedad y las colectividades en que se desenvuelve, observando la práctica de estrategias como el debate, la crítica razonada del grupo, la vinculación entre la teoría y la práctica y la solución de problemas reales que interesan a la comunidad. En este modelo, el profesor y los alumnos tienen el compromiso de participar con sus opiniones para explicar su acuerdo o desacuerdo con la situación o temática estudiada, se concibe el aprendizaje y el conocimiento como una construcción social que se concreta a través de la actividad del grupo.

En dicho modelo la evaluación tiene como finalidad valorar el potencial de aprendizaje, en consecuencia, la retroalimentación necesaria será suministrada en cada etapa del proceso pedagógico, es por ello por lo que se puede conceptualizar con Sanmarti (1997) “enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables”. Ese es uno de los puntos centrales que conecta el modelo con la propuesta de innovación, puesto que dentro del mismo, la retroalimentación se vuelve un proceso necesario y permanente, pues el conocimiento y el aprendizaje, constituyen una unidad fundamentalmente social y las ideas previas son elementos que pueden evolucionar gracias a la acción de las actividades grupales que favorezcan la explicación de puntos de vista propios y su contrastación con los otros y con las experiencias propias, relaciones que dan propiedad a los modos valorativos de la auto- y coevaluación.

Características:

1. Aplica problemas de la vida real (motivación intrínseca del alumno).
2. La situación problemática se trabaja de manera integral (comunidad y contexto).
3. Revela procesos ideológicos implícitos: argumento, coherencia y utilidad de las propuestas
4. La evaluación es dinámica: interacción del estudiante con aquellos más expertos que él (Vygotsky, zonas de desarrollo próximo “ZDP”).

Las herramientas didácticas para la enseñanza aprendizaje del modelo social cognitivo son:

1. Herramientas participativas: juego de roles, sociodramas, dramatizaciones, análisis de casos, visualización de películas, estudio de experiencias de vida.
2. Para la comprensión de nociones, proposiciones, conceptos y categorías utilizar instrumentos cognitivos como: Mapas conceptuales, la heurística, la cartografía conceptual y las redes semánticas.
3. Para formar conocimientos específicos: lectura, relectura, ejercicios de comprobación y repaso de un tema.
4. Para la enseñanza de procedimientos y técnicas se hace de manera gradual con base en actividades contextualizadas y cercanas a los entornos de desempeño.

Aprovechando el potencial de las herramientas participativas, como los juegos de roles y el análisis de casos, se puede generar un ambiente dinámico donde los alumnos reciben comentarios inmediatos y constructivos sobre su desempeño. Del mismo modo, el uso de instrumentos cognitivos como mapas conceptuales y redes semánticas permite una visualización clara del progreso individual y colectivo, lo cual es esencial para brindar retroalimentación precisa y dirigida. Las actividades de lectura

y comprobación, así como la enseñanza gradual de procedimientos y técnicas, proporcionan múltiples oportunidades para evaluar el avance de los estudiantes y ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades específicas de cada uno. Así, la retroalimentación se convierte en un proceso integral y constante, alineado con las dinámicas de aprendizaje del modelo social-cognitivo. Las estrategias por utilizar en la propuesta se describen a continuación a detalle.

5.5 Diseño curricular

Para la propuesta de innovación “la retroalimentación como estrategia de enseñanza para mejorar el desempeño de los alumnos”, las estrategias son:

Sesiones regulares de retroalimentación individualizada y grupal, esta estrategia implica la programación periódica de sesiones en las cuales los alumnos reciben retroalimentación tanto de forma individual como en grupo, con el objetivo de revisar su progreso, identificar áreas de mejora y recibir orientación para su desarrollo académico. Se fundamenta en el aprendizaje centrado en el alumno, donde los comentarios se adaptan a las necesidades específicas de aprendizaje de este. Además de que fomenta la interacción entre pares, pues las sesiones grupales de retroalimentación ofrecen la oportunidad para que los alumnos compartan sus experiencias y aprendan unos de otros, promoviendo la colaboración y el intercambio de ideas. También contribuye al desarrollo de habilidades de comunicación y pensamiento crítico: Tanto en las sesiones individuales como grupales, los alumnos practican habilidades de comunicación al expresar sus ideas y recibir comentarios de sus compañeros y docentes. Además, se fomenta el pensamiento crítico al analizar y reflexionar sobre la retroalimentación recibida.

Retroalimentación diferenciada, utilizando técnicas como el aprendizaje entre pares, la autoevaluación y la revisión por parte de la docente. La retroalimentación diferenciada implica proporcionar retroalimentación adaptada a las habilidades, necesidades y estilos de aprendizaje individuales de los estudiantes. En el aprendizaje entre pares: los alumnos trabajan en parejas o grupos pequeños (4 integrantes) para revisar y retroalimentarse mutuamente sobre su trabajo. En la autoevaluación: los

alumnos reflexionan sobre su propio desempeño y evalúan sus fortalezas y áreas de mejora. Y en la revisión por parte de la docente: se revisa el trabajo de los estudiantes y proporciona retroalimentación específica y constructiva, la cual se entrega de manera individual, verbalmente y se abre un espacio para aclarar dudas o discutir ideas.

Esta estrategia atiende a la diversidad pues reconoce las diferencias individuales en los estudiantes y les brinda el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial; fomenta del aprendizaje activo al involucrar a los estudiantes en el proceso de retroalimentación, se promueve un aprendizaje más activo, participativo y autónomo. E incluye el diseño de actividades que fomenten el aprendizaje entre pares y la autoevaluación, como trabajos colaborativos, rúbricas de autoevaluación y cuestionarios de reflexión. También monitoreo y seguimiento del progreso de los alumnos y ajustar la retroalimentación según sea necesario, proporcionando orientación adicional cuando sea necesario. A la vez que asegura un *Feedback* continuo.

Dar a conocer a los alumnos las metas y objetivos de aprendizaje, implica comunicar de manera clara y transparente qué se espera que los alumnos logren al final de una unidad, sesión o actividad educativa. Esto incluye definir los objetivos específicos de aprendizaje, así como las habilidades, conocimientos, competencias o productos que se espera que los alumnos elaboren, adquieran o desarrollen. Esta comunicación puede realizarse de diversas formas, como a través de discusiones en clase, la entrega de documentos escritos o la exposición en presentaciones. Esto aporta a las sesiones y al aprendizaje en general, claridad y enfoque: Al conocer las metas y objetivos de aprendizaje, los alumnos tienen una comprensión clara de lo que se espera de ellos, lo que les ayuda a enfocar su energía y esfuerzos en áreas específicas, también abona a la motivación y compromiso: Saber hacia dónde se dirigen y qué están tratando de lograr puede motivar a los estudiantes, ya que les proporciona un propósito y una dirección claros para su trabajo académico.

Retroalimentación por escrito al término de cada producto de aprendizaje, que consta de describir el desempeño del alumno, valorar logros y avances, ofrecer

sugerencias y una pregunta del tipo ¿qué pude hacer mejor? La selección de esta estrategia está estrechamente relacionada a la personalización del aprendizaje puesto que permite adaptar los comentarios a las necesidades individuales de cada alumno, brindando orientación personalizada para su crecimiento académico. Proporciona claridad y especificidad: Al ofrecer comentarios detallados y específicos, la retroalimentación escrita proporciona una guía clara sobre qué aspectos del desempeño del alumno fueron exitosos y dónde pueden enfocarse para mejorar. Además de que la inclusión de una pregunta reflexiva invita al alumno a reflexionar sobre su propio aprendizaje, fomentando la autorreflexión y la metacognición, habilidades fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje. Por último, la práctica de recibir retroalimentación escrita también contribuye al desarrollo de habilidades de escritura y comunicación del alumno, aspectos importantes en su formación integral.

Ajustar la instrucción, la estrategia de ajustar la instrucción implica modificar la enseñanza en respuesta a las necesidades y el progreso de los alumnos. Esto puede incluir cambios en el contenido, los recursos utilizados o la estructura de la clase. El ajuste de la instrucción se basa en la retroalimentación continua sobre el desempeño de los estudiantes, permitiendo a la docente adaptar su enseñanza para abordar las áreas de mejora identificadas. Contribuye principalmente a la mejora continua: Al recopilar y utilizar retroalimentación sobre el impacto de las estrategias de enseñanza para identificar áreas de mejora y realizar ajustes para mejorar la práctica educativa. Implica además del monitoreo continuo, el análisis de los datos recopilados para identificar patrones, tendencias y hallazgos valiosos para maximizar el potencial de aprendizaje de cada individuo, promoviendo el éxito académico, profesional y personal.

5.6 Creación de la secuencia de actividades

Para definir las estrategias de enseñanza se tomaron en cuenta los principios del modelo social cognitivo social, mientras que, en los planteamientos centrales y el desarrollo de las secuencias de actividades, se trabajó desde la coeducación. El

concepto de coeducación es más amplio y rico que el de enseñanza mixta. Mientras que la enseñanza mixta se refiere a la práctica de educar a niños y niñas juntos en el mismo entorno con igualdad en enseñanza y evaluación, la coeducación implica una intervención activa y deliberada para revisar y superar las pautas sexistas en la sociedad y las instituciones educativas. La coeducación busca una igualdad real de oportunidades académicas y sociales, y va más allá de igualar las condiciones iniciales. Promueve la aceptación y la construcción positiva de la identidad de género, fomentando el respeto mutuo, la comunicación y la superación de estereotipos de género.

Como indica Marina Subirats, la coeducación busca eliminar mecanismos discriminatorios en la estructura, ideología y práctica educativa, y no se limita a incluir a las niñas en un modelo masculino, sino que requiere una fusión de las pautas culturales de ambos géneros. El enfoque coeducativo debe ir más allá de una intervención parcial en el currículo educativo. Coeducar implica replantear todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde los objetivos hasta la organización y comunicación en el aula. No se trata solo de añadir contenidos nuevos o actividades específicas, sino de revisar y redefinir los modelos curriculares que configuran los arquetipos de género. La coeducación requiere la implicación de toda la comunidad educativa en un proyecto coherente que abarque todos los componentes del centro escolar. Este proyecto debe evitar la discriminación sexista y promover el desarrollo personal y cooperativo de todos.

Por lo tanto, es crucial intervenir en la cultura interna del centro, las normas de comportamiento y las relaciones interpersonales, prestando especial atención al "currículum oculto", que incluye el uso del lenguaje y los materiales didácticos. Además, es necesario implementar acciones positivas para corregir las desigualdades de género, adaptando las intervenciones a las características del centro y la comunidad. La intervención coeducativa se vincula con todos los elementos curriculares en Educación Primaria. Los objetivos generales de esta etapa promueven el desarrollo integral del individuo y una sociedad más justa y solidaria. Algunos objetivos específicos relacionados con la coeducación incluyen:

a) Conocer y apreciar el propio cuerpo, desarrollando la autoestima y adoptando hábitos saludables, sin establecer categorías de subordinación de un sexo sobre otro. Esto incluye una Educación Sexual respetuosa de todas las opciones sexuales.

c) Colaborar en actividades de grupo y aceptar normas democráticas, asegurando una participación equitativa de niños y niñas en tareas escolares y normas de convivencia, sin discriminación de género.

d) Establecer relaciones equilibradas y solidarias, rechazando discriminaciones de sexo, clase social, raza u otras características, promoviendo el diálogo y la empatía.

e) Apreciar los valores básicos de la convivencia humana, actuando de acuerdo con ellos para facilitar la integración social y promover comportamientos solidarios y armónicos, evitando marginaciones o discriminaciones.

