



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN LAS AULAS DESPUÉS DEL
CONFINAMIENTO POR COVID-19 EN PRIMARIAS PÚBLICAS EN
EL ESTADO DE AGUASCALIENTES. ESTUDIO DE CASO EN UNA
ZONA ESCOLAR

PRESENTA

Sara Edith Reyes Padilla

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORAS

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez

Dra. Rocío Angelica Sepúlveda Hernández

INTEGRANTE DEL COMITÉ TUTORIAL

Dr. Adán Moisés García Medina

Aguascalientes, Ags., 23 de noviembre de 2023

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 29/11/2023

NOMBRE: SARA EDITH REYES PADILLA ID 175786

PROGRAMA: MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA LGAC (del posgrado): Evaluación educativa y estudios de la práctica docente

TIPO DE TRABAJO: (X) Tesis () Trabajo Práctico
LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN LAS AULAS DESPUÉS DEL CONFINAMIENTO POR COVID-19 EN PRIMARIAS PÚBLICAS EN EL ESTADO DE AGUASCALIENTES.

TÍTULO: ESTUDIO DE CASO EN UNA ZONA ESCOLAR

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): La investigación se centró en las prácticas de la evaluación diagnóstica implementadas al inicio del ciclo escolar, específicamente en el regreso a las aulas después del período de confinamiento por COVID-19. Los resultados mostraron información relevante sobre las concepciones y prácticas de enseñanza que puede ser utilizada para promover la mejora de las prácticas de evaluación de aprendizajes, incluyendo, por ejemplo, la planificación de la evaluación de aprendizajes, su implementación, el tratamiento de la información obtenida, y la generación, comunicación y uso de resultados. Se destaca la posibilidad de que, a partir de estos hallazgos, las autoridades educativas implementen programas de formación que impulsen la mejora continua de las prácticas de evaluación diagnóstica de aprendizajes. Esta iniciativa beneficiaría a los profesionales de la educación y a sus estudiantes, pues permitiría identificar rezagos con oportunidad y diseñar los recursos y estrategias para atenderlos.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>	
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>	
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU del Conacyt actualizado
N.A.	Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>	
N.A.	Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.	El estudiante es el primer autor
N.A.	El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.	La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Sí X

No _____

FIRMAS

Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:


Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:


Dr. Daniel Eudave Muñoz

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:


Dr. Alfredo Lopez Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:


Mtra. María Zapopan Tejera Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PRESENTE

Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado de la estudiante **SARA EDITH REYES PADILLA** con ID 175786 quien realizó la tesis titulada: **LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN LAS AULAS DESPUÉS DEL CONFINAMIENTO POR COVID-19 EN PRIMARIAS PÚBLICAS EN EL ESTADO DE AGUASCALIENTES. ESTUDIO DE CASO EN UNA ZONA ESCOLAR**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento, dado que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla, así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 23 de noviembre de 2023.

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez
Tutora de tesis

Dra. Rocío Angélica Sepúlveda Hernández
Co-Tutora de tesis

Dr. Adán Moisés García Medina
Asesor de tesis

c.c.p.- Interesada
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo financiero brindado a lo largo de la maestría para poder realizar este proyecto de investigación.

A la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) por brindarme la oportunidad de llevar a cabo este proyecto de investigación y así logra una meta más en mi vida.

A la Dra. María Guadalupe Pérez Martínez por su paciencia y sabiduría, gracias doctora Lupita por siempre brindarme su apoyo y acompañamiento, por guiarme en todo momento. Agradezco también a mi comité tutorial la Dra. Rocío Angelica Sepúlveda Hernández y al Dr. Adán Moisés García Medina por sus aportes y acompañamiento a lo largo de este proceso. Agradezco también a todos los profesores de la maestría por compartir su sabiduría, a Elsa por siempre estar al pendiente de todos nosotros.

Agradezco a mis papás por el apoyo brindado en todo este proceso, por motivarme a ser mejor y siempre tener palabras de aliento para nunca desistir. Gracias, mamá y papá. A mis hermanas y sobrinos por siempre estar y darme alegría en los momentos más oscuros.

Agradezco también a mis compañeros de la maestría por tantas aventuras, risas y anécdotas. A Karol Wojtyla Medellín Hernández y Mayela Legaspi Lozano por escucharme, aconsejarme y siempre brindarme su apoyo.

DEDICATORIA

*A mis papás, hermanas y sobrinos,
gracias por ser luz en la oscuridad.*

*A Dafne †, por motivarme a iniciar
con esta aventura llamada maestría,
gracias por creer y confiar en mí.*

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS	3
RESUMEN	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1 Problema de Investigación.....	8
1.2 Antecedentes	12
1.3 Líneas de investigación a la que corresponde el estudio.....	13
1.4 Justificación	14
1.5 Objetivos y preguntas de investigación.....	15
CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA COMO PARTE DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.....	17
2.1 La evaluación de aprendizajes en las aulas.....	18
2.1.1 Significado de la evaluación de aprendizajes y su proceso	18
2.1.2 Objetivos de aprendizaje.....	19
2.1.3 Métodos	23
2.1.4 Propósitos	27
2.1.5 Comunicación efectiva	31
2.1.6 Factores que influyen en la evaluación de aprendizajes.....	32
2.2 La evaluación diagnóstica de los aprendizajes en las aulas: conceptualización y acercamientos metodológicos para su estudio	35
2.2.1 Propósito.....	36
2.2.2 Técnicas de obtención de información.....	37
2.2.3 Factores que influyen en la evaluación diagnóstica	41
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	43
3.1 Diseño de investigación	43
3.2 Elección de caso y participantes.....	44
3.3 Técnicas de obtención de información.....	46
3.3.1 Entrevista semiestructurada.....	47

3.3.2 Análisis de evidencias	50
3.4 Tratamiento de información	51
3.5 Análisis de la información	53
3.6 Consideraciones éticas	55
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	56
4.1 Contexto de las escuelas	56
4.1.1 Escuela 1	57
4.1.2 Escuela 2	58
4.1.3 Escuela 3	59
4.1.4 Escuela 4	60
4.2 ¿Cómo conciben la evaluación diagnóstica realizada al inicio del ciclo escolar?	62
4.3 ¿Cómo evaluaron los aprendizajes de los estudiantes?	64
4.4 ¿Qué aprendizajes esperados fueron evaluados en el diagnóstico?	68
4.4.1 Clasificación de reactivos por objetivos de aprendizaje	71
4.4.1.1 Examen Lieja	72
4.4.1.2 Examen Gante	75
4.5 ¿Qué propósitos perseguían los docentes con la evaluación diagnóstica?	81
4.6 ¿Qué resultados obtuvieron en la evaluación diagnóstica de aprendizajes?	82
4.7 ¿Qué usos dieron a los resultados de las evaluaciones?	85
4.8 ¿Qué condiciones influyeron en la evaluación diagnóstica de los estudiantes?	90
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	94
5.1 Hallazgos principales	95
5.2 Implicaciones	98
5.3 Limitaciones en el estudio y futuras líneas de investigación	99
REFERENCIAS.....	101
ANEXOS	107

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evidencias obtenidas	51
Tabla 2. Cuadro de participantes	51
Tabla 3. Análisis de reactivos de Español.....	73
Tabla 4. Análisis de reactivos de Matemáticas	73
Tabla 5. Análisis de reactivos de Español.....	77
Tabla 6. Análisis de reactivos de Matemáticas	78



RESUMEN

Ante la declaración de la pandemia de COVID-19 en marzo de 2020, las autoridades educativas mexicanas trasladaron la enseñanza a los hogares para evitar contagios. Este cambio trajo desafíos para el personal docente, entre ellos, la evaluación de aprendizajes, debido a la comunicación limitada con sus estudiantes y la falta de evidencias para monitorear el progreso. La reapertura de las escuelas en el ciclo escolar 2021–2022 reveló la importancia de la evaluación diagnóstica inicial para identificar y enfrentar las brechas educativas surgidas durante el confinamiento.

Esta investigación examina las prácticas docentes en la evaluación diagnóstica inicial en primarias públicas de una zona escolar de la ciudad de Aguascalientes. Se estudió la concepción sobre la evaluación diagnóstica, sus propósitos, los aprendizajes evaluados, los resultados obtenidos, el uso dado a los resultados y las condiciones que influenciaron la evaluación. Se condujeron entrevistas semiestructuradas a un supervisor, cuatro directores y seis docentes y se analizaron dos exámenes de editoriales.

Se encontró que predomina una conceptualización formativa de la evaluación diagnóstica, considerándola esencial para adaptar la enseñanza y promover el aprendizaje. Aunque los docentes utilizaron diversas técnicas de obtención de información, los exámenes predominaron, a pesar de reconocer más desventajas que ventajas en su uso. Los exámenes analizados se centraron en procesos cognitivos de orden inferior, y conocimientos fácticos y procedimentales. Los docentes emplearon calificaciones para sintetizar los resultados de la evaluación diagnóstica; los promedios de las calificaciones mostraron rezagos y esto sirvió para rendir cuentas y planificar la enseñanza en periodos de recuperación.

La evaluación diagnóstica inicial fue influenciada principalmente por factores relacionados con las características de los estudiantes, también por la gestión escolar y estatal de la educación. Los resultados obtenidos en esta investigación pueden ser utilizados en el diseño de intervenciones educativas y programas de formación inicial y continua de docentes, para enfrentar los desafíos identificados y fomentar evaluaciones diagnósticas efectivas.

ABSTRACT

After the declaration of the COVID-19 pandemic in March 2020, the Mexican educational authorities transitioned teaching to homes to prevent contagion. This change represented significant challenges for teachers. One of the most important ones was the assessment of students' learning due to the limited communication with students and a lack of evidence to monitor their progress. The reopening of schools in the 2021–2022 school year highlighted the importance of initial diagnostic classroom assessments to identify and address educational gaps that had increased during the lockdown. This research explores the teaching practices in the diagnostic assessments in public elementary schools within a school zone in Aguascalientes. In this document the teachers' conceptions of diagnostic assessments, the purposes, the learning assessment, the outcomes, the communication, and the usage of the results were examined, as well as the factors that influenced the assessments. To do so, the information was obtained through semi-structured interviews in which one supervisor, four school principals, and six teachers took part. Moreover, it was necessary to analyze two exams done by textbook publishers. The findings of this research suggested that there was a predominant formative approach for the diagnostic assessments; this approach was crucial to adapt teaching methods and enhancing student learning. Although teachers used several information-gathering techniques, exams were commonly used, despite being acknowledged as having more disadvantages than advantages. These exams assessed lower-order cognitive processes, besides factual and procedural knowledge. In addition, teachers used grades to summarize the diagnostic evaluation results. The average grades indicated learning lags, which were used to accountability and plan teaching during the recovery periods. The initial diagnostic evaluations were primarily influenced by student characteristics, as well as school and state educational management. The insights from this research could inform the design of educational interventions and initial and ongoing teacher training programs to address the identified challenges and foster effective diagnostic classroom assessments.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo describir y analizar las prácticas de evaluación diagnóstica inicial implementadas por los docentes de primarias públicas de una zona escolar del estado de Aguascalientes, en México, durante el regreso a las aulas posterior al confinamiento debido a la pandemia de COVID-19.

La evaluación diagnóstica es esencial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues su finalidad es recabar información para identificar que aprendizajes desarrollados por el alumnado al inicio de un ciclo escolar. Esta información es necesaria para fundamentar la planificación de la enseñanza dirigida a enfrentar el rezago educativo y promover los aprendizajes esperados.