Si bien, en la educación primaria, cualquier enfoque didáctico debe tener un carácter global e integrado, considerando las características del pensamiento infantil y la lógica predisciplinar del conocimiento científico, eso implica abordar los temas de manera adecuada al contexto educativo de los estudiantes y a su nivel de desarrollo cognitivo, la estructuración por áreas que se presenta la coeducación es el apoyo en el que se fundamentan las secuencias de actividades de la propuesta, al aportar el análisis del currículo, la programación de la enseñanza y los objetivos específicos de cada sesión. Para el taller “Mejorando juntos”, el tema es la familia, las actividades están enfocadas hacia la retroalimentación. Se eligió el tema por ser un centro de interés de los alumnos: hablar de la familia les permite explorar su identidad, comprender los valores y tradiciones que han aprendido, reflexionar sobre las relaciones interpersonales y promover la inclusión y el respeto hacia la diversidad familiar. Además, les brinda la oportunidad de reflexión sobre el apoyo emocional que reciben de sus seres queridos.

En la construcción del taller se tomó como estructura las seis fases propuestas por la Dra. Nancy Elizabeth Molina Rodríguez en su taller “El vuelo de las golondrinas”: El estilo y la propuesta de investigación de la Dra. Nancy Molina Rodríguez son

particularmente pertinentes para plantear un taller centrado en la enseñanza de recibir retroalimentación, en el contexto de una investigación cualitativa sobre cómo esta práctica contribuye a la mejora del desempeño de los alumnos. Esto se debe a varias razones:

El enfoque dialógico y participativo, donde la Dra. Nancy adopta un enfoque dialógico en sus metodologías, promoviendo procesos en los que las participantes construyen conocimiento participativamente, este enfoque permite que los alumnos no solo reciban retroalimentación de forma pasiva, sino que también participen activamente en su proceso de aprendizaje, dialogando sobre su desempeño y generando una reflexión conjunta.

El uso de técnicas participativas y reflexivas, puesto que la experiencia en talleres que utilizan técnicas como la observación participante, retroalimentación en vivo, y registro de narrativas, muestra cómo estas herramientas facilitan la apropiación de la retroalimentación en un ambiente seguro y colaborativo. La implementación de estas técnicas en un taller para alumnos potenciaría su capacidad de aceptar, analizar y responder a la retroalimentación de manera constructiva.

En la construcción de conocimiento en contextos específicos, esto porque la propuesta de la Dra. enfatiza la importancia de contextualizar las herramientas en los saberes y experiencias de los participantes, lo cual es igualmente válido en el ámbito educativo. Adaptar las estrategias de retroalimentación a las realidades y necesidades específicas de los alumnos facilitaría que asimilen mejor los aprendizajes y mejoren su desempeño.

También en la valorización de la autonomía cognitiva, en todo momento la propuesta de la Dra. fomenta que las participantes reflexionen sobre sus propias vidas y capacidades, promoviendo la autonomía en la construcción de su conocimiento. Un taller para alumnos que siga estos principios los capacitaría para autoevaluarse y gestionar su aprendizaje de forma autónoma, aprovechando la retroalimentación como una herramienta de crecimiento personal y académico.

En síntesis, el método cualitativo y participativo diseñado por la Dra. Molina, basado en el diálogo, la reflexión y la adaptación contextual, resulta sumamente pertinente para estructurar un taller que enseñe a los alumnos a recibir retroalimentación de manera efectiva. Este enfoque no solo favorece la internalización de la práctica, sino que también promueve una relación activa y empoderada con su proceso de aprendizaje, contribuyendo así a una mejora significativa en su desempeño académico.

A partir de los fundamentos metodológicos descritos, se hace necesario contextualizar la aplicación del taller en un entorno escolar concreto, donde las condiciones sociales, familiares y académicas de los estudiantes influyen directamente en sus formas de aprender y relacionarse con la retroalimentación. Comprender las características del grupo destinatario permitirá adecuar las estrategias del taller a sus necesidades reales, facilitando así una intervención más efectiva y significativa. Este reconocimiento del contexto es clave para garantizar que la propuesta formativa no solo sea pertinente, sino también viable y transformadora, esto a través de las fases propuestas por la Dra. Nancy:

Fase I. Identificación del contexto escolar y caracterización de los alumnos. El grupo donde se aplicará el taller cuenta con 20 alumnos entre los 9 y los 11 años, pertenece a la escuela primaria Manuel López Cotilla, turno vespertino en Tuxpan, Jalisco. Las familias de estos alumnos son de nivel socioeconómico bajo, los estudios de las madres son secundaria terminada o trunca, y el de los padres, primaria terminada o trunca. A través de entrevistas y observación se ha podido constatar que las expectativas respecto a su logro académico o continuidad en sus estudios también son bajas. Otras situaciones observadas en los estudiantes de sexto "B", es que dependen en todo momento de la aprobación docente para continuar con su trabajo.

La docente es consciente a través del diagnóstico que en su aula no existe la retroalimentación por lo tanto los alumnos se muestran inseguros al momento de presentar los productos o resultados de su trabajo, constantemente no expresan sus dudas, más de la mitad del grupo no participa de manera oral en clases, las expectativas de los alumnos sobre lo que pueden aprender son bajas, no se perciben

a sí mismos de manera positiva, les cuesta comprender la brecha entre su desempeño y lo deseado; y seguir el hilo de la clase, temen al error y depende en todo momento de la guía docente aún en actividades sencillas.

Los estudiantes al no saber que se les está evaluando, no pueden tomar decisiones autónomas sobre su propio aprendizaje o el avance de su trabajo. Lo anterior a razón de que no poseen elementos para hacerlo, no están familiarizados con muchos de los términos que usamos en la evaluación: en la redacción de textos, no conocen lo que es la cohesión, contenido, coherencia, uso de marcadores o conectores, etc. Eso sólo por poner un ejemplo. Tema que se pretende subsanar a través de trabajar un taller que privilegie la retroalimentación.

Fase II. Diseño del taller. La temática está centrada hacia la retroalimentación a la par que se trabaja el tema de la familia, al ser éste un tema de interés para los alumnos. Hablar de la familia les permite explorar su identidad, comprender los valores y tradiciones que han aprendido, reflexionar sobre las relaciones interpersonales y promover la inclusión y el respeto hacia la diversidad familiar. Además, les brinda la oportunidad de reflexión sobre el apoyo emocional que reciben de sus seres queridos.

El nombre del taller se relaciona a la definición misma de éste “en la investigación e intervención social decimos que, el taller es el lugar donde se realiza algo conjuntamente a través de procesos de enseñanza y aprendizaje recíprocos, es un aprender haciendo en grupo” (Ander-Egg,1999) así el utilizar este dispositivo asegura que se aprenda también de los estudiantes, de ahí el “mejorando juntos” porque a la vez que se pretende que se atiendan las necesidades de aprendizaje de los alumnos, la docente tendrá la oportunidad de implementar acciones que antes no estaban presentes en su práctica, y ver cómo funcionan para fines de su propia investigación.

En cuanto a las técnicas grupales las posibilidades son amplias, pues los alumnos son entusiastas y responden a todo lo que se les propone, se aplicarán actividades de todo tipo incluyendo leer, escribir, compartir de manera oral, también actividades de carácter lúdico, recreativo (canciones, juegos) y las formas de trabajo será grupal, situación que los estudiantes disfrutan. En relación con el tiempo se

cuentan con 10 horas que podrían extenderse a 18, dependiendo del nivel de motivación, avance y los hallazgos que se encuentren en el desarrollo de las actividades del taller. Los materiales son sencillos hojas blancas, sus propios útiles escolares y material de reúso. En cuanto a los roles, sólo existen dos, docente y estudiantes, siendo estos últimos el centro, pero teniendo la docente el trabajo de planear, dirigir, redirigir las actividades y evaluar.

Objetivos del taller:

1. Otorgar a los alumnos retroalimentación en relación con su desempeño al elaborar los productos de aprendizaje.
2. Desarrollar habilidades para recibir retroalimentación de manera abierta y reflexiva.

Fase III. Diseño de la evaluación y proceso final. La observación participante, la retroalimentación al final de cada sesión, así como los productos elaborados por los participantes. La retroalimentación al final de cada sesión tendrá como objetivo el recolectar las impresiones de los alumnos en relación con el taller, los contenidos y las técnicas grupales aplicadas.

Fase IV Implementación del taller. Al ser un proyecto escolar, el escenario en el cual se aplicará es el aula, siendo está un lugar amplio iluminado y con espacio suficiente para trabajar de manera grupal, llevar a cabo mesas redondas, asambleas, etc. Las condiciones climáticas en la regularidad no son adversas y se puede trabajar pues se cuenta con luz eléctrica, acceso a Internet, sanitarios, agua corriente y las facilidades que hacen posible el funcionamiento de la escuela. En la logística, la idea es trabajar un promedio de dos horas al día en la modalidad del taller, mismas que podrán extenderse tomando en cuenta el estado anímico de los estudiantes. La preparación de los materiales será previa a la clase, pudiendo variar esto al observar la respuesta o integrar nuevos ante la necesidad o sugerencia de los estudiantes, es vital el favorecer la acción y la reflexión, utilizando las propias contradicciones, conflictos, errores, que, en el espacio del taller se generen para problematizar y dar lugar a una transformación de la realidad y de sí mismos, pero también de la práctica.

Para lograr lo anterior se pretende, identificar las experiencias significativas que tengan en cada sesión y promover el contacto, el movimiento y la interacción entre los estudiantes. Si bien, en el grupo en el ciclo anterior se reportó un marcado ausentismo, en lo que va de este ciclo se ha trabajado en ello, logrando erradicarlo casi por completo, salvo dos casos que enfrentan barreras para el aprendizaje, de tipo social, determinadas por las familias de las que provienen, mismas que no aseguran su asistencia a la escuela.

Contenido del taller (secuencia de actividades)

Sesión 1

1. Actividad inicial: Se le da al estudiante la consigna: de manera individual, imagina que eres un globo que se infla cada vez que convives con tu familia: a) Poco a poco inhala por la nariz hasta que tu abdomen se infle al punto máximo. b) Para que el globo no reviente, deja salir el aire en el doble de tiempo que hiciste al inhalar (exhala por la nariz).

2. Reflexión grupal: Reflexionar grupalmente cómo utilizarían esta técnica de respiración si se enfrentan a situaciones de convivencia poco sanas; por ejemplo, un desacuerdo causado por un malentendido.

3. Retroalimentación individualizada: Se invita al estudiante a que recuerde una situación de convivencia en la cual esta técnica de respiración hubiera sido útil para regular sus emociones o las de alguien más. Sesiones individuales de retroalimentación se programan para discutir estas experiencias.

4. Compartir experiencias: De manera voluntaria los alumnos comparten sus experiencias, de las cuales se toma nota en una lluvia de ideas y se utilizan flechas para relacionarlas y llegar a conclusiones.

Sesión 2

1. Escritura reflexiva: El estudiante escribe en su cuaderno un texto donde narra cómo convive con su familia.

2. Discusión en equipos: Organizados en equipos, los estudiantes platican acerca de cómo es la convivencia en sus familias y leen sus textos.

3. Análisis de conflicto: El estudiante observa en el libro de texto (Proyectos del Aula) una imagen donde se presenta un conflicto familiar, se le pide que observe los detalles e imagine lo que ha sucedido antes y qué está a punto de suceder. Guiándose en las siguientes preguntas: ¿Qué sucedió?, ¿a qué crees que se debió?, ¿qué sentirías si vivieras una situación similar en tu familia?