La pandemia de COVID-19, representó una situación desconocida para nuestro sistema educativo. Durante el confinamiento, la enseñanza se impartió de forma remota, y esto significó que los docentes y estudiantes estuvieran participando en los procesos de enseñanza y aprendizaje fuera de las escuelas. En respuesta, los docentes tuvieron que adaptarse a las complejidades del trabajo remoto y enfrentando múltiples desafíos, dentro de los cuales se encontró la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

La evaluación de aprendizajes emergió desde el inicio del confinamiento como preocupación de los docentes, debido a las limitaciones en la comunicación con sus estudiantes y la falta de evidencias sobre su progreso. Estas limitaciones derivaron en un desconocimiento del estado de los aprendizajes de los estudiantes que se hizo evidente con la reapertura de las escuelas en el ciclo escolar 2021-2022. Así, la evaluación diagnóstica inicial se volvió crucial, pues permitiría contar con información sobre los aprendizajes de los estudiantes y fundamentar la toma de decisiones en pos de los objetivos y procesos de aprendizaje planteados en el currículo.

Este documento se estructura en cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, describiendo el contexto de la evaluación diagnóstica en el regreso a las aulas en educación básica en México. Se incluye

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

también los antecedentes de investigación sobre evaluación de aprendizajes en el aula y sobre evaluación diagnóstica, la justificación para realizar este estudio, sus objetivos y las preguntas de investigación que lo guían.

El segundo capítulo expone el marco teórico sobre evaluación de aprendizajes en el aula y evaluación diagnóstica. Se presentan las definiciones de estos constructos y la literatura relacionada con cada uno de los aspectos que aborda esta investigación: la conceptualización de la evaluación diagnóstica, los propósitos de la evaluación, los métodos de evaluación, los resultados y la forma en que se usan. En el tercer capítulo se detalla la metodología empleada en este estudio. Se describe el diseño de la investigación, los participantes, las técnicas de recolección de información aplicadas, el tratamiento y análisis de la información y los cuidados éticos. Las técnicas empleadas fueron entrevistas semiestructuradas y análisis de evidencias; en ambos casos se justifica la decisión sobre su uso, se especifica el proceso de diseño de los instrumentos, su vinculación con las preguntas de investigación y el marco teórico.

El cuarto capítulo muestra los resultados obtenidos. Primero se describe el contexto de las escuelas de acuerdo con sus características generales y las decisiones durante el confinamiento y en el regreso gradual a las aulas, para comprender de qué manera experimentó cada escuela este periodo de enseñanza. Después, se introducen los resultados retomando las preguntas de investigación como eje de exposición.

Al finalizar se discuten los resultados y se exponen las conclusiones de esta investigación. En este capítulo se recapitulan los hallazgos principales de la investigación, se sugieren sus implicaciones para la mejora de las prácticas de evaluación de aprendizajes y las posibilidades de investigación identificadas a partir de los resultados.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este capítulo tiene como propósito describir la evaluación diagnóstica inicial del ciclo escolar como problema de investigación y las preguntas y objetivos que guían este estudio. Para cumplir con este propósito, el capítulo se divide en tres apartados. En el primero, se describe el contexto del que se desprende el problema de investigación, en el cual se plantea que la evaluación diagnóstica de aprendizajes representó un problema durante la contingencia sanitaria, porque los docentes enfrentaron varias dificultades, entre ellas que no pudieron evaluar a sus estudiantes. En el segundo apartado, se exponen los antecedentes y la justificación, primero, centrándose en investigaciones sobre prácticas de evaluación de aprendizajes y, después, en estudios sobre prácticas de evaluación diagnóstica. En el tercer apartado, se muestran las preguntas y objetivos de investigación.

1.1 Problema de Investigación

En enero de 2020, se reportaron varios casos de neumonía en China, los cuales, posteriormente, fueron identificados como una enfermedad derivada de un nuevo coronavirus (CNN, 2020). La rápida propagación del contagio, a nivel internacional, y la cantidad de personas afectadas llevó a que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara pandemia esta enfermedad el 11 de marzo de 2020 (OPS, 2020a). A partir de este momento, se implementaron medidas de contención del virus, tales como: confinamiento domiciliario, cordones sanitarios en localidades, suspensión de servicios de transporte público para evitar aglomeraciones, suspensión de negocios y lugares de trabajo no esenciales, cierre de escuelas, entre otros (OPS, 2020b).

En México, la implementación de medidas de contención también tuvo lugar después de la declaración de la pandemia por la OMS. El 30 de marzo de 2020, el Consejo de Salubridad General (CSG) decretó la suspensión inmediata de las actividades no esenciales en los sectores público, privado y social, afectando múltiples ámbitos, entre ellos el educativo. El decreto publicado por el Diario Oficial de la Federación (DOF) llamado “ACUERDO por el que se declara emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)” (DOF, 2020) se publicó que, las escuelas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

suspenderían la prestación de servicios presenciales con el fin de mitigar la dispersión y transmisión del virus SARS-CoV-2 (DOF, 2020). Se estima que 193 mil 749 escuelas primarias y secundarias cerraron en México (MEJOREDUE, 2020).

La suspensión de actividades presenciales llevó a la implementación de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), entendida como un cambio en la forma de instrucción, debido a la crisis por pandemia (Baptista Lucio et al., 2020). Uno de los medios principales para mantener el contacto con estudiantes y familias durante la ERE fue el Internet; sin embargo, este y los dispositivos tecnológicos no estuvieron al alcance de toda la población estudiantil en sus hogares o comunidades, haciendo evidente una brecha digital. Por ejemplo, en Aguascalientes, el 31.3% de los hogares no tiene acceso a Internet (INEGI, 2021) y, a nivel nacional, se ha reportado que cerca de 5 de cada cien hogares no cuentan con televisores (INEGI, 2021), medio a través del cual se brindaron servicios educativos como el programa *Aprende en Casa*.

El acceso limitado a servicios y equipamiento tecnológicos afectó los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo, se dificultó que los docentes hicieran llegar a sus estudiantes las actividades que tendrían que llevar a cabo durante el confinamiento. Asimismo, se presentaron diversos obstáculos para que los docentes recibieran las evidencias del trabajo realizado por los estudiantes, y sostuvieran comunicaciones sincrónicas con ellos, a fin de brindarles retroalimentación. Lo anterior se dio en un contexto donde se buscaba proveer las mismas oportunidades al alumnado; adaptar los contenidos para ser abordados de forma transversal; y atender el componente de desarrollo socioemocional y las necesidades manifestadas por las y los estudiantes durante la contingencia sanitaria por COVID – 19 (Flores-Flores y Trujillo Pérez, 2021).

Las dificultades de interacción entre docentes y estudiantes en México trajeron consigo diversos retos para que los docentes llevaran a cabo la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, ya que no todos los alumnos contaban con los dispositivos electrónicos para tener comunicación con su profesor, así como para enviar trabajos y tareas. Esto provocó que los docentes no pudieran identificar con exactitud qué aprendizajes esperados habían logrado sus alumnos, lo que, a

su vez, dificultó que pudieran emitir un juicio de valor con respecto al desempeño académico alcanzado, pues no contaban con las suficientes evidencias para hacerlo.

En sondeos realizados desde el inicio de la pandemia, se reportó la preocupación de los docentes con respecto a la evaluación de aprendizajes durante la ERE. Por otra parte, en el estudio realizado por la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (MEJOREDU), se encontró que al 59.8% de los docentes que trabajan en las primarias públicas tuvieron dificultades para retroalimentar a sus estudiantes y consideraban necesario ser capacitados para evaluar los aprendizajes durante la ERE (MEJOREDU, 2020).

Ante esta situación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó un acuerdo con orientaciones para evaluar a los estudiantes al final del ciclo escolar 2020–2021 (DOF, 2021). En el acuerdo número 16/06/21 publicado, se reconocieron tres diferentes niveles de comunicación sostenidos durante la enseñanza remota (DOF, 2021): a) “comunicación y participación sostenida”, la cual consiste en la comunicación continua que provea suficientes evidencias del aprendizaje de los estudiantes; b) “comunicación intermitente y baja participación en actividades propuestas por el profesor”, que se refiere a interacciones esporádicas y escasas evidencias del aprendizaje logrado por los estudiantes; y, c) “comunicación prácticamente inexistente”, en la que los docentes contaban con escasas o nulas evidencias del aprendizaje logrado por los estudiantes. El personal docente debería tomar en cuenta estos niveles de comunicación al realizar la evaluación de aprendizajes de sus estudiantes.

La evaluación de aprendizajes que debían realizar los docentes comprendió: a) la evaluación sumativa del segundo y tercer periodo académico; b) la evaluación sumativa al finalizar el ciclo escolar; y c) la evaluación formativa durante el confinamiento (DOF, 2021). La evaluación sumativa debía considerar las evidencias recabadas de sus estudiantes, en caso de que contaran con evidencias escasas no debían emitir una calificación, sino que deberían registrar un guion y, posteriormente, cuando se contara con evidencias, se reportaría una calificación

(DOF, 2021). Se apuntaba que la asignación de calificaciones no era prioritaria (DOF, 2021), se instaba a privilegiar la evaluación formativa.

En cuanto a la evaluación formativa, la SEP, a través del DOF, indicó que debía adaptarse a las necesidades que se estaban viviendo por la contingencia sanitaria por el COVID-19, sin perder de vista que debía aportar a la mejora educativa (DOF, 2021). Enfatizaba la importancia de la evaluación formativa para detectar y adaptar los procesos educativos que obstaculizan el logro de los objetivos de aprendizaje (DOF, 2021), por lo que la evaluación diagnóstica como parte de la evaluación formativa tenía que adaptarse a lo solicitado por la SEP.

La evaluación diagnóstica en el regreso a las aulas adquirió relevancia al esperarse que ayudara a tomar decisiones ante los obstáculos que presentarían los estudiantes. Los resultados de estas evaluaciones debían ser utilizados para elaborar un plan de atención extraordinario de recuperación cuya finalidad es reforzar los contenidos que aún no se encuentren consolidados de los grados cursados anteriormente (SEP, 2021a), en especial a los estudiantes cuya comunicación fue intermitente o prácticamente sin comunicación (SEP, 2021b p.36). Por lo tanto, la realización de la evaluación diagnóstica se esperaba que conllevara beneficios para que con la información obtenida los docentes realizarán modificaciones a sus planeaciones con el fin de que los estudiantes logran los aprendizajes esperados.

La evaluación diagnóstica fue validada por la SEP y por el Consejo Técnico Escolar (CTE) que se realizó antes de comenzar el ciclo escolar 2021 - 2022, el cual se centró en promover la evaluación diagnóstica, así se esperaba que la evaluación diagnóstica permitiera identificar los aprendizajes fundamentales del grado anterior que debían promover los docentes durante el primer trimestre académico para reducir el rezago educativo y, posteriormente, los aprendizajes del grado actual a trabajar durante los trimestres académicos restantes.

La evaluación diagnóstica en el ciclo escolar 21-22 resultó necesaria porque era probable que las y los docentes no tuvieran información confiable sobre el desempeño de los estudiantes en el ciclo escolar previo. Además, era la primera vez que pasaban por un periodo en el que los estudiantes no asistían a la escuela

como lo hacían regularmente, sino que trabajaban desde sus casas a causa de la pandemia por el COVID-19. La importancia de la evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar motivó esta investigación, centrada en conocer cómo fue realizada, los propósitos que se persiguieron con esta evaluación, los instrumentos utilizados, los resultados obtenidos y el uso que se les dio.