4. Comparación y argumentación: Se comparan las respuestas y el estudiante argumenta sus ideas. Se establecen acuerdos, de manera conjunta, donde se aportan ideas que favorezcan el sentido de pertenencia y afecto en la familia y las escriben.

5. Conclusiones: En asamblea, elaboran las conclusiones y las escriben en una cartulina. Se coloca en un espacio del aula que esté a la vista de todos para su consulta.

Sesión 3

1. Presentación sobre retroalimentación: Presentación interactiva “Cómo recibir retroalimentación”.

2. Actividad creativa: El estudiante realiza un collage (con recortes, dibujos propios o ambos) que represente los valores que reconoce como fortalezas de su familia.

3. Intercambio y discusión: Al finalizar el collage, lo intercambian con un compañero para comentarlo y posteriormente, lo exponen al equipo.

4. Retroalimentación Escrita: Se le da retroalimentación por escrito al estudiante sobre su desempeño al elaborar el collage por parte de la docente.

5. Espacio para discusión: Se abre un espacio para discutir la retroalimentación recibida si el alumno así lo requiere.

Sesión 4

1. Creación de buzón: En grupo, se elabora con material de reúso un buzón donde los estudiantes depositen sus inquietudes sobre situaciones familiares que no contribuyan a la sana convivencia. Las registran en una tabla y entre todos plantean alternativas de solución y una conclusión.

2. Acuerdos y recursos: En asamblea, se establecen acuerdos para la creación de la historieta. Se consideran todos los recursos de lo que disponen en el aula y lo que pueden aportar con el apoyo de la familia.

3. Elaboración del organigrama: Se elabora un organigrama con las etapas y actividades del proyecto, primero se realiza el borrador en el pizarrón y luego se pasará en limpio en una cartulina que se colocará en un lugar del aula para consultarlo e ir marcando los avances.

4. Evaluación grupal: Grupalmente se evalúa el organigrama.

5. Investigación sobre conflictos: Se instruye al alumno a investigar los pasos para resolver un conflicto de manera pacífica.

Sesión 5

1. Creación de historieta en equipos:

a) Con el apoyo de la docente, se forman equipos de trabajo para crear la historieta: Intercambian ideas sobre algunas situaciones donde sea necesario regular la convivencia familiar y seleccionan una para contarla en la historieta.

b) Llegan a acuerdos sobre los personajes, los diálogos, las situaciones de convivencia, las alternativas para fomentarla y reconocer los valores fundamentales para la familia.

c) Elaboran el primer boceto, mientras algunos ilustran otros pueden escribir los diálogos.

d) Hacen pausas para verificar si su historieta trata el tema del sentido de pertenencia y afecto para una sana convivencia.

e) Verifican que los diálogos expresen ideas para la sana convivencia.

Sesión 6

1. Acuerdos para exposición: En asamblea, establecen acuerdos sobre cómo expondrán sus historietas en una reunión a la que invitarán a su familia.

2. Diseño de invitaciones: Los alumnos diseñan y elaboran una invitación para sus familias.

3. Preparación del espacio: Se acondicionan los espacios del aula para la presentación de las historietas.

Sesión 7

1. Presentación a las familias: Presentación a las familias del resultado final.

2. Retroalimentación grupal: Al concluir la presentación, los estudiantes comparten sus opiniones al respecto, retoman aspectos como: ¿qué tal te pareció la actividad? ¿qué podría mejorarse? ¿cómo podrían hacerlo? ¿de qué forma se favoreció la inclusión durante el proyecto?

3. Registro de acuerdos: Los estudiantes escriben en su cuaderno los acuerdos asamblearios a los que llegaron para identificar y desarrollar su sentido de pertenencia y afecto para una sana convivencia.

Sesión 8

1. Reflexión sobre los aprendizajes: Actividad de cierre, se lleva a los estudiantes a la reflexión de si lo aprendido abona a su sentido de pertenencia y si notaron cambios en la convivencia al interior de la comunidad y la familia.

Sesión 9

1. Reflexión sobre la retroalimentación: Actividad de cierre, se lleva a los estudiantes a la reflexión de si sus opiniones se relacionan con lo aprendido sobre la retroalimentación constructiva y cómo se sintieron al recibir la retroalimentación por parte de la docente. Si estas prácticas contribuyen a la mejora de sus aprendizajes, el desempeño académico y en general, el ambiente del aula.

2. Coevaluación y autoevaluación: Los alumnos coevalúan el trabajo realizado en equipo, y realizan una autoevaluación.

3. Ajustes por parte de la docente: La docente toma nota de las impresiones de los alumnos en las actividades de cierre y recaba aquellos datos emanados del proyecto que considere pertinentes para ajustar la instrucción.

5.7 La evaluación de la propuesta desde una visión constructivista

Se considera más acercado y necesario llevar la evaluación de la propuesta de una visión constructivista, y en adelante se explica: en el modelo constructivista, la evaluación del aprendizaje se centra en la capacidad de los estudiantes para abordar integralmente problemas del entorno, considerando el error como una oportunidad de mejora y crecimiento personal (Tobón, 2010). La evaluación se realiza en tres momentos: inicial o diagnóstica, procesual (continua y determinante de avances y aspectos por mejorar), y final (al concluir una temática o curso), formando un proceso continuo que permite ajustar la enseñanza en tiempo real. En este modelo es crucial que la retroalimentación en el aula sea positiva, fortaleciendo la autoestima y

empoderando al estudiante. La evaluación se lleva a cabo en entornos cooperativos a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Para la propuesta la evaluación será formativa, puesto que su propósito es identificar y remediar deficiencias, enfocándose en los procesos y no en los resultados finales. Sus características principales incluyen proporcionar retroalimentación, enfatizar los contenidos valiosos, dirigir el aprendizaje hacia procedimientos eficaces, y centrarse en los procesos más que en los productos. No se asignan calificaciones, permitiendo al estudiante cometer y corregir errores, lo que favorece un aprendizaje más sólido. La autoevaluación y la evaluación entre pares son recomendables, utilizando herramientas como pruebas informales, exámenes prácticos, observaciones y registros de desempeño. De acuerdo con los propósitos de la propuesta, lo que se habrá de evaluar será:

Mayor participación y disposición para presentar su trabajo en público, se evalúa a través de la frecuencia de participación: Llevando un registro de la frecuencia con la que cada alumno participa en actividades de presentación en público. Esto puede incluir presentaciones individuales, en grupos pequeños o discusiones en clase.

Incrementar el número de intervenciones durante las discusiones y actividades, se evidencia el avance con un registro de intervenciones, al llevar un registro sistemático del número de intervenciones realizadas por cada alumno durante las discusiones y actividades en el aula, utilizando una hoja de observación o un sistema de codificación para registrar el nombre del alumno y el número de veces que participa.

Elevar la conciencia del progreso individual y mayor capacidad para establecer y alcanzar objetivos académicos, el logro de dicho propósito se puede corroborar a través de realizar entrevistas individuales con los alumnos para discutir su progreso académico, sus metas y sus áreas de interés. Durante estas entrevistas, se pretende explorar la conciencia del alumno sobre su propio aprendizaje y ofrecer orientación personalizada para establecer objetivos alcanzables.

El incremento en la capacidad de los alumnos para identificar y abordar sus propias necesidades de aprendizaje, demostrado por un mayor grado de independencia en las tareas académicas, para esto se pueden aplicar pruebas, proyectos o trabajos escritos, para medir la capacidad de los alumnos para abordar sus propias necesidades de aprendizaje de manera independiente, y evaluar aspectos como la planificación, organización y ejecución de tareas académicas sin una supervisión excesiva.

Por último, para saber si los resultados de la evaluación sirvieron para ajustar la instrucción, se comparan los resultados de la evaluación antes y después de la implementación de los ajustes en la instrucción. Si los alumnos muestran mejoras significativas después de los cambios, es probable que los ajustes hayan sido efectivos, y que estos cambios hayan estado basados en los resultados de evaluaciones posteriores.

Fase V Análisis de los datos. Para el registro sistemático de la información construida durante todo el proceso y desde diferentes fuentes, y en el entendido de que “la información se produce, no se recoge”, se utilizarán rúbricas en las actividades del collage, las asambleas y la elaboración de la historieta de ahí se obtendrán los elementos suficientes para retroalimentar el trabajo realizado por los alumnos, mientras que, para temas de investigación acerca de incorporar la retroalimentación como un elemento innovador en la práctica, y los objetivos alcanzados por el taller, se usarán instrumentos tales como el diario de campo, registro ampliado y la idea es en adelante, medir a través de la observación y algunas tablas si la participación de los alumnos aumenta y si se transforman las formas de relacionarse en el aula después del taller.

Fase VI Devolución de los datos producidos e implicación. La devolución de datos tiene varios objetivos, el primero es incidir en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, a través de diversificar las estrategias de aprendizaje en el aula, pero también las de enseñanza como lo es, el implementar el dispositivo de taller; segundo, observar cómo se relacionan los estudiantes en actividades de tipo reflexivo,

encaminadas a dar retroalimentación y recibirla; tercero, nutrir el trabajo de investigación cuya preocupación temática es la retroalimentación en el aula, y ver que elementos que hallazgos de la práctica pueden ser presentados como parte de la propuesta de innovación, a fin de mejorar la misma.

CONCLUSIONES

La formación en la Maestría en Educación Básica (MEB) ofreció una oportunidad invaluable para reflexionar de forma crítica sobre la práctica docente, reconociendo que esta se construye desde una perspectiva histórica, contextual y personal. A lo largo del posgrado, se fortalecieron competencias investigativas y se consolidó una mirada pedagógica más amplia, enfocada en el aprendizaje significativo, la inclusión y la atención a la diversidad. Además, se desarrolló una mayor conciencia sobre el rol transformador del docente, entendiendo la necesidad de innovar en el aula y de vincular los procesos de evaluación con una enseñanza humanista.

El estudio permitió consolidar una postura profesional más crítica y propositiva, donde la educación ya no se concibe únicamente como transmisión de contenidos, sino como una práctica ética y emocionalmente comprometida. El recorrido académico hizo posible construir herramientas teórico-prácticas que habilitan una intervención pedagógica consciente, contextualizada y sensible a las necesidades del alumnado.

El marco teórico que sustenta la propuesta de innovación se apoya fundamentalmente en las aportaciones de Bandura, Vygotsky, Bruner y Fierro et al., quienes brindan las bases necesarias para comprender el proceso de enseñanza como una construcción social, mediada y profundamente influida por la retroalimentación. Los conceptos de autoeficacia, Zona de Desarrollo Próximo y andamiaje se materializan en estrategias didácticas que fortalecen la autonomía del alumno, su motivación intrínseca y su capacidad de autorregulación.

Además, los referentes metodológicos como el diagnóstico pedagógico (Arias, 1994) y el enfoque sociocultural permitieron diseñar una propuesta que parte del conocimiento profundo del contexto, lo que favorece su pertinencia y aplicabilidad. Estas bases teóricas no solo fundamentan el qué y el cómo de la intervención, sino que legitiman la propuesta como un esfuerzo académico riguroso y con sentido formativo.

La metodología de investigación-acción, basada en Latorre (2005), fue esencial para desarrollar una propuesta contextualizada, dinámica y centrada en la mejora continua. Esta estrategia metodológica permitió identificar problemas reales en la

práctica educativa, diseñar soluciones pertinentes y evaluar los resultados de manera sistemática. El proceso fue cíclico y reflexivo, permitiendo ajustar la propuesta a medida que se ponía en marcha.

A través de la observación, entrevistas, cuestionarios y bitácoras, se logró una comprensión más profunda de las dinámicas en el aula y de las necesidades de los estudiantes. La investigación-acción se convirtió así en una herramienta de transformación, no solo del aula, sino también de la propia docente-investigadora, que encontró en la reflexión crítica un camino para profesionalizar su práctica.

Durante el diseño e implementación de la propuesta, se vivieron múltiples experiencias que marcaron profundamente la evolución del proyecto. Entre ellas destaca el desafío de gestionar grupos numerosos, atender la diversidad del alumnado y lograr una retroalimentación personalizada. A pesar de estas dificultades, se constató un aumento significativo en la participación y autonomía de los estudiantes, lo cual validó el sentido y la eficacia de la propuesta.

También hubo momentos de introspección profunda, al reconocerse cómo la historia de vida influye en la forma de enseñar. Las emociones, la ética y la vocación docente estuvieron presentes en cada decisión tomada durante la intervención. Esta vivencia reafirma que enseñar no es una tarea técnica, sino profundamente humana, donde la empatía, el compromiso y la escucha activa se convierten en herramientas fundamentales.

El trabajo se sitúa dentro de las líneas de investigación relacionadas con la evaluación formativa, la retroalimentación como estrategia de mejora del aprendizaje, y el desarrollo de competencias metacognitivas en el alumnado. Estas líneas son coherentes con las políticas educativas actuales y con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, que impulsa una evaluación centrada en el aprendizaje y en el fortalecimiento del pensamiento crítico.

La propuesta también dialoga con investigaciones en torno a la transformación de la práctica docente mediante la innovación, así como con aquellas que exploran el papel del docente como mediador del conocimiento. Estas líneas permiten abrir futuras

investigaciones que den continuidad al análisis de la retroalimentación en otros niveles educativos o en diferentes contextos escolares.

La Comunidad de Aprendizaje para la Vida (CAV), como modelo de colaboración entre actores educativos, puede desempeñar un papel fundamental en la evaluación y mejora continua de la propuesta. Su participación contribuiría a validar el impacto de la retroalimentación desde múltiples perspectivas —docente, estudiante y familia—, permitiendo ajustes más pertinentes y sostenibles.

La CAPV puede ser incorporada en los procesos de evaluación participativa, fomentando espacios de diálogo entre alumnos, padres y maestros. Esta colaboración no solo enriquecería el análisis de los resultados obtenidos, sino que permitiría construir una cultura escolar más democrática, donde la toma de decisiones educativas sea compartida, con base en el respeto, la evidencia y el compromiso común por el aprendizaje.

Pensamientos y miras a futuro

Creo firmemente en la educación como el medio para que el pueblo de México salga de la pobreza y de la marginalidad, y todos los días me siento muy orgullosa de quién soy, de la profesión y el cargo que desempeño, el ser maestra es una gran parte de mi vida, estoy convencida que sólo con educación aprenderemos a manejar una economía sustentable basada en el crecimiento y desarrollo de los negocios locales y las empresas regionales.

Sé que existen muchos puntos perfectibles para lograr dichos resultados. Creo que en medida de que nosotros los docentes reconozcamos la trascendencia de nuestra labor seremos capaces de darle nuevos alcances. Cuando hablo de educación lo hago desde su punto más humano, no aquel que nos han vendido la globalización y el sistema neoliberal, donde quienes no producen o no son competentes, son desechables o relegados.

Para mí el ideal de la educación debe ser el preparar a los ciudadanos de un país para que hagan frente a los retos de la modernidad, que sepan comprender la realidad que les rodea y sean capaces de proponer y actuar para modificarla, de

manera que creen para ellos y para sus hijos una nación democrática, con miras tecnológicas y científicas, con una economía sustentable y autosuficiente, y que se cumplan así los mandatos de la constitución: educación nacional, gratuita, laica y obligatoria.

Qué quiero para mi futuro en la docencia, alcanzar una dirección y ocupar todos los puestos en el escalafón que me permitan estar una posición donde lo que tengo que decir sea importante, donde mis ideas sobre cómo los alumnos aun de los hogares más marginados pueden y deben asistir todos los días a la escuela, que en el sistema educativo se vuelva prioridad y una cultura el no abandonar a esos alumnos. Quiero cambiar la realidad de muchos niños, que, como yo en algún momento, no aspiran siquiera a ingresar a la secundaria, y veo necesario estar en otro lugar, uno desde el cuál pueda ingerir en las decisiones que se toman y hacer que ese cambio suceda.

REFERENCIAS

- Aguiar, E. P. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 80–89. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i0.116>
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Arias, J. L. (2020). *Métodos de investigación online*. Enfoques consulting.
- Arias, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques consulting.
- Barraza Macías, Arturo. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?*, [versión electrónica]. Universidad Pedagógica de Durango. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ProyectosInovacion.pdf
- Chaves-Barboza, E., & Rodríguez-Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71
- Daniels, Harry (2006) *Vygotsky y la pedagogía*, [versión electrónica]. Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*.
- Flores O., R. (1999). *Evaluación, pedagogía y cognición*. McGraw Hill.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *What's worth fightin for in your school?* Nueva York: Teachers College Press. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation [ed. española: ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., 1997. También publicado como La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. Amorrrortu/Secretaría de Educación Pública.

Kerlinger, F. (1988). *Investigación del Comportamiento*. McGraw-Hill.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.Maestros Enseñanza. Paidós.

Martínez G., R.A. (2004). *Diagnóstico Pedagógico*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Molina, R. (2020) *Del diagnóstico al vuelo de las golondrinas: propuestas metodológicas para el trabajo con familias jornaleras migrantes*, [versión electrónica]. 97 –122. Universidad de Colima.

Navarro G., C. (2009). *La alianza por la calidad de la educación en México. Pacto sindical-gubernamental para apuntalar el modelo educativo excluyente y privatizador*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología.

- Parras, L. (2009). *La investigación formativa como herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje*. Fundación Universitaria Antonio de Arévalo. <https://www.unitecnar.edu.co/investigacion/investigacion-formativa>
- Piaget, J. (1952). *La formación del símbolo en el niño: El nacimiento del juego y de la mímica*. Siglo XXI Editores.
- Piaget, J., & Garcia, R. (1983). *El lenguaje y el pensamiento del niño*. Ediciones Cultura Hispánica.
- Renova, H. F., Ponce, C. T., Domínguez, C., & Arriaga Navarro, M. (2016). La importancia de la investigación en la educación especial. *NÓESIS, Revista de ciencias sociales. y humanidades*, 25(50).
- Roos, B. (2004). *Learning and Assessment in the Knowledge Society*. Umea, Suecia: Universidad de Umea.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, "La reforma integral de la Educación Básica". SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Educación Primaria 2°*. SEP.

Tarrés, M. L. (Coord.). (2013). *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. El Colegio de México; FLACSO México. Universidad.

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (1994). *Contexto y valoración de la práctica docente*.

ANEXOS

Anexo 1. Cuadro de operacionalización de variables

CUADRO DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	
Preguntas generadoras	¿Qué entiendo por evaluación y cómo lo integro en mi práctica? ¿Para qué y por qué evaluar? ¿Qué, cómo, cuándo y a quién evaluar? ¿Qué dificultades enfrento al momento de diseñar y operar la evaluación? ¿Qué elementos aporta la evaluación sumativa a mi práctica? ¿Cómo la evaluación formativa puede promover el aprendizaje efectivo en los alumnos? ¿Cómo podré evaluar a los alumnos sin desatender otros procesos?
Objetivo general	Objetivos generales
Identificar las debilidades o áreas de oportunidad desde el ámbito de la docencia para implementar procesos de evaluación en educación primaria.	• Analizar la relación entre la práctica docente con los resultados de la evaluación. • Conocer la participación de los alumnos en la evaluación. • Caracterizar los procesos de evaluación que se implementan en educación primaria.
Hipótesis	Problematización
La evaluación formativa es un medio para promover el aprendizaje efectivo en los alumnos.	La evaluación formativa como medio para promover el aprendizaje efectivo en un grupo de 6to. grado de primaria
Variables	Definición conceptual
Variable dependiente: Promover el aprendizaje efectivo en un grupo de 6to grado. Variable independiente: La evaluación formativa como medio.	<i>Investigación cualitativa</i> "...la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones." (Martínez, 2004, p. 66) "...resulta conveniente para comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes lo viven y cuando buscamos patrones

	y diferencias en estas experiencias y su significado.” (Hernández & Mendoza, 2018, p. 9).
CUADRO DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES PT.2	
TÉCNICAS	CONCEPTO
Análisis de documentos	Hernández: "El análisis documental es la operación que consiste en seleccionar las ideas informativamente te relevantes de un documento a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información en él contenida".
INSTRUMENTOS Y A QUIÉN VA DIRIGIDO	CONCEPTOS
Ficha bibliográfica	Ficha bibliográfica , permite tener acceso a las fuentes consultadas para luego profundizar en el tema (datos del autor y título del libro).
Ficha hemerográfica	Ficha hemerográfica , en ella se registra la información obtenida de periódicos, gacetas y revistas.
Reporte de página electrónica	Reporte de página electrónica , registro de la página confiable donde se obtuvieron los datos.
Ficha de trabajo.	Ficha de trabajo , registro del avance de la investigación.
Cita textual (para uso personal y fines del documento)	Cita textual , registrar información palabra a palabra: de una crítica, resumen, comentario, que puede apoyar la investigación o redacción del documento.
Observación participante	Seguin Taylor y Bogdan (1984) la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo

CUADRO DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES PT. 3	
TÉCNICAS	CONCEPTO
Entrevista	Richards, <i>et al.</i> (1992: 303), es "una conversación dirigida entre el investigador y un individuo o grupo de individuos con el propósito de recolectar información".
INSTRUMENTOS Y A QUIÉN VA DIRIGIDO	CONCEPTO
Entrevista semiestructurada (padres de familia, alumnos).	Entrevista semiestructurada , requiere de una preparación previa, pero deja una parte para la improvisación. Es una conversación que fluye de forma natural.
Cuestionario de observación.	Cuestionario de observación , técnica que consiste en observar personas, fenómenos, hechos, casos, objetos, acciones, situaciones, etc., con el fin de obtener determinada información necesaria para una investigación.
Guion de observación	Guion de observación , instrumento que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno.



AUTOEVALUACIÓN DOCENTE PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

Guía práctica



Ma
teriales para
docentes

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México





AUTOEVALUACIÓN DOCENTE PARA EDUCACIÓN PRIMARIA. GUÍA PRÁCTICA.

Primera
edición, 2019 ISBN: en
trámite

Coordinación general

Gilberto Ramón Guevara
Niebla María Teresa Meléndez
Irigoyen.

Autora

Angélica Irene Hernández González.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación agradece a los docentes que participaron en el proceso de validación de los instrumentos que conforman la Guía, así como a todas las personas de la Junta de Gobierno y de la Dirección General de Docentes y Directivos que colaboraron para su realización: Yolanda Edith Leyva Barajas, Sandra Conzuelo Serrato, Blanca Deny Jiménez Arteaga, Sandra Isabel Martínez Ruiz, Fausto Enrique Ramón Castaño, Martha Elena Fuentes Torres y Claudia Adriana Hernández Cuenca.

D. R. ©Instituto Nacional para la Evaluación de la
Educación Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,

Del. Benito Juárez, C.P. 03900. Ciudad de México

Editora: Blanca Estela Gayosso Sánchez

Corrección de estilo: Carlos Garduño González y Edna Morales Zapata

Diseño y formación: Jonathan Muñoz Méndez

Impreso y hecho en México

Distribución gratuita. Prohibida su venta

Consulte el catálogo de publicaciones en línea: www.inee.edu.mx

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

Cítese de la siguiente manera:

INEE (2019). *Autoevaluación docente para educación primaria. Guía práctica*. México: autor.