1.2 Antecedentes

Una de las primeras investigaciones sobre la evaluación de los aprendizajes fue en la década de los noventa, Black y William (1998) realizaron una investigación que destacó el potencial de la evaluación formativa para promover los aprendizajes de los estudiantes. En dicha investigación se señalaron las características de la evaluación formativa, tales como la identificación de los objetivos de aprendizaje y los criterios de logro; la comunicación entre docentes y estudiantes acerca de sus aprendizajes actuales y los esperados; el involucramiento de los estudiantes en su propio aprendizaje; y la adecuación de las prácticas de enseñanza en respuesta a los resultados (Karpinski y D, Agostino, 2013, p. 202). Así, la evaluación formativa fue reconocida como un “componente crítico de aulas efectivas” (Karpinski y D, Agostino, 2013, p. 202).

Las prácticas de evaluación de aprendizajes también han sido objeto de estudio de investigaciones realizadas en México. Por ejemplo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) condujo un estudio con representatividad nacional y por modalidades educativas para explorar qué evalúan los docentes de primaria, cómo llevan a cabo las evaluaciones, los propósitos de la evaluación de aprendizajes, y la comunicación de resultados (García Medina et al., 2011). Este estudio empleó cuestionarios dirigidos a docentes, directivos y estudiantes. Los resultados indicaron que la utilización de la evaluación de aprendizajes se centra principalmente en identificar las áreas de mejora de los estudiantes y que esto fundamenta la toma de decisiones sobre sus prácticas de enseñanza; también encontraron que predomina el examen como instrumento para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, con una periodicidad de aplicación asociada con una finalidad sumativa (García Medina et al., 2011; García Medina et al., 2015).

Con respecto a la evaluación diagnóstica, se han encontrado escasos estudios realizados en México. En el 2020, en Durango, se realizó un estudio cualitativo con el propósito de conocer cómo se realizaba la evaluación diagnóstica y su función en la promoción de aprendizajes significativos en las aulas. Para ello, se condujeron grupos focales con docentes de los primeros dos grados de primaria y se encontró que el proceso que utilizan los docentes en la evaluación diagnóstica les permite lograr un conocimiento profundo de sus estudiantes, dar seguimiento a sus resultados y fundamentar las planificaciones con los resultados obtenidos (Santa Cruz Bradley et al., 2020).

Otro estudio identificado sobre evaluación diagnóstica fue realizado por Correa Terán (2020), con el objetivo de describir los procesos de evaluación diagnóstica en aula. Se siguió un enfoque interpretativo con método etnográfico y se realizaron entrevistas a docentes y a un asesor técnico pedagógico. Los resultados mostraron que los docentes reconocían que les faltaban elementos sobre el enfoque de la evaluación promovido en el plan de estudios 2017, el cual señala que la evaluación diagnóstica debe ser implementada de manera continua durante la formación, antes de comenzar la unidad, tema y clase. Los participantes lo atribuyeron a la falta de capacitación por las autoridades educativas y, afirmaron que las evaluaciones diagnósticas que conducían en sus aulas dependían de su experiencia y sus conocimientos previos.

1.3 Líneas de investigación a la que corresponde el estudio

Esta investigación se inserta dentro del campo de estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en aula. En el programa de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, corresponde a línea de generación y aplicación del conocimiento denominada Evaluación educativa y los estudios de la práctica docente, en donde se investigan las condiciones del funcionamiento, los resultados, usos y consecuencias de varias formas de evaluación utilizadas en México, así como la práctica docente.

A nivel nacional, este estudio se inserta en la línea de Evaluación educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), especialmente, en el subgrupo de evaluación del y para el aprendizaje (COMIE, s.f). En el ámbito

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

internacional, la presente investigación se ubica en el grupo de Evaluación de Aprendizajes en el Aula de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) (AERA, s.f.) y en la línea de investigación sobre Currículum, evaluación y pedagogía de la Asociación Británica de Investigación Educativa (BERA) (BERA, s.f).

1.4 Justificación

La evaluación diagnóstica inicial, es aquel acercamiento que realizan los docentes para obtener información sobre el estado de los aprendizajes de sus estudiantes al comienzo del ciclo escolar. Además de la información académica, en esta evaluación se puede recolectar información sobre el contexto del alumnado y sus características personales, entre otros tipos de información. Esta evaluación cobra relevancia debido a que proporciona información necesaria para que el personal docente tome decisiones sobre la enseñanza a implementar durante el ciclo escolar, con el fin de que se promuevan los aprendizajes de los estudiantes y se reduzca el rezago educativo. Esto se sustenta en el reconocimiento de que si el personal docente desconoce las necesidades y particularidades de sus estudiantes no podrán dirigir su enseñanza de forma efectiva (Airasian, 2002). A pesar de la relevancia de la evaluación diagnóstica de los aprendizajes al inicio del ciclo escolar, la literatura sobre este tema es escasa.

Realizar estudios sobre las prácticas de evaluación diagnóstica implementadas por los docentes en el ciclo escolar 2021-2022, se vuelve esencial, dado que este período, fue marcado por el regreso de los estudiantes a las aulas después del confinamiento por COVID-19, ya que es la primera vez que los docentes pasaban por una situación en la que los estudiantes no asistían a la escuela sino que desde sus casas trabajaban en conjunto con ellos para lograr los objetivos de aprendizaje, además de que no se conoce cómo los docentes llevaron a cabo la evaluación diagnóstica, ni que uso les dieron a los resultados obtenidos.

El estudio de las prácticas de evaluación diagnóstica implementadas por los docentes al inicio del ciclo escolar 2021-2022 permite acercarse a las acciones diseñadas por los docentes para enfrentar el rezago con el que recibieron a sus estudiantes. Por otra parte, el análisis de las prácticas de evaluación diagnóstica

permite identificar los aprendizajes que los docentes consideraron fundamentales, los procesos cognitivos y el tipo de conocimiento que evaluaron, su relación con los planteamientos curriculares y la adecuación de las técnicas de recolección de información y los métodos de evaluación empleados con respecto al tipo de objetivo de aprendizaje que representan. Esto será un insumo para anticipar desafíos en el logro de los aprendizajes señalados en el currículo, así como para identificar de oportunidades de formación docente en el ámbito de la evaluación de aprendizajes.

Los resultados de la investigación podrán ser utilizados para el diseño y la mejora de programas de formación docente, dando a conocer los resultados de investigación a través de ponencias, talleres, entre otros. De esta manera, la investigación en las prácticas de evaluación diagnóstica no solo enriquece la formación docente, sino que también contribuye a la mejora continua.

1.5 Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de esta investigación es describir las prácticas de evaluación diagnóstica inicial implementadas por los docentes de primarias públicas de una zona escolar del estado de Aguascalientes, al inicio del ciclo escolar 2021 – 2022 y las condiciones que las influenciaron.

Para alcanzar el objetivo general se han definido tres objetivos específicos:

- Explorar las comprensiones de los docentes sobre la evaluación diagnóstica realizada en el ciclo escolar 2021-2022.
- Describir los aprendizajes evaluados por los docentes, las técnicas de recolección de información empleadas, los instrumentos y métodos de evaluación y los propósitos que persiguieron con la evaluación diagnóstica.
- Analizar los resultados obtenidos por los docentes a través de la evaluación diagnóstica y las decisiones que tomaron a partir de ellos.

Como se observa, el primer objetivo específico tiene que ver con el significado que los docentes le dan a la evaluación; el segundo, con las características de la evaluación diagnóstica implementada por el personal docente;

y el último, se relaciona con los resultados obtenidos a partir de la evaluación y el dado por las y los docentes.

De acuerdo con lo anterior, la pregunta general que guía esta investigación es: desde la perspectiva del personal docente y directivo, ¿qué características tienen las prácticas de evaluación diagnóstica que implementaron sus escuelas primarias de la ciudad de Aguascalientes durante el primer periodo académico del ciclo escolar 2021-2022?

Las preguntas específicas que se plantean son: ¿cómo conciben la evaluación diagnóstica que se realiza al inicio del ciclo escolar las y los docentes?; ¿qué aprendizajes evaluaron en la evaluación diagnóstica implementada al inicio del ciclo escolar 2021-2022?, en esta pregunta se exploran los tipos de conocimiento y procesos cognitivos evaluados; ¿cómo evaluaron los aprendizajes?; ¿qué propósito perseguían con esta evaluación?; ¿qué resultados obtuvieron?; ¿qué usos dio a los resultados el personal docente?; y, ¿qué condiciones influyeron en la evaluación diagnóstica realizada por las y los docentes?

CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA COMO PARTE DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Este capítulo se presentan los referentes teóricos, la primera sección abarca la evaluación de aprendizajes y después la evaluación diagnóstica en las aulas. Se plantea desde la evaluación de aprendizajes debido a que la evaluación diagnóstica está inmersa dentro de ella. La evaluación diagnóstica desempeña un papel fundamental en el proceso de evaluación de aprendizajes, ya que proporciona información valiosa sobre los conocimientos y habilidades que los estudiantes cuentan desde el inicio, esta información es esencial para que los docentes puedan diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje adaptadas a las necesidades de los estudiantes, lo que da a esta evaluación un propósito formativo.

El propósito de este capítulo es presentar los fundamentos teóricos que respaldan tanto la evaluación de aprendizajes como la evaluación diagnóstica. Estos referentes teóricos son necesarios para abordar las preguntas de investigación planteadas, que incluyen la concepción de la evaluación diagnóstica por parte de los docentes al inicio del ciclo escolar, los tipos de aprendizajes evaluados, los métodos utilizados en la evaluación, los propósitos perseguidos, los resultados obtenidos, los usos dados a estos resultados por parte del personal docente, y las condiciones que influyeron en la ejecución de la evaluación diagnóstica.

2.1 La evaluación de aprendizajes en las aulas

2.1.1 Significado de la evaluación de aprendizajes y su proceso

La evaluación de aprendizajes en las aulas es un proceso que utilizan los docentes para recolectar información y valorar el aprendizaje de los estudiantes, con el fin de percatarse que objetivos han logrado los alumnos (Brookhart y McMillan, 2020, p. 3). Una característica básica de la evaluación de aprendizajes en el aula es que los docentes son quienes dirigen el proceso, definiendo el propósito de la evaluación y diseñando o seleccionando los instrumentos que servirán para recolectar evidencias del aprendizaje de sus estudiantes (Brookhart y McMillan, 2020 p.4).

Aunque los docentes son quienes dirigen este proceso, también puede participar el alumnado a través de la autoevaluación y coevaluación. Además, otra característica es que el proceso de evaluación de aprendizajes debe ser realizado de manera sistemática, esto significa que se deben seguir procedimientos específicos para lograr el propósito de la evaluación (Brookhart y McMillan, 2020; Popham, 2017).

Las prácticas docentes son aquellas acciones que realizan los docentes en el aula (De Lella 1999, como se citó en Leyva y Guerra, 2019) para lograr el aprendizaje en los estudiantes (Martínez Rizo, 2013). Las prácticas docentes pueden variar según el nivel educativo, el contenido que se enseña y las preferencias del docente

La evaluación de aprendizajes tiene relación estrecha con las prácticas que realizan los docentes, puesto que son ellos quienes diseñan, implementan y utilizan la evaluación directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, el logro de los objetivos educativos. Esta relación surge debido a que las prácticas tienen una variedad de componentes como son las prácticas de la enseñanza, prácticas de planificación, prácticas para la convivencia escolar, prácticas de evaluación de aprendizajes, entre otras (INEE 2017). Normalmente estos componentes son en los que han enfocado para realizar investigaciones (INEE 2017).