Índice

Presentación.....	4
La autoevaluación docente.....	5
Estrategia de autoevaluación.....	7
Insumos para la autoevaluación.....	9
Rúbricas.....	10
Escala de frecuencia.....	21
Consideraciones finales.....	30
Bibliografía.....	31



Presentación

En ocasiones ejercemos la docencia de manera solitaria, pues tenemos pocos espacios para compartir con otros nuestras inquietudes y buscar soluciones a los distintos problemas que enfrentamos en el aula.

Por ello, la herramienta que ofrecemos aquí busca orientar la reflexión para entender los retos y dificultades de nuestra labor educativa. A partir de la reflexión podemos dialogar con otros profesores sobre las habilidades didácticas adquiridas con la experiencia, así como sobre nuestros esfuerzos para prepararnos continuamente. La reflexión nos permite identificar lo que podemos mejorar de nuestra práctica educativa y propiciar los aprendizajes que aún no logran nuestros alumnos.

Últimamente se ha asociado a la evaluación con la calificación o la descalificación de lo que hacemos, sin embargo, su mayor utilidad es que sirve para tomar decisiones sobre los cambios que requiere nuestro quehacer educativo. Por ello, proponemos la autoevaluación como una estrategia para hacer elecciones que nos permitan mejorar nuestra práctica docente.

La autoevaluación es un ejercicio de reflexión acerca de uno mismo; de los conocimientos, las capacidades, las potencialidades y las necesidades de nuestra actividad en el contexto en que nos ubicamos (Correa y Rueda Beltrán, 2012). También, es una práctica que promueve la autocrítica, así como el desarrollo personal y profesional, a fin de

propiciar la formación continua (Smitter, 2008).

Por ello, los resultados de dicha autoevaluación pueden servirle para identificar aspectos específicos en los que debe seguir trabajando, sin consecuencias administrativas o laborales. Finalmente, siéntase con la libertad de participar en el ejercicio que le proponemos, y de compartir con otros sus logros y retos, con la certeza de que con ello contribuye al logro de los propósitos educativos.

Atentamente, un docente.

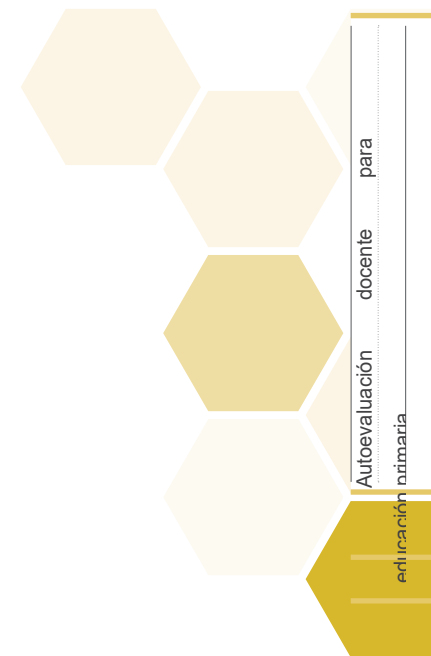
La autoevaluación docente

La autoevaluación docente para educación primaria pretende ayudar a que el maestro reflexione sobre su práctica, para que identifique sus fortalezas y los aspectos que debe mejorar a fin de lograr los aprendizajes de

sus alumnos, porque la valoración que hace desde su experiencia es valiosa para tomar decisiones respecto de los procesos educativos.

Esta *Guía* concibe la autoevaluación del docente como un proceso de reflexión sobre sus propias acciones, sobre lo que hace día a día, a fin de encontrar dificultades y alternativas para superarlas; es un ejercicio de análisis autocrítico. El éxito de la autoevaluación depende de quien la realiza, dado que es observador y sujeto de la observación; por ello, exige la mayor objetividad posible; requiere sinceridad para reconocer todo aquello que se hace y no se hace; implica preguntarse ¿qué requiere un cambio?, o ¿qué podría hacerse mejor?, y también el compromiso para llevar a cabo los cambios.

Los docentes en México constantemente realizan ejercicios de autoevaluación con el apoyo de diversas herramientas. Una de las más empleadas ha sido el diario de campo; no obstante, la sistematización de la información ha representado un reto, puesto que requiere el dominio de la metodología para su análisis. Este material proporciona las pautas



para organizar la información e identificar aspectos específicos que el docente debe mejorar de su práctica.

Los docentes se encuentran interesados en los procesos de evaluación de su desempeño, por ello se propone el manual, el cual se construyó con base en los *Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica* (PPI) vigentes, que constituyen el Marco General de una Educación de Calidad (SEP, 2017). Los PPI establecen lo que se espera de los docentes para lograr los aprendizajes de los alumnos, y son el referente de la elaboración de instrumentos para la evaluación dentro del Servicio Profesional Docente (SPD) en el Sistema Educativo Nacional (SEN) (LGSPD, art. 4, fracción XVII, 2013, 11 de septiembre).

La autoevaluación que se propone en este manual se organiza en dos partes:

- La primera consiste en responder 22 rúbricas para identificar cómo el docente realiza las prácticas descritas en las dimensiones 1 y 2 de los PPI.

- La segunda es una escala de 31 afirmaciones que evalúa la frecuencia con la que los docentes realizan prácticas descritas en las dimensiones 3, 4 y 5 de los PPI.

Las dimensiones y los instrumentos de la *Guía* se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Aspectos para la autoevaluación

Manual de autoevaluación para docentes de educación primaria	Instrumentos	Dimensiones de los <i>Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica</i> (PPI)
	Rúbricas	1) Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. Posee conocimientos acerca de los propósitos, enfoques y contenidos del nivel educativo establecidos en el plan y los programas de estudio, así como de los procesos de aprendizaje y del nivel de desarrollo de los alumnos.
		2) Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo realiza una intervención didáctica pertinente. Planifica y organiza sus clases, desarrolla estrategias didácticas para atender las necesidades educativas de los alumnos, crea ambientes que favorecen en ellos actitudes positivas hacia el aprendizaje y evalúa los procesos educativos.
	Escala	3) Un docente que se reconoce como profesional mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. Reflexiona sobre su propia práctica, investiga temas educativos, aprende de su experiencia personal y se prepara continuamente; colabora con sus colegas en asuntos académicos.
		4) Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos conoce el marco normativo que rige los servicios educativos, lo analiza críticamente y lo pone en práctica. Favorece el aprendizaje, la sana convivencia, la equidad y la inclusión educativas y la seguridad de todos los integrantes de la comunidad escolar.



5) Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. Identifica, valora y aprovecha los elementos del entorno en su labor educativa, y reconoce el contexto sociocultural en que está inserta la institución escolar (SEP, 2017).

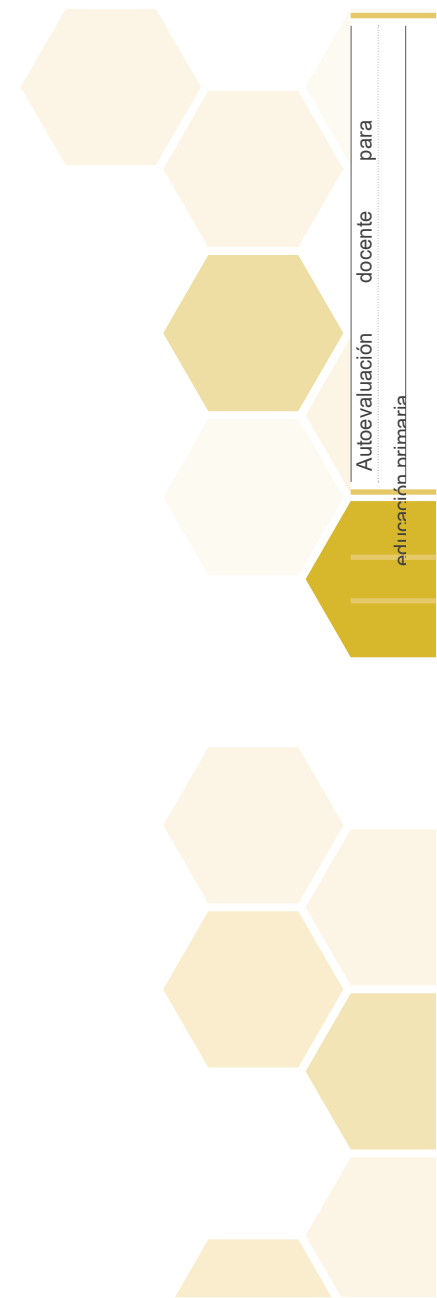
Estrategia de autoevaluación

continuación se presenta la estrategia para guiar la autoevaluación docente, que se integra en dos partes: la primera es un instrumento de rúbricas y la segunda, una escala de frecuencia.¹

Rúbricas

Una rúbrica es una herramienta que integra diferentes criterios para valorar una práctica educativa. En otras palabras, describe características establecidas para una práctica, las cuales sirven para comparar lo que se realiza con la forma como se espera que se haga. Para el manual se han elaborado rúbricas que pueden ser de utilidad para la autoevaluación, porque permiten identificar los aspectos que se dominan y aquellos en los que se presentan dificultades (Shipman, Roa, Hooten y Wang, 2012).

Evaluar por rúbricas es especificar las características a observar en la propia práctica. Cada docente realiza prácticas distintas en su aula, según el nivel de dominio que tiene sobre cada una de ellas. Precisamente por ello, esta herramienta considera el reconocimiento de cuatro niveles progresivos de dominio para cada tarea, como se describe en la tabla 2.



¹ Esta *Guía* se probó con docentes; se constató que los instrumentos que la integran evalúan el *Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica*, y los instrumentos se validaron estadísticamente. El primer instrumento, "rúbricas", tiene una validez (α total) de .923; el segundo instrumento, "escala de frecuencia", tiene una validez (α total) de .916. Es importante hacer notar que la validez es mayor cuando los valores se acercan a 1.

Tabla 2. Niveles de dominio

Nivel 1 Dominio incipiente	Nivel 2 Dominio básico	Nivel 3 Dominio competente	Nivel 4 Dominio destacado
Refiere limitados conocimientos teóricos y técnicos, con pocas habilidades para realizar las tareas y actividades requeridas, lo que indica que se necesita trabajar en aspectos específicos de la tarea para atender las necesidades educativas de los alumnos.	Este nivel corresponde a conocimientos teóricos y técnicos a nivel básico, con habilidades elementales para realizar las tareas y actividades que demanda la práctica docente; requiere continuar formándose para satisfacer las necesidades educativas que se presenten en los alumnos.	Corresponde a un dominio suficiente de los conocimientos teóricos y técnicos, así como de las habilidades para desarrollar con eficacia la práctica docente; permite realizar diversas tareas y actividades para crear experiencias de aprendizaje para los alumnos.	Refiere amplio dominio de los conocimientos teóricos y técnicos, así como habilidades para realizar sobresaliente, eficaz, innovadora y consistentemente las tareas y actividades de la práctica docente; incluso, implica la posibilidad de ofrecer apoyo a colegas y la creación de ambientes de aprendizaje productivos para la comunidad escolar.

Escala

La *escala* consiste en reconocer la frecuencia con la que se realizan ciertas prácticas docentes.² Debido a que los resultados de la intervención docente se deben en gran medida a la constancia con la que se realizan ciertas prácticas, es importante identificar la frecuencia de las prácticas que contribuyen a la formación del alumnado.

Para la *escala* se han establecido los siguientes cuatro niveles:

- a) Siempre

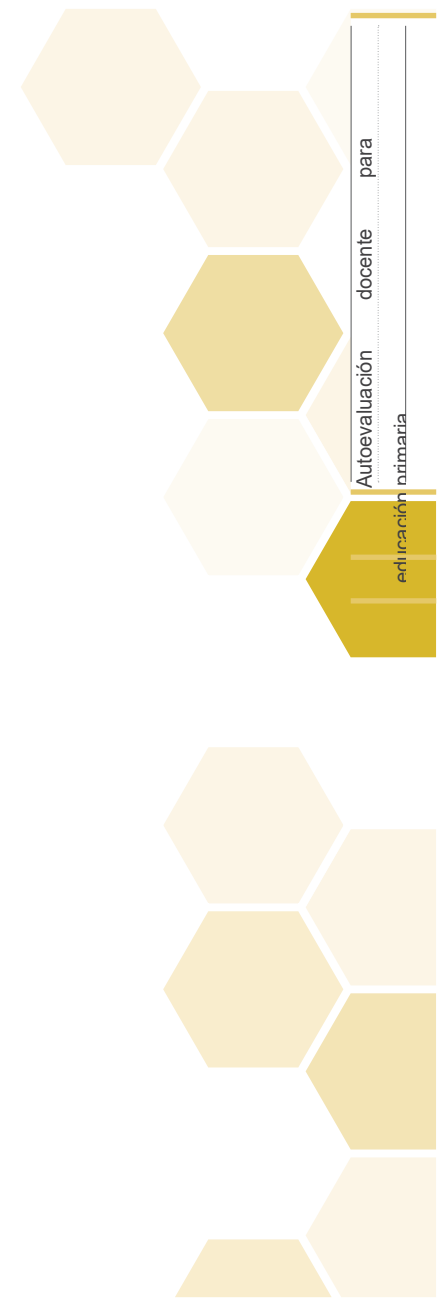
- b) Frecuentemente
- c) A veces
- d) Nunca

² Diario Oficial de la Federación (2015, 13 de noviembre). Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en educación básica, 2015-2016.

Insumos para la autoevaluación

Para reconocer cómo son sus prácticas docentes y la frecuencia con la que las realiza, puede recurrir al análisis de los productos de su quehacer docente, así como a la reflexión sobre su intervención cotidiana con los alumnos. Estos productos son todas las actividades que el docente realiza, como la elaboración de diagnósticos, así como la planeación e intervención misma. Las *tareas evaluativas*³ son acciones reales del trabajo docente que muestran la habilidad del profesor para construir y aplicar estrategias educativas; dan cuenta de su conocimiento, comprensión, análisis y criterios para tomar decisiones. Por ello, las tareas evaluativas son el referente para apoyar su autoevaluación y el llenado de los instrumentos.

³Tarea evaluativa: unidad básica de medida de un instrumento de evaluación que consiste en la ejecución de una actividad que es susceptible de ser observada. Diario Oficial de la Federación (2015, 13 de noviembre) Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en educación básica, 2015-2016. Las Tareas evaluativas: unidad básica de medida de un instrumento de evaluación que consiste en la ejecución de una actividad que es susceptible de ser observada.



L7 Rúbricas

Con el propósito de ayudarlo a identificar áreas que puede mejorar de su práctica, las “Rúbricas” le permitirán evaluar los aspectos descritos en 22 indicadores del documento *Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica* (PPI) (SEP, 2017) en las dimensiones:

- a) Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender, y
- b) Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo realiza una intervención didáctica pertinente.

Indicaciones:

- 1) Antes de iniciar su autoevaluación tenga a la mano: diagnóstico del grupo, análisis del entorno escolar y planeación de clases.
- 2) Lea para cada indicador sus niveles de dominio, los cuales describen características de la práctica docente; le pedimos que identifique entre las opciones que se le presenten la que describa mejor lo que usted realiza.
- 3) Para cada indicador, seleccione *sólo un nivel* de dominio colocando una X en el recuadro inferior; recuerde apoyarse en los documentos mencionados en el primer paso.
- 4) Observe que a cada indicador le corresponde un puntaje (de 1 a 4).
- 5) Anote en la última columna el puntaje que corresponde al nivel de dominio elegido.
- 6) Sume el puntaje que anotó para cada indicador en el último renglón de la última columna, que es el subtotal

de cada dimensión.

- 7) El total de los puntajes del instrumento alcanza un total de 92 puntos; esta suma puede utilizarla como referente de su práctica. Sin embargo, lo importante es de lo que usted puede darse cuenta para mejorar en cada dimensión.
- 8) Después de cada una de las dimensiones (1 y 2), se presentan unas “Pautas de reflexión”⁴ para que el docente escriba el resultado de su análisis.

⁴ Las cuales se construyeron con el fin de guiar la detección de sus necesidades de formación, y le pueden ser útiles para proyectar acciones a seguir en un trayecto formativo (SEP, 2017, pp. 30-31).

Ejemplo: observe que a continuación se encuentran marcados los elementos que es necesario ubicar en el instrumento.

Elección del nivel de dominio

Puntaje correspondiente al nivel de dominio

en el que se ubicó el docente

Dimensión 1. Un docente que conoce a sus		cómo aprenden y lo		aprender	
Indica		Nivel 1.	Nivel 2.	Nivel 3.	Nivel 4.
Identificación de las características del desarrollo infantil para diseñar actividades didácticas.	Conozco las características del desarrollo infantil.	Describo las características del desarrollo infantil.	Identifico las características de desarrollo de mis alumnos.	Integro al diagnóstico las características del desarrollo de mis alumnos.	
Reconocimiento de los factores familiares que influyen en el desarrollo infantil.	Conozco que las características familiares influyen en el desarrollo infantil.	Identifico las características familiares de mis alumnos.	Identifico las características familiares que influyen en el desarrollo de mis alumnos.	Integro al diagnóstico las características familiares de mis alumnos que influyen en su desarrollo.	
Subtotal de la dimensión 1					

► Ahora, puede comenzar el análisis de su práctica a partir de las rúbricas.

Dimensión 1



Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender

Número	Indicador	Niveles de dominio								Puntaje
		Nivel 1. Puntaje (1)		Nivel 2. Puntaje (2)		Nivel 3. Puntaje (3)		Nivel 4. Puntaje (4)		
1	Identificación de los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles como referentes para conocer a los alumnos.	Conozco los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantil.		Describo las características de los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantil que corresponden a los alumnos que atiendo.		Identifico las características de mis alumnos, en función de los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles.		Elaboro un diagnóstico con la caracterización de mis alumnos, en función de los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles.		
2	Reconocimiento de la influencia de factores familiares, sociales y culturales en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles.	Identifico que aspectos externos pueden influir en los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantil.		Describo las características familiares, sociales y culturales de mis alumnos.		Identifico los aspectos familiares, sociales y culturales que influyen en los procesos de desarrollo y de aprendizaje de mis alumnos.		Analizo cómo influyen las características familiares, sociales y culturales de mis alumnos en sus procesos de desarrollo y aprendizaje.		
3	Explicación del carácter formativo de los propósitos educativos del	Conozco los propósitos educativos del currículo de la educación primaria.		Identifico que los propósitos educativos son referente del diseño del currículo vigente.		Describo por qué los propósitos educativos orientan el currículo de la educación primaria.		Explico cómo los propósitos educativos del currículo vigente orientan mi intervención didáctica.		

Número	Indicador	Niveles de dominio						Puntaje	
		Nivel 1. Puntaje (1)		Nivel 2. Puntaje (2)		Nivel 3. Puntaje (3)			Nivel 4. Puntaje (4)
5	Descripción de la progresión de los contenidos educativos para favorecer el aprendizaje de los alumnos.	Identifico la organización de los contenidos educativos en los programas de la educación primaria.		Reconozco la organización progresiva en los contenidos educativos de los programas de la educación primaria.		Comprendo que los contenidos educativos aumentan gradualmente en complejidad.		Explico cómo favorece al aprendizaje de los alumnos la organización progresiva de los contenidos educativos.	
6	Relación entre los contenidos de las asignaturas de primaria para el logro de los propósitos educativos.	Identifico las posibles relaciones entre los contenidos de las asignaturas para el logro de los propósitos educativos.		Relaciono contenidos de una misma asignatura en mi planeación didáctica para lograr los propósitos educativos.		Relaciono contenidos de dos asignaturas en mi planeación didáctica para lograr los propósitos educativos.		Vinculo contenidos durante las actividades para lograr los propósitos educativos.	
7	Explicación de los principios pedagógicos que orientan la práctica docente en la educación primaria.	Conozco los principios pedagógicos de la educación primaria.		Describo la relación entre los principios pedagógicos y la práctica docente en primaria.		Identifico qué de mi práctica docente realizo a partir de los principios pedagógicos de educación primaria.		Explico cómo sustento mi práctica docente en los principios pedagógicos de educación primaria.	

Pautas de reflexión sobre la Dimensión 1

A partir de la autoevaluación que realizó respecto de los indicadores de la Dimensión 1, en la que se identifican aspectos del diagnóstico, la planeación y la intervención, reflexione respecto de lo siguiente: ¿cómo es su dominio de los contenidos y de los enfoques didácticos del currículo vigente?; ¿cómo integra el diagnóstico de sus alumnos y del entorno escolar?; ¿cómo usa el diagnóstico para organizar su práctica docente?, ¿cómo se da la progresión de los contenidos en la educación primaria?

Advierta si en su diagnóstico se indica cómo se encuentra conformado el grupo; el número de alumnos y la descripción de sus características; aspectos particulares sobre su desarrollo, sus procesos de aprendizaje y sus necesidades educativas, y si especifica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que poseen, así como aquellos que es necesario apoyar, incluso si enuncia las formas de convivencia en el aula y los aspectos relevantes a considerar para la intervención.