La importancia de la evaluación de aprendizajes en el aula se encuentra en proporcionar información relevante, útil y comprensible para los actores educativos y con base en esto tomar decisiones para enfrentar los desafíos, proveer la comunicación y mejorar el ambiente en el aula (Hernández, 2021). Existe una complejidad al momento de realizar la evaluación diagnóstica pues los docentes deben primero tener claro que van a evaluar, que información es necesario obtener, como pueden obtener esa información y qué harán con esos resultados.

De acuerdo con Chappuis y colaboradores (2018) las evaluaciones de aprendizajes que realizan los docentes en las aulas deben estar precedidas por la especificación de lo que se pretende evaluar, que conlleve a la definición de objetivos de evaluación claros; deben definir métodos de evaluación que correspondan con los objetivos a evaluar, y explicitar los propósitos de la evaluación de aprendizajes; también deben especificar cómo se comunicarán los resultados de las evaluaciones. Estas condiciones responden a las siguientes preguntas que guían las decisiones de los docentes sobre evaluación de aprendizajes: ¿qué evaluar? (objetivos de evaluación), ¿cómo evaluar? (métodos de evaluación), ¿por qué evaluar? (propósitos de evaluación), y ¿cómo comunicar? (comunicación efectiva de los resultados). Estas preguntas están relacionadas con los objetivos de esta investigación y constituyen elementos de toma de decisiones en evaluación de aprendizajes en el aula. A continuación, se describe cada elemento; esta descripción será un referente para el análisis de los resultados de la investigación.

2.1.2 Objetivos de aprendizaje

Las evaluaciones de aprendizaje requieren claridad sobre los aprendizajes que se espera que alcancen los estudiantes (Chappuis et al., 2018, p. 49), estos aprendizajes pueden ser denominados de diferentes maneras, por ejemplo: aprendizajes esperados, aprendizajes fundamentales, resultados de aprendizaje, entre otros. Independientemente de la denominación, estos aprendizajes representan objetivos para la enseñanza y también para la evaluación. De acuerdo con Chappuis y colaboradores, clarificar los objetivos de aprendizaje conlleva beneficios para docente, estudiantes y los padres y madres de familia (2018, pp. 78-79). Los beneficios para el profesor es que tiene mayor claridad sobre que enseñará,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cómo evaluará, actividades que puede planificar y cómo puede utilizar los resultados obtenidos, entre otros (Chappuis et al., 2018 p.79). Para los estudiantes el clarificar los objetivos tienen como ventajas que pueden entender que ellos también son responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje, pueden actuar de acuerdo a la retroalimentación que recibieron, estar preparados para realizar autoevaluación, entre otros (Chappuis et al., 2018 p.79). Y por último tener claro los objetivos de aprendizaje para los padres de familia les ayudará a entender la boleta de calificaciones, así como la retroalimentación por parte de los docentes y podrán ayudar a sus hijos en casa (Chappuis et al.,2018 p.79). Para definir los objetivos de aprendizaje, los docentes deben de tener claro qué van a evaluar: las expectativas que tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes y “estándares del contenido en el enfoque de la instrucción” (Chappuis et al., 2018 p.12), esto es llamado por los autores como objetivos de aprendizaje.

La definición de objetivos de aprendizaje y su uso como guía para la evaluación de aprendizajes requiere que las y los docentes los comprendan e identifiquen lo que representan para sus prácticas. Una herramienta de ayuda son las taxonomías de objetivos de aprendizajes, pues en ellas se clasifican de acuerdo con diferentes criterios.

Existen múltiples taxonomías de objetivos de aprendizaje. En este apartado se expondrán dos: una taxonomía desarrollada por Stiggins y Conklin (1992) y la taxonomía de objetivos de aprendizaje desarrollada por Bloom en 1956, y revisada por Anderson y colaboradores (2001). La taxonomía de Stiggins y Conklin (1992) ha sido utilizada en investigaciones e intervenciones centradas en la evaluación de aprendizajes (Chappuis et al., 2018). Esta taxonomía comprende cinco categorías de objetivos de aprendizaje: conocimiento; razonamiento; habilidades de desempeño; productos; y disposición (Chappuis et al., 2018, p. 52). A continuación, se describe cada una y se mencionan los verbos con los que se asocian.

Los objetivos de conocimiento evocan “información fáctica, conocimientos procedimentales y comprensiones conceptuales” (Chappuis et al., 2018, p. 53); estos objetivos constituyen la base para los demás tipos (Chappuis et al., 2018, p. 53); los verbos que representan este tipo de objetivos son: “explicar, comprender,

describir, identificar, contar, nombrar, enumerar, identificar, definir, etiquetar, unir, elegir, recordar, reconocer, seleccionar” (Chappuis et al., 2018 p.65).

Los objetivos de razonamiento representan procesos de pensamiento que los estudiantes deben de aprender a utilizar en diferentes disciplinas (Chappuis et al., 2018, p. 54). Chappuis y colaboradores (2018) dividen estos procesos en los siguientes patrones: inferencia, análisis, comparación, clasificación, evaluación y síntesis (p.56). El aprendizaje de estos procesos del pensamiento es fundamental para que los estudiantes puedan aplicar el conocimiento en diferentes contextos, asegurando su transferencia (Chappuis et al., 2018, p. 57). Los verbos asociados con cada uno de estos procesos de pensamiento son: para la inferencia, “determinar la idea principal, sacar conclusiones, generalizar, formular hipótesis” (Chappuis et al., 2018, p. 65) entre otros; para el análisis, “diseccionar, identificar, predecir” (Chappuis et al., 2018, p. 65) , entre otros; comparación: “identificar similitudes y diferencias, yuxtaponer” (Chappuis et al., 2018., p. 65) , entre otros; clasificación:” categorizar, determinar, agrupar, ordenar; evaluación: valorar, evaluar, criticar, debatir, defender, justificar, sustentar la opinión” (Chappuis et al., 2018, p. 65) entre otros y por último síntesis “adaptar, mezclar, combinar, crear, formular, modificar” entre otros (Chappuis et al., 2018 p.65).

Los objetivos de habilidades de desempeño son aquellos que implican una demostración real o una actividad física. Este tipo de objetivos se encuentra presente en asignaturas que requieren manifestaciones orales y físicas de las habilidades de los estudiantes, por ejemplo, en lengua, educación física, o artes. Algunos verbos asociados con estos objetivos de aprendizaje son: “observar, centrar la atención, escuchar, realizar, hacer, preguntar, conducir, trabajar, leer, hablar”, entre otros (Chappuis et al., 2018 p.65).

Los objetivos de productos son aquellos en donde la creación de un producto es el foco del objetivo de aprendizaje. Los productos pueden ser tangibles o intangibles, por ejemplo: una gráfica, un plan, un reporte, o una maqueta, entre otros. Los verbos asociados con estos objetivos son: diseñar, producir, desarrollar, hacer, representar, entre otros (Chappuis et al., 2018, p. 62).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los objetivos de disposición involucran actitudes, motivaciones e intereses que influyen sobre el aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo de las disposiciones se hace a través de la experiencia, por lo que se busca que las experiencias educativas influyan positivamente en la disposición que tengan los estudiantes para aprender. Estos objetivos, aunque escasos en los currículos oficiales, se caracterizan por tener: un objeto de enfoque, una dirección que puede ser negativa o positiva, y grados de intensidad (p. 63). Por ejemplo, las y los estudiantes pueden considerar que las Matemáticas son una asignatura importante de aprender y que se sienten capaces de resolver los problemas (Chappuis et al., 2018, p. 64) Algunos verbos asociados son: apreciar, valorar, comprometerse, disfrutar, desear, entre otros (Chappuis et al., 2018, p. 64).

La taxonomía de Bloom revisada por Anderson y colaboradores (2001) comprende dos dimensiones: procesos cognitivos y conocimientos. Los procesos cognitivos incluyen seis categorías en un nivel creciente de complejidad: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Anderson et al., 2001 p.5). Recordar es traer algún conocimiento de la memoria de largo plazo; comprender es la construcción de los conceptos, así como comunicación oral y escrita; aplicar es llevar a cabo un procedimiento; analizar es conocer cómo se relacionan las cosas entre sí; evaluar es realizar juicios de valor basados en criterios específicos; y, por último, crear es juntar todos los elementos dados, para realizar algo nuevo, un producto original (Anderson et al., 2001 p.30).

Por otro lado, la dimensión de conocimientos incluye cuatro tipos: fáctico, conceptual, procedimental y metacognitivo. El conocimiento fáctico, comprende elementos que facilitan la comunicación de los aprendizajes de una disciplina académica (Anderson et al., 2001 p.45) por ejemplo, el conocimiento de términos sobre el cuerpo humano, sobre los símbolos matemáticos, de vocabulario, entre otros (Anderson et al., 2001 p.47). El conocimiento conceptual abarca la comprensión de categorías, clasificaciones, así como conocimientos más organizados como esquemas, modelos mentales, entre otros (Anderson et al., 2001 p.48). El conocimiento procedimental se refiere a los “conocimientos de cómo hacer algo” (Anderson et al., 2001 p.52) desde resolver un problema en la vida diaria hasta

problemas que pueden ser más complejos, incluye conocimientos sobre habilidades y algoritmos, así como el conocimiento de los criterios para decidir y demostrar que hacer (Anderson et al., 2001 p.52). Por último, el metacognitivo hace hincapié en que los alumnos sean responsables y conscientes de su propio pensamiento y conocimiento (Anderson et al., 2001 p.55).

Al tener una comprensión clara de los objetivos de aprendizaje en la evaluación de aprendizajes, a los docentes les será más fácil identificar cómo la llevarán a cabo, qué técnicas de obtención de información o actividades les ayudará a obtener los datos necesarios y de qué manera utilizarán los resultados obtenidos, en consecuencia, hará que a los docentes les sea más fácil lograr los objetivos.

2.1.3 Métodos

La definición de los objetivos de aprendizaje que se pretenden evaluar es importante, porque de ellos depende el método a emplear en la evaluación. Los métodos que se usan para la evaluación de aprendizajes en el aula son variados y, en la literatura, se encuentran diferentes clasificaciones. Chappuis y colaboradores (2018) clasifican los métodos de evaluación en cuatro tipos: a) selección de respuesta; b) respuesta escrita; c) evaluación del desempeño; y, d) comunicación personal; cada uno de estos sirve para evaluar diferentes tipos de aprendizaje.

El método de selección de respuesta consiste en que los estudiantes elijan la respuesta correcta entre una variedad de opciones o bien que anoten la respuesta que piden. Las preguntas pueden ser de opción múltiple, verdadero y falso, de relacionar columnas y rellenar frases para evaluar el aprendizaje (Chappuis et al., 2018, p.101). Retomando la taxonomía de Stiggins y Conklin (1992), este método puede utilizarse principalmente para evaluar objetivos de aprendizaje de conocimiento; también se pueden evaluar algunos objetivos de razonamiento y de habilidades (Chappuis et al., 2018, p.106). Con respecto a la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y colaboradores, este método permite evaluar objetivos de aprendizaje que involucran principalmente procesos cognitivos como recordar y comprender, y también podría emplearse para evaluar procesos cognitivos que conlleven la aplicación; en la dimensión de conocimientos, principalmente permite evaluar los de tipo fáctico y conceptual.