A continuación registre sus reflexiones y qué podría modificar para mejorar:



Dimensión 2

Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo realiza una intervención didáctica pertinente

Número	Indicador	Niveles de dominio								Puntaje
		Nivel 1. Puntaje (1)		Nivel 2. Puntaje (2)		Nivel 3. Puntaje (3)		Nivel 4. Puntaje (4)		
9	Identificación de características del entorno escolar para organizar la intervención docente.	Identifico las características específicas del entorno escolar en el que laboro.		Distingo las características del entorno escolar que debo considerar en mi intervención docente.		Integro un diagnóstico con la caracterización del entorno escolar precisando aspectos a considerar en mi intervención.		Considero las características del entorno escolar para mi intervención docente.		
10	Identificación de las características de los alumnos para organizar la intervención docente y atender necesidades educativas.	Reconozco que las características de mis alumnos implican necesidades educativas a atender.		Identifico necesidades educativas a atender en mis alumnos a partir de sus características.		Elaboro un diagnóstico con base en las características de mis alumnos en el que identifico sus necesidades educativas a atender.		Incluyo en mi intervención docente las necesidades educativas de mis alumnos y cómo podría organizarlos para atenderlos a partir de sus características.		
11	Diseño de situaciones didácticas con los enfoques de las	Identifico actividades acordes a los enfoques de las asignaturas que pueden		Selecciono actividades con los enfoques de las asignaturas que favorecen		Analizo si las actividades elegidas son congruentes con los enfoques de las		Diseño situaciones didácticas acordes a los enfoques de las		



Número	Indicador	Niveles de dominio								Puntaje
		Nivel 1. Puntaje (1)		Nivel 2. Puntaje (2)		Nivel 3. Puntaje (3)		Nivel 4. Puntaje (4)		
12	Organización de los alumnos, el tiempo y los materiales necesarios para la intervención docente.	Reconozco que para realizar las actividades es necesario organizar a los alumnos, establecer el tiempo y tomar en cuenta los materiales a emplear.		Elijo para cada actividad la forma en que organizaré a los alumnos, previendo el tiempo y los materiales a emplear.		Describo en mi planeación didáctica la organización de los alumnos para participar en las actividades, señalando el tiempo en que se realizarán y los materiales a emplear.		Desarrollo mi intervención acorde a la organización de los alumnos, el tiempo y los materiales durante las actividades.		
13	Establecer comunicación con los alumnos acorde con su nivel educativo.	Reconozco que para establecer comunicación con mis alumnos debo considerar su edad y grado escolar.		Adapto mi forma de comunicarme a la edad y el grado de mis alumnos durante las actividades.		Identifico qué habilidades y dificultades tienen mis alumnos para comunicarse con sus compañeros y conmigo considerando su edad y grado escolar.		Verifico que mis alumnos comprendan lo que digo en clase, particularmente las indicaciones; les pido que expongan sus dudas y expresen con sus propias palabras lo que comprendieron.		
14	Empleo de estrategias didácticas para que	Provoco que mis alumnos hablen sobre		Selecciono estrategias didácticas a partir de los		Realizo estrategias didácticas que incluyen		Empleo estrategias didácticas que incluyen		

Número	Indicador	Niveles de dominio						Puntaje		
		Nivel 1. Puntaje (1)		Nivel 2. Puntaje (2)		Nivel 3. Puntaje (3)			Nivel 4. Puntaje (4)	
15	Intervención docente acorde con los enfoques de las asignaturas para lograr los aprendizajes esperados de sus alumnos considerando sus necesidades educativas.	Selecciono actividades acordes a los enfoques de las asignaturas para favorecer el logro de los aprendizajes esperados de mis alumnos.		Adecúo mi intervención durante las actividades a partir de los enfoques de las asignaturas y las necesidades de mis alumnos para el logro de sus aprendizajes esperados.		Realizo actividades didácticas acordes a los enfoques de las asignaturas con orientaciones específicas para el logro de los aprendizajes en que requieren más apoyo mis alumnos.		Oriento mi intervención durante las actividades a partir de los enfoques de las asignaturas atendiendo a las necesidades educativas de mis alumnos para el logro de sus aprendizajes esperados.		
16	Empleo de estrategias didácticas que impliquen que los alumnos desarrollen habilidades cognitivas: observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.	Conozco estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades cognitivas en mis alumnos, como: observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.		Selecciono estrategias didácticas para promover el desarrollo de habilidades cognitivas en mis alumnos como: observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias, acordes a sus necesidades.		Integro a mi intervención docente estrategias didácticas para desarrollar las habilidades cognitivas (observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias) en que requieren apoyo mis alumnos.		Empleo estrategias didácticas que favorecen en mis alumnos el desarrollo de las habilidades cognitivas como observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.		

Número	Indicador	Niveles de dominio								Puntaje
		Nivel 1. Puntaje (1)		Nivel 2. Puntaje (2)		Nivel 3. Puntaje (3)		Nivel 4. Puntaje (4)		
18	Uso de estrategias e instrumentos de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos.	Evalúo el cumplimiento de tareas de mis alumnos para asignar una calificación.		Observo y registro los aprendizajes de mis alumnos durante las actividades.		Identifico los aprendizajes logrados por mis alumnos a través de estrategias e instrumentos de evaluación.		Utilizo estrategias e instrumentos de evaluación durante las actividades didácticas para reconocer los aprendizajes de mis alumnos.		
19	Utilización de los resultados de la evaluación a sus alumnos para mejorar su práctica docente.	Empleo los resultados de la evaluación de los aprendizajes de mis alumnos para darles orientaciones que les permitan mejorar.		Utilizo los resultados de la evaluación de los aprendizajes de mis alumnos para identificar lo que requiero modificar de mi práctica docente.		Analizo los resultados de la evaluación de los aprendizajes de mis alumnos para plantear cambios en mi práctica docente que me permitan propiciar los aprendizajes que aún no han logrado.		Hago cambios en mi práctica docente a partir de los resultados de la evaluación para propiciar los aprendizajes que aún no logran mis alumnos.		
20	Organización de los espacios del aula para que sean lugares propicios para el aprendizaje de todos los alumnos.	Distribuyo los materiales en el aula para que estén al alcance de mis alumnos.		Planeo la distribución de espacios y materiales disponibles en el aula según el propósito de la actividad.		Organizo a los alumnos en pares o equipos y distribuyo los materiales aprovechando los espacios del aula para lograr el propósito educativo		Adapto los espacios del aula y la distribución de materiales para que todos los alumnos (incluyendo quienes tienen alguna condición física		

					de la actividad.		diferente a los demás) puedan aprovecharlos y lograr sus aprendizajes.	

Número	Indicador	Niveles de dominio								Puntaje
		Nivel 1. Puntaje (1)		Nivel 2. Puntaje (2)		Nivel 3. Puntaje (3)		Nivel 4. Puntaje (4)		
21	Desarrollo de acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza en el aula, entre los alumnos y con el docente.	Explico a mis alumnos la importancia y el significado del diálogo, el respeto y la inclusión.		Identifico situaciones en que se requiere mi mediación para propiciar diálogo, respeto e integración entre mis alumnos.		Genero el diálogo entre los alumnos en el desarrollo de actividades que requieren llegar a acuerdos y en situaciones de conflicto entre ellos.		Practico el diálogo con mis alumnos en el desarrollo de las actividades y lo promuevo entre ellos para que lleguen a acuerdos y para propiciar respeto e inclusión de todos en el aula.		
22	Utilización del tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos.	Sigo mi planeación didáctica realizando las actividades en el tiempo estipulado y con ello cubro la jornada escolar.		Empleo tiempo de la jornada escolar para realizar las actividades didácticas programadas y reconocer en los productos generados el logro del aprendizaje de mis alumnos.		Destino tiempo de la jornada escolar para realizar las actividades didácticas programadas, revisión de los productos generados y apoyar a los alumnos que más lo requieren.		Utilizo tiempo de la jornada escolar en las actividades didácticas programadas; en evaluar y registrar el logro de los aprendizajes de mis alumnos, incluyendo la revisión de los productos generados, así como en apoyar a quienes lo requieren.		
Subtotal de la dimensión 2										

Total de la rúbrica	
---------------------	--

Pautas de reflexión sobre la Dimensión 2

A partir de la autoevaluación que realizó respecto de los indicadores de la Dimensión 2 en la que se identifican aspectos importantes de la planeación e intervención: ¿Qué reconoce de su planeación e intervención docente?, ¿Cómo emplea estrategias didácticas según distintos objetivos?

Incorpora los propósitos del nivel educativo correspondiente, integra los aspectos curriculares del programa de estudios, tiene como eje los aprendizajes esperados, organiza y dosifica los contenidos, e incorpora elementos del contexto de la escuela. En su planeación se describen las estrategias didácticas y actividades pertinentes para atender las necesidades de aprendizaje específicas de los alumnos; son acordes a los enfoques y permiten el logro de los aprendizajes esperados. Incluyen la organización de los alumnos, tiempos y materiales, así como estrategias de evaluación.

A continuación registre sus reflexiones y qué podría modificar para mejorar:



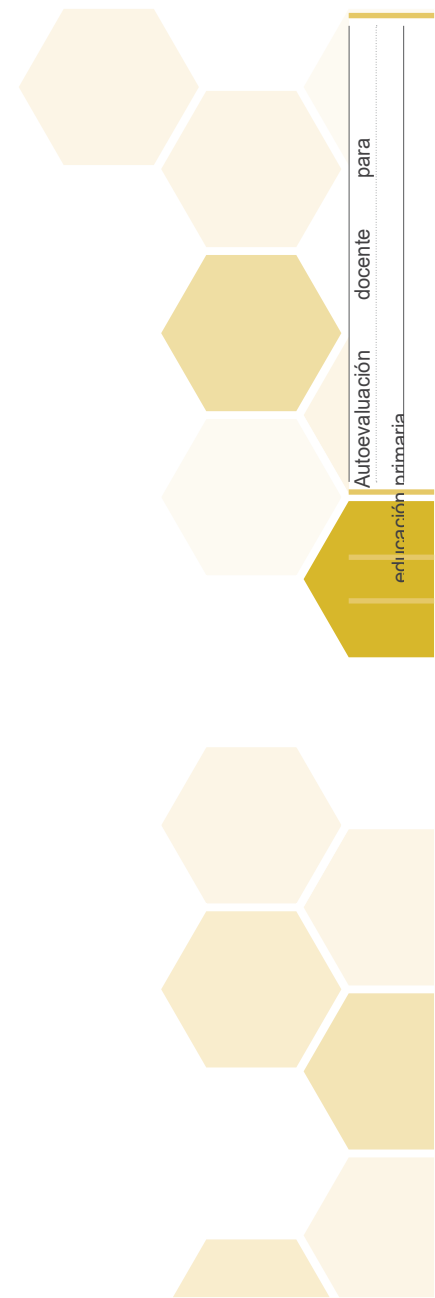
Escala de frecuencia

Con el propósito de ayudarle a identificar áreas que puede mejorar de su práctica, la siguiente escala está diseñada para apoyar su autoevaluación en 31 indicadores de los *Perfiles, Parámetros e Indicadores* (PPI) (SEP, 2017) en las dimensiones 3, 4 y 5:

- 3) Un docente que se reconoce como profesional mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- 4) Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- 5) Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Indicaciones: a continuación se presentan los indicadores referentes a su práctica; para realizar la evaluación, le pedimos seguir los siguientes pasos:

- 1) Lea cada uno de los indicadores.
- 2) Señale con qué frecuencia realiza lo que se describe en cada indicador colocando una X en la casilla



correspondiente.

- 3) Posteriormente, anote en la última columna el puntaje que se señala para la opción de frecuencia que eligió.
- 4) Sume todos los puntajes de los parámetros correspondientes a cada dimensión en la última columna y ponga el resultado en el recuadro de la fila que indica el subtotal de cada dimensión.
- 5) El total de los puntajes del instrumento alcanza 96 puntos; esta suma puede utilizarla como referente de su práctica: lo importante es lo que usted note que puede mejorar en cada dimensión.
- 6) Después de cada una de las dimensiones (3, 4 y 5) se presentan unas “Pautas de reflexión” para que el docente escriba el resultado de su análisis.

► **Ejemplo:** observe que a continuación se encuentran marcados los elementos que se requiere ubicar en el instrumento.

El primer indicador muestra que para decidir cambios en una actividad un docente

frecuentemente analiza su práctica a partir de las dificultades de sus alumnos y anotó el 2 en la última columna, que es el puntaje que corresponde a la opción marcada.

Dimensión 3: Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.					Frecuencia
Parámetro 3.1. Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.	Nunca (0)	A veces (1)	Frecuentemente (2)	Siempre (3)	Puntos
Indicador					
1. Analizo mi práctica docente a partir de las dificultades de mis alumnos para decidir cambios en una actividad.			X		2
2. Identifico las dificultades que tuve para resolver las dudas de mis alumnos.		X			1
Subtotal de la dimensión 3					3

□

Puntaje de la
frecuencia elegida

...

► Ahora, puede comenzar el análisis de su práctica a partir de la escala.