El uso del método de selección de respuesta requiere que los estudiantes tengan un dominio de la lengua que permita la comprensión de la pregunta leída por sí mismos, cuando el contenido a evaluar sea amplio, y cuando se busque identificar comprensiones erróneas de los estudiantes. La amplitud del contenido es necesaria debido a que permite que los docentes diseñen o seleccionen una gran cantidad de preguntas para obtener un panorama del aprendizaje de los estudiantes, y también, cuando se pretendan identificar comprensiones erróneas de los estudiantes (Chappuis et al., 2018). A continuación, se presenta un ejemplo de este tipo de reactivos, el cual es para identificar el conocimiento de la propiedad conmutativa de la adición. Se observa que hay tres opciones de respuesta en la cual el estudiante debe de seleccionar aquella que crea que es la correcta. La opción de respuesta con el inciso a es una resta con un resultado de cero, por lo que no es correcta; la segunda de ellas es una suma y de respuesta es esa misma suma con las cantidades de diferente manera, por lo que es la opción correcta y por último es una resta con un resultado también de resta con las mismas cifras, pero en diferente orden por lo que es errónea. El docente al aplicar este tipo de reactivos identificará aquellas comprensiones erróneas.

1.- Selecciona la opción correcta

- a) $43-50=0$
- b) $50+43=43+50$
- c) $43-50=50-43$

En el método de respuesta escrita, los estudiantes responden con un texto, y estas respuestas pueden ser cortas o largas, de acuerdo con la extensión solicitada (Chappuis et al., 2018 p.102). Tomando como guía la taxonomía de Stiggins y Conklin (1992) este método permite evaluar principalmente objetivos de conocimiento y razonamiento (Chappuis et al., 2018 p.106). Con base en la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y colaboradores (2001), se puede evaluar en el proceso cognitivo recordar, comprender, aplicar, analizar y crear, y el tipo de conocimiento conceptual, procedimental y metacognitivo, por ejemplo, un docente les dicta lo siguiente: escribe un cuento de aventura de 2 cuartillas, por lo

que aquí se observaría el proceso cognitivo crear y el tipo de conocimiento conceptual. Los procesos cognitivos y conocimientos que permita evaluar este método dependerán del diseño de la tarea que haga el docente.

El uso de este método requiere que los estudiantes que ya dominen la escritura, así como evitar redacciones confusas para evitar sesgos (Chappuis et al., 2018). La recomendación para calificar es a través de dos formas, puede ser a través de una rúbrica o por indicadores claves en la respuesta (Chappuis et al., 2018). Como ejemplo de respuesta escrita corta es: enlista 2 características de los paralelogramos, es de respuesta corta debido a que solo se pide algo concreto, y de respuesta larga: un docente en clase de Matemáticas les dicta la siguiente pregunta ¿Cuál es el proceso para realizar la división?, se considera de respuesta larga debido a que los estudiantes deben explicar qué hacen para realizar la división.

La evaluación del desempeño requiere de observación y emisión de juicios con respecto a productos que realizan los estudiantes o demostraciones de comportamientos (Chappuis et al., 2018, p.102). De acuerdo con Chappuis y Conklin (1992) este método se utiliza para evaluar objetivos de aprendizaje principalmente habilidades, razonamiento y producto (Chappuis et al., 2018 p.106). En la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y colaboradores (2001), este método permite evaluar en el proceso cognitivo comprensión, aplicar, analizar, evaluar y crear y en el conocimiento procedimental.

Es necesario que los docentes tengan claridad, durante la aplicación, sobre el aprendizaje que se evaluará, cómo se evaluará y los criterios que se tomarán en cuenta (Chappuis et al., 2018). La recomendación para calificar este método es a través de una rúbrica en la cual puedan juzgar el nivel de la calidad ya sea por las características específicas del producto o demostración (Chappuis et al., 2018). Un ejemplo de este tipo de método de evaluación se presenta cuando se observa a alguien hablar en un segundo idioma, utilizar el lenguaje de señas, etc. Y de productos el construir una maqueta, algún trabajo de arte, entre otros.

La comunicación personal como método de evaluación, consiste en las interacciones estructuradas o no estructuradas que ocurren entre docente y

estudiantes para obtener información sobre lo que han aprendido (Chappuis et al., 2018 p.103). Con este método se pueden verificar objetivos de aprendizaje de conocimiento, razonamiento, y algunas habilidades (Chappuis et al., 2018 p.106). En cuanto a la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y colaboradores (2001) este método de evaluación puede evaluar varios procesos cognitivos, como recordar, comprender, aplicar y analizar; en cuanto a los tipos de conocimiento, podría permitir valorar todas las categorías que comprende la taxonomía ya que de acuerdo a como se planteen las preguntas se puede obtener información de distinta índole.

El uso de este método de evaluación requiere que los estudiantes sean capaces de comunicar sus ideas de forma oral, y los docentes deben considerar que estas capacidades pueden variar dentro del grupo (Chappuis et al., 2018). La aplicación de este método con propósitos formativos requiere claridad en criterios; con propósitos sumativos implicará identificar si las repuestas son correctas o incorrectas, o criterios de valoración específicos (Chappuis et al., 2018). Ejemplos de este método son los exámenes orales, preguntas que se realizan durante las clases, entrevistas, entre otros (Chappuis et al., 2018 p.103).

A los métodos expuestos, se añaden los de portafolio y evaluación afectiva, desarrollados por otros autores como Popham (2017) y McMillan (2018). La evaluación por portafolio se define como recolección sistemática de los trabajos de los estudiantes (Popham, 2017 p.220); y pueden ser de diferentes tipos, como portafolio de crecimiento (para mostrar avance a través del tiempo), competencia (dominio sobre un objetivo de aprendizaje), proyecto (progreso en una tarea específica) y celebración (muestra de mejores trabajos) (McMillan, 2018 p.305). Con este método se busca que el docente conozca el progreso de sus estudiantes a través de trabajos documentados donde se pueda observar el cumplimiento de los objetivos (Popham, 2017 p.234). De acuerdo a la taxonomía de Chappuis y Conklin (1992) en este método se puede evaluar objetivos de habilidades de desempeño y de productos. De acuerdo con la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y colaboradores (2001), el uso de este método puede emplearse para valorar diferentes procesos cognitivos y tipo de conocimiento. Los procesos cognitivos:

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aplicar, analizar, evaluar y crear y tipos de conocimiento: procedimental, metacognitivo. Por ejemplo, un docente quiere que los estudiantes se den cuenta del avance que tuvieron en Matemáticas, entonces utiliza el portafolio con el proceso cognitivo de evaluar y tipo de conocimiento metacognitivo para que se hagan consiente de su aprendizaje.

Las recomendaciones al momento de la planificación es establecer el objetivo de aprendizaje, identificar uso y estructura que se le dará, establecer el contenido y criterios de evaluación, y dejar un espacio para la autoevaluación (McMillan, 2018 p.301). Una limitante que se encuentra al emplear este método es el tiempo que toma preparararlo y realizarlo (McMillan, 2018 p.323).

La evaluación afectiva (Popham, 2017, p.236) o también denominada de disposiciones y habilidades no cognitivas (McMillan, 2018, p.326), consiste en evaluar habilidades tales como autocontrol, motivación, autoestima, entre otras (McMillan, 2018 p.331). Esta evaluación es importante debido a que, a través de esta, los docentes conocen las actitudes, valores e intereses de sus alumnos, ya que estos intervienen en su desempeño como estudiantes (Popham, 2017 p.237-p.240). Con base en la taxonomía de Chappuis et Conklin este método puede utilizarse para evaluar principalmente objetivos de disposición. De acuerdo con la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y colaboradores este tipo de evaluaciones no concuerda con ningún proceso cognitivo, ni tipo de conocimiento.

Como se mencionó anteriormente, los métodos de evaluación son variados, y tienen correspondencia con los objetivos de aprendizaje, por lo que es necesario que los docentes sepan con claridad que busca evaluar para poder seleccionar el método correcto, ya que si el docente no tiene esto presente no sabrá con exactitud que saben sus estudiantes, ya que no obtendría información confiable de su evaluación, además no contaría con la información necesaria para fundamentar la toma de decisiones de su práctica docente.

2.1.4 Propósitos

La evaluación de aprendizajes se clasifica en formativa y sumativa, de acuerdo con los propósitos que persigue. La característica principal del propósito formativo es que pone énfasis en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes;

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

esto implica que los docentes recopilen información para que puedan identificar las "necesidades de aprendizaje de los estudiantes, diseñar los siguientes pasos en la enseñanza, proveer a los estudiantes con prácticas dirigidas, y ofrecer retroalimentación efectiva" (Chappuis et al., 2018, p. 24), además sirve para guiar las prácticas de enseñanza (SEP, 2013). Este tipo de evaluación se conoce como "evaluación para el aprendizaje" (Ravela et al., 2017 p.148) ya que ocurre durante el proceso de aprendizaje y se utiliza para que docentes, estudiantes y padres puedan tomar decisiones que impulsen la mejora continua.

La evaluación sumativa se caracteriza por su enfoque en emitir un juicio sobre el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en un momento específico; se le conoce como "evaluación del aprendizaje" (Ravela et al., 2017 p.148) ya que generalmente ocurre después de un período de enseñanza; los juicios de valor que se emiten suelen traducirse en calificaciones, las cuales se registran en documentos como boletas o informes; la audiencia principal de la evaluación sumativa son agentes educativos distintos a los estudiantes, sin embargo, esta forma de evaluación es utilizada por diversos usuarios, como directivos escolares, personal de supervisión, autoridades educativas regionales y estatales, tomadores de decisiones, así como por estudiantes, docentes y padres de familia (Chappuis et al., 2018, p. 26). Según Chappuis y colaboradores (2018) la evaluación sumativa no es mala, pero puede ser perjudicial cuando se realiza prematuramente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La distinción entre los propósitos formativos y sumativos, también se ha explicado en función de su orientación en el tiempo de enseñanza. La evaluación formativa se centra en informar las decisiones futuras sobre lo que "docentes y estudiantes necesitan hacer para asegurar el progreso hacia los resultados esperados" (Heritage, 2014, p. 1), además ayuda a conocer si el estudiante comprendió el tema y si necesita recibir retroalimentación (Brookhart y McMillan, 2020). Esta orientación se denomina "presente hacia futuro" Heritage, 2014, p. 1) y requiere comenzar con el desempeño actual lo que se aprendió, para analizar lo que se puede aprender y definir cómo se pueden lograr estos aprendizajes. Por otro lado, la evaluación sumativa se enfoca en mostrar el logro alcanzado por los

estudiantes hasta un momento específico (Brookhart y McMillan, 2020; Ravela et al., 2017) para certificar el aprendizaje y, esta perspectiva se describe como "pasado hacia el presente" (Heritage, 2014, p. 1). Esta forma de evaluación resulta especialmente útil para la rendición de cuentas, la certificación de los aprendizajes de los estudiantes y la toma de decisiones que trascienden más allá de las aulas. Sin embargo, la distinción entre ambos propósitos no se puede centrar en las técnicas de obtención de información (Ravela et al., 2017 p.149).