Dimensión 3

Un docente que se reconoce como profesional mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje

Parámetro 3.1. Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre	Puntos
Indicador	(0)	(1)	(2)	(3)	
1. Analizo mi práctica docente a partir de las dificultades de mis alumnos para decidir cambios en una actividad.					
2. Identifico las dificultades que tuve para resolver las dudas de mis alumnos.					
3. Comparto con mis colegas el análisis de mi práctica docente para identificar dificultades e intercambiar alternativas que me permitan enfrentarlas.					
Parámetro 3.2. Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre	Puntos
Indicador	(0)	(1)	(2)	(3)	
1. Busco, selecciono y analizo información de diversas fuentes para elegir la que me permita saber cómo mejorar mi práctica docente.					
2. Recorro a la lectura de textos en temas pedagógicos, disciplinarios, didácticos, reportes de investigación en educación, para orientar mi labor docente.					
Parámetro 3.3. Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre	Puntos
Indicador	(0)	(1)	(2)	(3)	

1. Participo en redes de colaboración entre maestros, directores y comunidad escolar, en las que intercambiamos experiencias para mejorar mi desarrollo profesional.					
2. Aprovecho la información, reflexiones y propuestas que se hacen en las reuniones del Consejo Técnico Escolar para mejorar mi práctica docente.					
3. Empleo los materiales impresos, medios de comunicación, audiovisuales y recursos tecnológicos con los que cuento para mejorar e innovar en mi práctica docente.					
4. Participo en espacios académicos, reuniones, cursos, talleres, congresos, coloquios, para continuar mi desarrollo profesional.					
Subtotal de la dimensión 3					

Pautas de reflexión sobre la Dimensión 3

A partir de la autoevaluación que realizó respecto de los indicadores de la Dimensión 3 en la que se identifican aspectos importantes de la reflexión y el desarrollo profesional docente: ¿Reflexiona sobre su práctica docente?; ¿Qué lo lleva a reflexionar sobre su práctica?; ¿Cómo reflexiona sobre su práctica?; ¿Para qué le sirve reflexionar sobre su práctica?; ¿Cómo mejora su práctica docente?; ¿Qué enriquece su desarrollo profesional docente?

Cómo es su participación en los grupos colegiados y/o en reuniones con pares, cómo comparte sus conocimientos e información con sus compañeros, cómo es su participación en ejercicios de análisis en colectivo respecto de los logros y dificultades en el aula, cuáles son sus aportaciones y propuestas para favorecer el desarrollo profesional docente.

A continuación registre sus reflexiones y qué podría modificar para mejorar:



Dimensión 4

Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos

Parámetro 4.1. Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.	Nunca (0)	A veces (1)	Frecuentemente (2)	Siempre (3)	Puntos
Indicador					
1. Realizo mi función como docente con apego a los principios filosóficos establecidos en el artículo tercero constitucional. ¹					
2. Aplico las disposiciones normativas vigentes en mi labor docente.					
3. Aplico la Normalidad Mínima en el trabajo cotidiano como docente. ²					

Parámetro 4.2. Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.	Nunca (0)	A veces (1)	Frecuentemente (2)	Siempre (3)	Puntos
Indicador					
1. Acuerdo con mis alumnos reglas de convivencia adecuadas a su edad para evitar la discriminación por cultura, lengua, religión, condición social o alguna característica física, y promuevo el respeto y la inclusión de hombres y mujeres durante las actividades.					
2. Aplico estrategias para propiciar la colaboración, la responsabilidad y la solidaridad de la comunidad escolar durante las actividades.					
3. Pongo en práctica estrategias que propician el respeto por las diferencias individuales asociadas a las condiciones personales, lingüísticas y culturales para favorecer la inclusión y la equidad educativa.					
4. Mantengo comunicación con los integrantes de la comunidad escolar para propiciar una sana convivencia en la escuela.					
5. Desarrollo estrategias que propician la participación de los alumnos para lograr su aprendizaje.					

para

 Autoevaluación docente
 educación primaria

¹Que señala que la educación debe ser laica, nacional, gratuita, obligatoria, democrática, promover la formación en conocimientos científicos y la difusión de nuestra cultura, apegarse a los derechos humanos y propiciar la equidad.

²Laborar los días establecidos en el calendario escolar, iniciar puntualmente las actividades, usar el tiempo de la jornada escolar para actividades de aprendizaje que involucren a los alumnos para lograr el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo a su grado escolar, y contar con los materiales para todos los alumnos que se usarán sistemáticamente.

Parámetro 4.3. Considera la integridad y la seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela en su práctica docente.	Nunca (0)	A veces (1)	Frecuentemente (2)	Siempre (3)	Puntos
Indicador					
1. Actúo consciente de las implicaciones éticas y legales de mi comportamiento hacia mis alumnos, evitando cualquier acto que atente en su integridad física y emocional, o que afecte su desarrollo.					
2. Realizo acciones para la detección, canalización y seguimiento de casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de mi competencia.					
3. Aplico medidas para prevenir enfermedades (por ejemplo, de higiene), evitar accidentes (por ejemplo, no tener ventanas estrelladas, cables sin aislar) y situaciones de riesgo (terremotos, incendios, huracanes) en el aula y en la escuela.					
4. Identifico procedimientos para atender casos de emergencia como accidentes, lesiones, desastres naturales o situaciones de violencia que afecten la integridad y seguridad de los alumnos (por ejemplo, el protocolo de primeros auxilios).					

Parámetro 4.4. Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.	Nunca (0)	A veces (1)	Frecuentemente (2)	Siempre (3)	Puntos
Indicador					

1. Expreso a mis alumnos reconocimiento por su esfuerzo y logros en sus aprendizajes, porque sé la importancia que tienen las expectativas sobre su desempeño.					
2. Reconozco, en reuniones con padres de familia, los logros de mis alumnos en sus aprendizajes.					
Subtotal de la dimensión 4					

Pautas de reflexión sobre la Dimensión 4

A partir de la autoevaluación respecto de los indicadores de la Dimensión 4 qué descubrió de su práctica docente,

¿conoce y aplica la Normalidad en el trabajo cotidiano?; ¿qué hace para proteger la integridad y la seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela?; ¿cómo promueve la convivencia adecuada entre sus alumnos?; ¿cuáles son sus expectativas respecto al aprendizaje de sus alumnos y cuáles las estrategias para lograr mejorar los resultados educativos?



Dimensión 5

Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad



Parámetro 5.1. Realiza acciones de gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre	Puntos
Indicador	(0)	(1)	(2)	(3)	
1. Colaboro con los demás docentes de mi centro de trabajo en la elaboración del diagnóstico escolar, para diseñar estrategias que permitan cumplir con los propósitos educativos.					
2. Contribuyo en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas que atiendan la mejora de los aprendizajes, el abandono escolar, la convivencia en la escuela y el cumplimiento de la Normalidad Mínima de Operación Escolar.					
3. Realizo acciones con la comunidad escolar para atender las áreas de oportunidad de la escuela (por ejemplo, en el aprovechamiento de recursos humanos, materiales y financieros), con el fin de alcanzar nuestras metas.					
4. Participo en acciones con la comunidad escolar para el cuidado de los espacios, el mobiliario y los materiales escolares.					
Parámetro 5.2. Propicia la colaboración de los padres de familia y distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela.	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre	Puntos
Indicador	(0)	(1)	(2)	(3)	
1. Establezco acuerdos y compromisos (verbal o por escrito) con las familias de mis alumnos para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela.					

2. Promuevo con mis compañeros docentes propuestas para vincularnos con instituciones que puedan apoyar el proceso educativo en la escuela.					
Parámetro 5.3. Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y la escuela.	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre	Puntos
Indicador	(0)	(1)	(2)	(3)	
1. Identifico los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones que favorezcan el aprecio por la diversidad en la escuela.					
2. Realizo acciones con la comunidad escolar para fortalecer la identidad cultural y lingüística de los alumnos.					
Subtotal de la dimensión 5					
Total de la escala					

Consideraciones finales

partir de las reflexiones de la autoevaluación usted detectará aspectos para los cuales tal vez requiera apoyo; por ello le sugerimos compartir con sus compañeros docentes el análisis de su práctica profesional, tal vez en los espacios de Consejo Técnico Escolar. También puede recurrir al Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), que es un conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializados al personal docente y personal con funciones de dirección para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la escuela (LGSPD, art. 4, fracción XVII, 2013, 11 de septiembre); ahí le pueden asesorar para el diseño de sus procesos de formación.

Usted reflexiona continuamente sobre su experiencia docente, motivado por su interés por lograr los aprendizajes de sus alumnos. Por ello, sus esfuerzos para realizar el ejercicio de esta Guía seguramente serán recompensados con algunos hallazgos importantes respecto de su quehacer educativo en los que identificará tanto logros como retos, lo que le permitirá realizar cambios en aspectos particulares de su práctica docente y sentirse satisfecho de haberse atrevido a tener un acercamiento diferente a su labor profesional.

La autoevaluación es una herramienta que pretende propiciar la reflexión y el análisis de su práctica docente, y se propone como un proceso que le permitirá continuar con su desarrollo profesional: no es una estrategia de control o supervisión impuesta por alguna autoridad. Seguramente a partir de esta autoevaluación obtendrá una visión más clara de su trabajo y podrá vislumbrar posibles alternativas para seguirse preparando.

Se sugiere aplicar la presente estrategia de autoevaluación anualmente, asumiendo que en cada ciclo escolar podrá ir mejorando su desempeño a partir de los resultados que tendrá al poner en marcha cambios cada año, y de la retroalimentación que recibirá de sus compañeros cuando comparta su experiencia.

Finalmente, la reflexión crítica sobre su quehacer cotidiano a partir de su participación en la autoevaluación provocará mayor interés por conocer más de los procesos evaluativos y sus ventajas y beneficios, y le permitirá proponer y diseñar otras estrategias para su desarrollo profesional y propiciar los aprendizajes de sus alumnos.

Bibliografía

Correa, M. D., y Rueda Beltrán, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), pp. 59-76.

Diario Oficial de la Federación (2015, 13 de noviembre). Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016. México.

LGSPD. Ley General del Servicio Profesional Docente (2013, 11 de septiembre). Diario Oficial de la Federación. México. SEP. Secretaría de Educación Pública (2017). *Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica, ciclo escolar 2017-2018. Evaluación del desempeño, docentes y técnicos docentes*. Recuperado de:

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf

Shipman, D., Roa, M., Hooten, J., y Wang, Z. J. (2012). Using the analytic rubric as an evaluation tool in nursing education: the positive and the negative. *Nurse Education Today*, 32(3), pp. 246-249.

Smitter, Y. (2008). Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez". *Investigación y Postgrado*, 23(3), pp. 281-298.

Directorio

Junta de Gobierno

Teresa Bracho González. Consejera Presidenta

Bernardo Naranjo Piñera. Consejero

Sylvia Schmelkes del Valle. Consejera

Patricia Vázquez del Mercado. Consejera

Titulares de unidad

Miguel Ángel de Jesús López Reyes. Unidad de Administración

Jorge Antonio Hernández Uralde. Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

Rolando Erick Magaña Rodríguez (encargado). Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

Francisco Miranda López. Unidad de Normatividad y Política Educativa

José Roberto Cubas Carlin. Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federativas

Tomislav Lendo Fuentes. Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno

José de la Luz Dávalos (encargado). Órgano Interno de Control

Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación. Rosa Mónica García Orozco (encargada)

Dirección de Difusión y Publicaciones. Blanca Gayosso Sánchez



AUTOEVALUACIÓN DOCENTE PARA EDUCACIÓN PRIMARIA. GUÍA PRÁCTICA.

Es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

En su formación se empleó la familia tipográfica Helvetica Neue.

Febrero de 2019.