Según algunos autores, la efectividad de la evaluación formativa requiere de algunos elementos clave: en primer lugar, las técnicas de recopilación de información sobre el aprendizaje de los estudiantes permitan que los estudiantes expresen sus comprensiones, destacando la importancia de fomentar el diálogo entre docentes y estudiantes, así como las discusiones entre los propios estudiantes (Black y William, 2010, p. 86). Además, es fundamental que los estudiantes reciban retroalimentación sobre su aprendizaje, junto con recomendaciones sobre cómo mejorar (Heritage, 2014, p. 2). Esta retroalimentación debe ofrecer orientación sobre las fortalezas y debilidades, evitando la inclusión de calificaciones o marcas de otro tipo, es decir, proporcionando una retroalimentación "sin juicios" (Kibble, 2017, p. 110). Otro aspecto crucial es la participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación del aprendizaje, brindándoles especialmente la oportunidad de trabajar con la evidencia recopilada por los docentes para realizar mejoras (Black y William, 2010, p. 87). Por último, se destaca la importancia de que los docentes ajusten su enseñanza en función de la evidencia de aprendizaje que recolecten (Heritage, 2014, p. 2).

Es crucial señalar que, según algunos autores, la naturaleza formativa de una evaluación de aprendizajes está principalmente relacionada con la función que se asigna a la evidencia recolectada en el proceso (William, 2013, p. 15; Ravela et al., 2017 p.149). Esto implica, por ejemplo, que las respuestas de los estudiantes en un examen pueden tener un carácter formativo cuando se involucra al grupo en el análisis de esas respuestas y su revisión, orientándolos hacia los aprendizajes esperados. En el corazón de la evaluación formativa se encuentra la retroalimentación, tanto para los docentes como para los estudiantes, sobre sus

comprensiones actuales y lo que necesitan para alcanzar los resultados deseados, y esto debe ser una parte integral de la planificación de la enseñanza (Kibble, 2017, p. 110).

Una característica fundamental de la evaluación sumativa radica en su aplicación al finalizar un período de enseñanza, con el propósito de evaluar los aprendizajes logrados por los estudiantes.

Según algunos expertos, esta evaluación siempre tiene un impacto significativo, comenzando por su impacto directo en los estudiantes, ya que implica un juicio de valor sobre sus logros de aprendizajes. Además, su impacto se extiende a otros usos potenciales, como la evaluación del desempeño de los docentes (Kibble, 2017, p. 110). También se ha señalado que la evaluación sumativa puede influir en los aprendizajes, ya que cuando los estudiantes son conscientes de que su rendimiento será evaluado de esta manera, se preparan para maximizar su desempeño (Kibble, 2017, p. 110).

Una preocupación constante en los estudios fundamentales sobre evaluación de aprendizajes ha sido el fuerte énfasis en las calificaciones. La prevalencia de la evaluación sumativa puede tener repercusiones adversas en la motivación intrínseca de los estudiantes, su confianza ante los exámenes, la percepción de autoeficacia y las relaciones sociales entre los estudiantes (Crooks, 1988). Por esta razón, se recomienda limitar la frecuencia de las evaluaciones sumativas y fomentar la abundancia de evaluaciones formativas.

Se propone que las evaluaciones sumativas adopten un enfoque de diseño inverso, partiendo de los aprendizajes esperados y luego determinando qué técnicas de recopilación de información serán más apropiadas para evidenciar estos logros.

Esto implica planificar los dominios que se evaluarán y cómo se alinean con los objetivos de aprendizaje, diseñar las evaluaciones de manera colaborativa y buscar revisiones externas para asegurar la inclusión de todos los dominios importantes, evitando la incorporación de elementos irrelevantes. Además, se sugiere incluir un número suficiente de preguntas para garantizar la confiabilidad de la medición y proporcionar instrucciones claras a los estudiantes, preparándolos

adecuadamente para la aplicación de la evaluación. Estas medidas contribuirán a la confiabilidad y equidad en la obtención de datos (Kibble, 2017, p. 118).

Estos dos propósitos complementan la evaluación de los aprendizajes, la primera es que la formativa da pauta para la toma de decisiones mientras que la sumativa ayuda a que los docentes identifiquen si lograron la meta o no, normalmente este propósito es realizado de manera numérica, algo más allá de cualquiera de estos dos tipos de evaluación ya no es considerado como una evaluación en el aula (Brookhart y McMillan, 2020).

Para la mayoría de los docentes, la toma de decisiones es algo que les es complicado, debido a que deben mejorar el aprendizaje, pero además deben de prestarle atención también a los resultados a las pruebas de alto impacto (Brookhart y McMillan, 2020).

2.1.5 Comunicación efectiva

La asignación de la calificación ha estado presente a lo largo de los años en las prácticas docentes, pues estas les sirven para identificar que aprendizajes conocen sus estudiantes, sin embargo, son los docentes quienes deben de garantizar que las calificaciones estén lo más apegado a la realidad, y a los objetivos de aprendizaje que lograron los estudiantes (Chappuis et al., 2018). A medida que se analiza el papel de los docentes al asignar calificaciones, es importante pensar cómo estas calificaciones impactan en los estudiantes.

Los docentes utilizan la calificación como forma de comunicar los resultados y así motivar y modificar el comportamiento de los estudiantes, aunque es comprensible por qué el docente toma este tipo de decisiones, no son las mejores decisiones (Chappuis et al., 2018). Por ejemplo, si un estudiante tuvo siempre buenas calificaciones en los exámenes y trabajos, pero no asiste a clases durante algunos días y el docente le baja la calificación (Chappuis et al., 2018), hará que el estudiante pierda la motivación de entregar sus trabajos y realizar los exámenes, por ende, pueden perder el interés en la adquisición de conocimientos. Sin embargo, los resultados también son de utilidad para la práctica docente.

Después de hablar sobre cómo las calificaciones afectan a los estudiantes, es importante entender cómo estas calificaciones ayudan a los docentes a tomar

decisiones y comunicar los logros de los estudiantes, a través de la evaluación formativa y sumativa. Los resultados en la evaluación son importantes para la toma de decisiones en la práctica docente, debido a que el uso principal es comunicarlos eficazmente y que sean comprensibles para las personas a las que se les hará saber, sin embargo, la forma de comunicarlo depende del propósito con lo que se utilizará la evaluación formativa o sumativa (Chappuis et al., 2018).

Si la finalidad del uso de resultados es formativa, deben de ser comunicados de manera descriptiva (Chappuis et al., 2018), y ser claros en las áreas de oportunidad que se muestran con base en el objetivo evaluado, y así mismo tomar decisiones con base a los resultados obtenidos (García Medina et al., 2011). Si es sumativa tienen que ser lo suficientemente claros para que se comprenda si los estudiantes tienen los suficientes aprendizajes (Chappuis et al., 2018), además lo más ideal sería que dependiendo al destinatario que se le comuniquen los resultados, estos sean adecuados (García Medina et al., 2011).

Es importante destacar que tanto la evaluación sumativa como la formativa son indispensables en la evaluación del aprendizaje, y ambas desempeñan un papel crucial en la comunicación de los resultados a los estudiantes (García Medina et al., 2011).

2.1.6 Factores que influyen en la evaluación de aprendizajes

La evaluación de aprendizajes es relevante en la educación, ya que esta brinda información sobre cómo van aprendiendo los estudiantes y el grado de apropiación de los aprendizajes. Sin embargo, el realizar la evaluación de aprendizajes no es una tarea fácil debido a que depende algunos factores que no son fáciles de controlar.

Cuatro dimensiones influyen sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula. Dos dimensiones se relacionan con los docentes, una con los estudiantes y la otra con el contexto escolar, las cuales se explicarán a continuación.

La primera dimensión es sobre las características de los docentes y tiene 3 componentes los cuales son características individuales, experiencia del docente como estudiante y trayectoria (Martínez Rizo, 2013). Características individuales es toda aquella información de los docentes tienen que los caracteriza como personas,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

por ejemplo, sexo, edad, estado civil, nivel socioeconómico, y las capacidades cognitivas. Este factor influye debido a que de acuerdo con la inteligencia del profesor es el desempeño de los estudiantes. Se encontró relación entre la habilidad verbal del docente y el desempeño de los estudiantes pues a través de la habilidad verbal, el profesor expresa con mayor claridad sus ideas y es más fácil que los estudiantes lo comprendan (Hammond, 1996 citado en Martínez Rizo, 2013).

Otro componente es sobre la experiencia del docente como estudiante de acuerdo este indicador involucra todo aquello que los docentes aprendieron sobre la docencia durante su vida académica especialmente de sus profesores (Martínez Rizo, 2013), por ejemplo, sobre el tipo de evaluaciones que les realizaban, tipo de actividades, entre otras. Aunque no se encontraron resultados que muestren esta relación se piensa que posiblemente serían débiles (Martínez Rizo, 2013). Y, por último, en la dimensión de características de los docentes la trayectoria, en este indicador entra todo aquello que tiene relación con la formación que recibió como docente (tipo de institución, años de estudio, etc.), todos aquellos cursos de actualización docente y también los años de servicio (Martínez Rizo, 2013). Las calificaciones de los estudiantes tienen relación con la preparación que tienen los docentes, pues un maestro mejor preparado tendrá mayores habilidades para ejercer su práctica docente (Hammond, 1999 citado en Martínez Rizo, 2013).

Las variables mencionadas anteriormente afectan de manera más directa a la segunda dimensión, y esta segunda dimensión a las prácticas docentes (Martínez Rizo, 2013). A continuación, se presentará la segunda dimensión relacionada con los docentes.

La segunda dimensión aborda saberes, ideas y visiones de los docentes, son 5 componentes con relación al docente: sobre ellos mismos, sobre las asignaturas, sobre la enseñanza, sobre evaluación y sobre los estudiantes (Martínez Rizo, 2013). La primera es sobre ellos mismos: la percepción que tienen los docentes sobre sí mismos y su labor docente influye en el rendimiento de los estudiantes, siendo de esperar que aquellos con maestros seguros y confiados demuestren un mejor desempeño docente (Martínez Rizo, 2013).

Sobre las asignaturas, es importante conocer que conceptualización tiene el docente sobre estas, ya que su preferencia o desagrado hacia una materia puede afectar el interés y los resultados de los estudiantes (Martínez Rizo, 2013). Sobre la enseñanza es aquella información teórica que tiene implicación en sus prácticas por ejemplo el enfoque de enseñanza, y la perspectiva sobre las prácticas que tenga el docente con base en lo que puede aplicar en el salón de clases (Martínez Rizo, 2013).

Sobre la evaluación abarca las ideas del docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su aplicación hasta la comunicación de los resultados (Martínez Rizo, 2013). La concepción del docente sobre los estudiantes, considerándolos como participantes activos o receptores, así como las etiquetas que les asignan (inteligentes, no capaces, rebeldes, etc.), también desempeña un papel crucial (Martínez Rizo, 2013).

Estas concepciones docentes impactan en las prácticas en el aula, ya que las ideas influyen en las acciones que llevan a cabo los docentes. La relación entre las concepciones y prácticas es bidireccional, según Putnam y Borko (2000), ya que las concepciones actúan como un marco que guía las opiniones y decisiones de los docentes en sus prácticas en el aula. Esto se aplica, a la definición de objetivos de aprendizaje, la evaluación, entre otros. Por ejemplo, dependen de las creencias de los docentes en el modo que dan sus clases, por ejemplo, centrándose en los alumnos, etc. (Putnam y Borko, 2000).

A su vez, las prácticas docentes también pueden influir en las concepciones. La interacción con el contexto y la experiencia en situaciones diversas puede desafiar o reforzar las concepciones existentes (Brown, 2003; Rubie-Davies, 2015; Scott et al., 2014 citado en Hidalgo y Murillo, 2017). Por ejemplo, un docente que ha mantenido la concepción de que la evaluación solo se realiza mediante exámenes podría cambiar su perspectiva al compartir ideas con colegas que utilizan diversas técnicas de evaluación.

Existen otros factores a los mencionados anteriormente que influyen en las prácticas de evaluación como los son para seleccionar los temas para trabajar, los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

materiales con los que cuente el docente, las características del contexto en donde está la escuela y el apoyo de los padres de familia (Martínez Rizo, 2013).

Variables de los alumnos habla acerca de las características personales de los estudiantes ya sea individualmente o por grupo, por ejemplo, las características socioeconómicas, promedio escolar, las asistencias a la escuela, entre otras (Martínez Rizo, 2013). Es importante el conocer este tipo de características pues con base en esto el docente puede planificar y tomar decisiones sobre su práctica docente, ya que no es lo mismo tener estudiantes de una zona rural a una urbana, ni es posible utilizar el mismo tipo de actividades por ejemplo (Martínez Rizo, 2013).

Variables de la escuela y el aula, aquí entra todo lo que tenga que ver relacionado a la escuela y el salón de clases donde se desarrolla el docente, por ejemplo, el tamaño de la escuela si es de organización completa o multigrado, si es escuela de paga o publica, cantidad de alumnos por grado, el contexto donde se encuentra la escuela, los recursos con los que cuenta la escuela (Martínez Rizo, 2013). Esto se encuentra relacionado con los factores que influyen en las prácticas docentes ya que, aunque el docente quisiera hacer una actividad utilizando muchos tipos de materiales y este no se encuentran en la escuela pues le será difícil adaptarlos. Por lo tanto, las variables de la escuela y el salón de clases son importantes al momento de planear alguna actividad.

Estos factores hacen que los docentes modifiquen siempre sus prácticas de enseñanza pues no siempre son cosas que se pueden controlar, por ejemplo, un docente no enseñara lo mismo ni de la misma manera si está en una escuela de organización completa en el centro de la ciudad a una escuela multigrado en la sierra. Aunque no solamente el contexto es importante sino también la preparación del docente y las capacidades de los estudiantes, así como el interés que demuestran hacia ciertos temas.

2.2 La evaluación diagnóstica de los aprendizajes en las aulas: conceptualización y acercamientos metodológicos para su estudio

La evaluación diagnóstica es entendida como el proceso de recolección de información, cuyo propósito es que, a través de los resultados, los docentes pueden realizar modificaciones a sus planeaciones, específicamente, adecuar las

actividades y estrategias de acuerdo con las características e intereses de los estudiantes (Casanova, 1998 p. 92; Vera Arcentales, 2020), con el fin de mejorar el aprendizaje e identificar si se encuentran preparados para aprender nuevos conocimientos.

La evaluación diagnóstica se realiza cuando comienza el ciclo escolar, cuando un docente recibe a un grupo por primera vez (Airasian, 2002, p. 32; Casanova, 1998, p. 91; Lucas et al., 2019; Guskey y McTighe 2016)¹, antes de comenzar un tema o lección, o bien cuando los docentes creen necesario conocer los conocimientos previos con los que cuentan sus estudiantes (Reeves, 2011).

Este estudio se centrará en la evaluación diagnóstica que se realiza al inicio de ciclo escolar, por ser el objeto de estudio y también por tener características específicas. Por ejemplo, la evaluación diagnóstica, al inicio de un ciclo escolar, tiene como fin principal que los docentes conozcan a sus estudiantes. A través de las diferentes técnicas de recolección de información que emplean, los docentes pueden identificar de dónde parten los estudiantes (Airasian, 2002, p. 32; Casanova, 1998, p. 91; Fernández y Malvar, 2007), así como las habilidades y conocimientos con los que cuentan (Fernández y Malvar, 2007). Además, en esta evaluación, se recupera información familiar y afectiva de los estudiantes que puede servir como insumo para planificar la enseñanza.

2.2.1 Propósito

Existen dos propósitos para la evaluación de aprendizajes en el aula, como ya se mencionó anteriormente: formativo y sumativo. La evaluación diagnóstica se encuentra dentro del propósito formativo, debido a que, a través de los resultados de la evaluación, se pueden tomar decisiones para mejorar la enseñanza.

La finalidad de la evaluación diagnóstica es que el docente tenga fundamentos en la cual pueda tomar decisiones con respecto a sus prácticas de enseñanza, ya que, a través de esta evaluación, el docente conocerá el panorama del grupo y la dinámica de convivencia (Airasian, 2002 p. 30 - 32), así como las

¹ Las evaluaciones diagnósticas también incluyen las que se realizan al inicio de otro tipo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

características personales de cada estudiante y los aprendizajes con los que cuenta (Lind, 2016; Vera Arcentales, 2020).

El profesor debe ser cuidadoso al momento de seleccionar el instrumento o método más apropiado a lo que necesita saber ya que sin una evaluación de este tipo será difícil adaptar las prácticas de enseñanza y lograr los aprendizajes esperados (Casanova, 1998 p.92).

2.2.2 Técnicas de obtención de información

Existen diversas técnicas de obtención de información para realizar la evaluación diagnóstica (Airasian, 2002 p.28; Casanova, 1998 p.29). En la revisión de literatura, se identificaron diferentes técnicas que pueden ser empleadas para recolectar información en la evaluación diagnóstica. Las técnicas se clasificaron en: interacción con integrantes de la comunidad escolar, registros escolares sobre estudiantes, pruebas y exámenes, producciones del estudiante, observación e interacción oral con los estudiantes.

La interacción con integrantes de la comunidad escolar permite obtener información sobre los padres de familia, hermanos, docentes y otros integrantes. A través de esto, se puede obtener información personal y sobre las características de los estudiantes (Airasian, 2002). Un ejemplo de los instrumentos que se pueden utilizar son guiones de entrevista a padres y madres de familia o tutores, desempeño de los hermanos, entre otros (Airasian, 2002).

Los métodos que se podrían utilizar en esta clasificación son dos: comunicación personal (Chappuis et al., 2018) y evaluación afectiva (Popham, 2017) o también llamada disposiciones y habilidades no cognitivas (McMillan, 2018). El método de comunicación personal tendría que ser adaptado ya que en este método solo es con el estudiante, sin embargo, aquí es con todas aquellas personas externas y que tienen información relevante sobre el estudiante y que a través de conocer esta información el docente puede tomar decisiones sobre sus adecuaciones y prácticas. Del estudiante. Y, el método de evaluación afectiva o disposiciones y habilidades no cognitivas consiste en evaluar a los estudiantes las habilidades de motivación, autocontrol, autoestima, sin embargo, sería adaptado

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para que sea aplicado no en los estudiantes sino en aquellas personas que los conocen y tienen información sobre ellos.

La finalidad de obtener este tipo de información es que los docentes conozcan el contexto, características de los estudiantes, relación con la familia, prioridades en el hogar. Esto para identificar cual es la motivación del estudiante, el contexto donde se desenvuelve y así poder tomar decisiones para mejorar su aprendizaje. Esta finalidad no tiene relación con ningún tipo de objetivos de la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y colaboradores, sin embargo, es información relevante para la toma de decisiones de los docentes.

Los registros escolares sobre los estudiantes más allá del aula comprenden la información documental de los estudiantes, la cual es importante para identificar las características de los estudiantes, como la información sobre el nivel socioeconómico, antecedentes académicos, entre otras. (Airasian, 2002). Un ejemplo de registro de documentos son los informes de los equipos de orientación, informes de anteriores profesionales, análisis de documentos, diarios del profesor, entre otros (Fernández y Malvar, 2007) El método que se podría utilizar sería el de comunicación personal, aunque tendría que adaptarse ya que en este método solo es con el estudiante, sin embargo, aquí es con todas aquellas personas externas y además documentos en los que pueden dar pautas para tomar decisiones.

Este tipo de información ayuda a que los docentes conozcan información sobre la asistencia, calificaciones, modos de aprender, materias que le interesa, además de que identifiquen si existe un riesgo en la deserción de sus estudiantes. Esta finalidad no tiene relación con ningún tipo de objetivos de la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y colaboradores, sin embargo, es información relevante para la toma de decisiones de los docentes.

Las pruebas y exámenes se integra por instrumentos que dan a conocer el desempeño académico de los estudiantes, estos permiten conocer los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre las materias o bien sobre un tema en específico (Fernández y Malvar, 2007), a su vez lo integran test, cuestionarios, entre otros (Airasian 2002; Fernández y Malvar, 2007).

Con pruebas y exámenes se pueden medir los objetivos de la taxonomía de Bloom revisada por Anderson, como lo son recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear esto depende el propósito que tenga el docente y lo que le interese conocer, así como el diseño de estos instrumentos, en cuanto al tipo de conocimiento permite evaluar fáctico, conceptual y procedimental.

Pruebas y exámenes concuerda exactamente con el método de evaluación de selección de respuesta, las cuales incluye las preguntas de opción múltiple, verdadero y falso, relacionar columnas, así como rellenar frases, así como en la respuesta escrita tanto corta como larga (Chappuis et al., 2018).

Las producciones de las y los estudiantes incluyen lo que generan los estudiantes en aula y fuera de ella. Las producciones permiten conocer las características de los estudiantes (Airasian, 2002), los conocimientos previos sobre una materia o un tema (Casanova, 1998; Fernández y Malvar, 2007). Un ejemplo son los trabajos y tareas, entre otros (Casanova, 1998; Fernández y Malvar, 2007). Dependiendo del tipo de producción que se le solicite al estudiante, será su clasificación dentro de los métodos propuestos por Chappuis y colaboradores (2018), pudiendo ubicarse en selección de respuestas, evaluación del desempeño y respuesta escrita.

Con las producciones de los estudiantes, se puede evaluar diferentes procesos cognitivos principalmente son aplicar, analizar, evaluar y crear, así como el tipo de conocimiento, conceptual, procedimental y metacognitivo. Esto va a depender del propósito que tenga el docente y la información que quiera obtener.

La observación se centra en obtener información visual sobre lo que pasa en cierto lugar, las cuales pueden ser formales o informales (Airasian, 2002; Fernández y Malvar, 2007). La observación informal es la que se realiza sin necesidad de un registro o escala de observación, mientras que la observación formal es aquella que se sistematiza. A través de las observaciones, se puede conocer el contexto educativo en el que se desarrollan los estudiantes y cómo se relacionan en él, así como conocer los aprendizajes con competencia curricular con los que cuentan (Airasian, 2002; Fernández y Malvar, 2007).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A través de la observación que realizan los docentes pueden darse cuenta de diferentes procesos cognitivos que realizan sus estudiantes como de aplicar, analizar, así como de conocimiento conceptual y procedimental. Esto depende del propósito y del aprendizaje que quiera conocer el docente.

El método que tiene mayor relación con la observación es la evaluación del desempeño. De acuerdo con Chappuis y colaboradores (2018) a través de la evaluación del desempeño los docentes observan una actividad en la que se los estudiantes realizan un producto y los docentes evalúan a través de varios criterios, sin embargo, este método sería modificado en torno a que el docente observaría cómo los estudiantes se desenvuelven en su entorno y cómo desarrollan las actividades para que pueda tomar decisiones con base en su práctica.

Por último, está la clasificación llamada interacción oral con estudiantes, la cual agrupa toda actividad en la cual se tiene información verbal sobre los estudiantes. A través de esta, se conoce información sobre las características de los estudiantes, como actitudes, intereses, formas de aprender, entre otras (Airasian, 2002; Fernández y Malvar, 2007), además, se da cuenta de los conocimientos previos con los que cuentan los estudiantes (Airasian, 2002; Casanova, 1998; Fernández y Malvar, 2007), así como su entorno socio-familiar (Fernández y Malvar, 2007). Un ejemplo de los instrumentos que se pueden utilizar son las discusiones en el salón de clases (Airasian, 2002; Casanova, 1998; Fernández y Malvar, 2007), comentarios de los estudiantes, entrevista a los estudiantes, entre otros (Airasian, 2002; Fernández y Malvar, 2007).

Con la interacción oral con los estudiantes se puede obtener diferente tipo de información, de acuerdo a la taxonomía de Bloom revisada por Anderson se puede conocer procesos cognitivos aplicar, analizar, evaluar y crear, así como conocimientos fáctico, conceptual, procedimental y metacognitivo, esto depende sobre el propósito que tenga el docente al utilizar la interacción oral.

En cuanto al método con el que está relacionado con esta clasificación sería la comunicación personal (Chappuis, 2018) y la evaluación afectiva (Popham, 2017) o también denominada disposiciones y habilidades no cognitivas (McMillan, 2018)

ya que con estas se puede conocer parte de la personalidad de los estudiantes, gustos, motivaciones

2.2.3 Factores que influyen en la evaluación diagnóstica

Los resultados de las evaluaciones diagnósticas tienen el potencial de influenciar las percepciones y expectativas de los docentes sobre el aprendizaje de sus estudiantes (Airasian, 2002, p. 33) y esto puede determinar sus decisiones a lo largo del ciclo escolar (Airasian, 2002, p. 32). Si la evaluación diagnóstica es realizada de manera superficial, puede llevar a decisiones erróneas en las prácticas de enseñanza y, a su vez, a resultados de aprendizaje insuficientes o inesperados en los estudiantes (Airasian, 2002, p.33). Es por esta razón que la definición de propósitos específicos de la evaluación diagnóstica, el diseño o elección de métodos adecuados para realizarla, y el análisis de los resultados obtenidos cobran importancia.

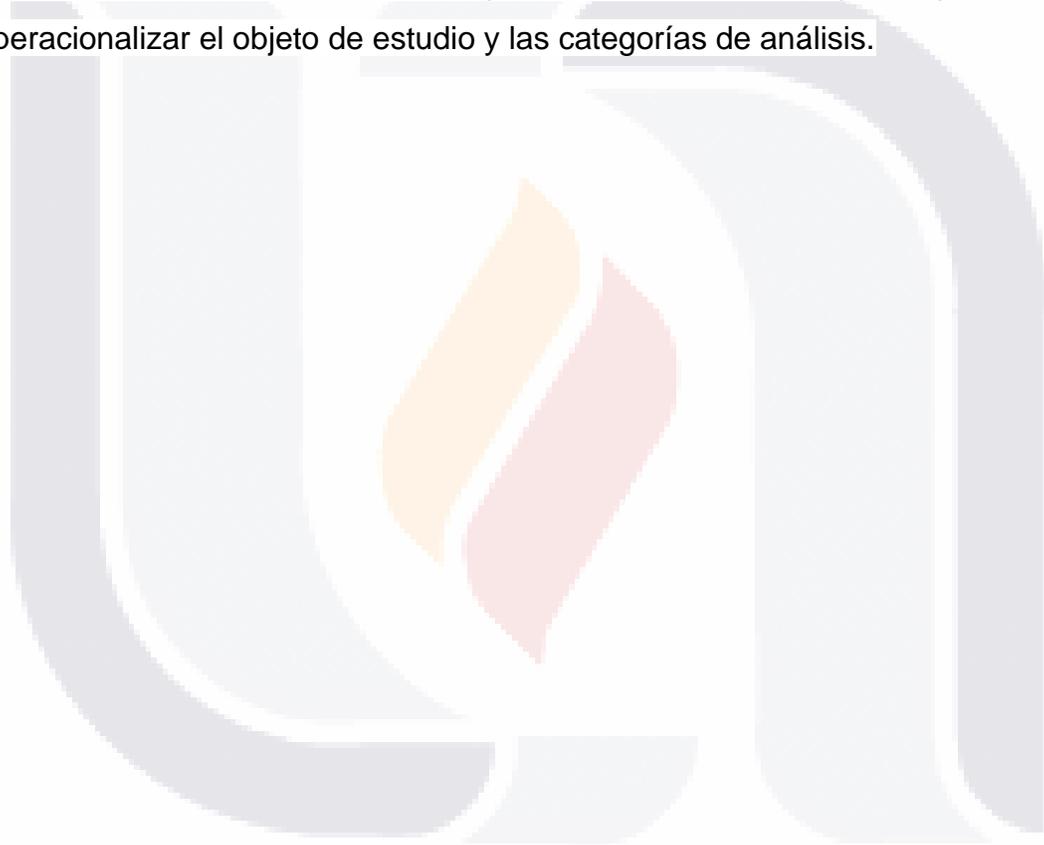
Existen varios factores que influyen en las evaluaciones diagnósticas que son principalmente es el prejuicio (Airasian, 2002). El prejuicio de acuerdo con Airasian (2002) es todo aquello que viene a la mente al ver a las personas, por ejemplo, impresiones y creencias. Esto tiene relación con la forma que evalúa el docente, ya que, si se les presta importancia a estas ideas, no se realizará una evaluación objetiva (Airasian, 2002).

Toda esta información puede venir de diferentes fuentes, el primero de ellos es la información previa, el segundo es las primeras impresiones y la tercera de las creencias personales sobre ciertas personas con características similares esto hacen que tengas ideas

El primero de ellos, habla sobre que el docente posee información sobre los estudiantes ya sea a través de otros docentes, hermanos, informes, etc. (Airasian, 2002). Las primeras impresiones son sobre todo aquello que viene a su mente o piensa a ver a sus estudiantes, por ejemplo, tipo de ropa, corte de cabello, etc. Mientras que las creencias personales generan impresiones basadas en los estereotipos que tenga el docente, por ejemplo, los estudiantes de esta familia tienen bajo rendimiento en Matemáticas.

Esto afecta directamente a la aplicación de la evaluación diagnóstica, ya que el docente al tomar decisiones sobre bases no fundamentadas hará que los estudiantes no se sientan cómodos, y que no le presten la importancia a la evaluación diagnóstica que están realizando. Cada estudiante como lo menciona Airasian (2002) los estudiantes tienen derecho solamente a ser juzgados a su conducta en el aula, no con base en apariencias.

El siguiente capítulo tratará sobre el diseño metodológico de la investigación, el cual toma como referente lo presentado en este capítulo para definir y operacionalizar el objeto de estudio y las categorías de análisis.



CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

Este capítulo tiene como propósito dar a conocer las decisiones metodológicas tomadas para responder las preguntas de investigación y lograr los objetivos de este estudio. El capítulo se divide en seis apartados. En el primero, se expone el diseño metodológico elegido para realizar esta investigación, así como sus características y la justifica su elección. El segundo apartado describe los participantes de la investigación, e incluye el proceso de selección de la zona escolar y la negociación del acceso para realizar el trabajo de campo. El tercer apartado presenta las técnicas de obtención de información empleadas en este estudio, enfocándose en el diseño de los instrumentos empleados su forma de implementación. El cuarto y quinto apartados se centran en el tratamiento de la información y análisis de la información, respectivamente. En el último apartado, se señalan las consideraciones éticas de esta investigación.

3.1 Diseño de investigación

El objetivo general que tuvo esta investigación fue describir las prácticas de evaluación diagnóstica implementadas por docentes de primarias públicas pertenecientes a una zona escolar al inicio del ciclo escolar 2021 – 2022. Este objetivo es descriptivo y tomó en cuenta la perspectiva, principalmente, de los docentes, personal directivo y supervisor. Por su naturaleza, el diseño de esta investigación fue cualitativa y exploratoria: cualitativa porque se busca explorar y comprender el fenómeno a través de la mirada de los actores (Creswell y Poth, 2018) y exploratoria porque el fenómeno de estudio es poco conocido (Hernández Sampieri et al., 2014).

De acuerdo con el objetivo, se decidió realizar un estudio de caso único. En este tipo de diseños, el investigador se centra en un problema y, luego, selecciona un caso específico para ilustrar el fenómeno (Creswell y Poth, 2018). Este tipo de estudios de caso se sugiere que sean utilizados para comprender a fondo un fenómeno, apoyándose en las perspectivas de una o varias personas (Creswell y Poth, 2018). Una de las aplicaciones de los estudios de casos únicos es en investigaciones exploratorias, pues implica descripciones densas que contribuyan a

entender un fenómeno poco explorado (Darke y Shanks, 2002). Es por esto que se seleccionó como caso específico la evaluación diagnóstica que realizaron los docentes de escuelas primarias de una zona escolar al inicio del ciclo escolar 2021–2022 en el regreso a las aulas después del periodo de enseñanza remota de emergencia debido a la contingencia por la COVID-19.

El caso elegido fue una zona escolar de la ciudad de Aguascalientes. La zona escolar agrupa escuelas coordinadas por un supervisor. A través del personal de supervisión se espera que se provea orientaciones a docentes y directivos y que se brinde asesoría y acompañamiento para mejorar el funcionamiento de las escuelas (SEP, 2019). En Aguascalientes, las zonas escolares forman parte de Sistemas de Asesoría y Acompañamiento a la Escuela (SisAAE), antes llamados Unidades Regionales de Servicios Educativos (URSE).

Las escuelas que forman parte de una misma zona escolar comparten algunas características, como el contexto sociocultural y geográfico en el que están ubicadas. El personal de supervisión y asesoría psicopedagógica provee orientaciones para la operación de las escuelas asegurando que haya coincidencia con los planteamientos estatales y federales.

Se seleccionó una zona escolar porque se consideró que los desafíos planteados por la pandemia es probable que hayan sido compartidos entre las escuelas de una zona. Además, las escuelas de la zona escolar, al ser dirigidas por el personal de supervisión, recibieron orientaciones similares para la reapertura y el regreso a las aulas, así, la indagación en una zona escolar permitirá conocer cómo variaron las prácticas de evaluación diagnóstica y los factores que las influenciaron, en un contexto común. Por otro lado, permite identificar las características docentes y sus necesidades de formación, que pueden ser de utilidad en la toma de decisiones futura; y, en conjunto, los resultados de este estudio pueden llevar a recomendaciones que sean aplicables a la zona escolar y consideradas también para zonas escolares con condiciones similares.

3.2 Elección de caso y participantes

La selección de los participantes de este estudio fue de manera intencional, considerando al supervisor de la zona escolar, los directores de las escuelas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

públicas de la zona y los docentes de quinto grado de primaria, todos estos participantes forman parte de una zona escolar. Se incluyeron estos informantes porque cada uno de ellos tiene diferentes actividades dentro del ámbito escolar, por ejemplo, el supervisor es quien recibe la información de parte de la SEP y este lo hace llegar a los directores y los acompaña en el proceso, el director tiene a su cargo una escuela primaria y da seguimiento al funcionamiento de la institución, así como a los docentes; y las y los docentes conducen el proceso de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes.

Al tener cada actor diferentes características, se buscó una zona en la que hubiera escuelas públicas de diferentes contextos socioeconómicos que estuvieran ubicadas en localidades urbanas de fácil acceso, esto debido a que se esperaba que al tener escuelas con diferentes contextos socioeconómicos se podría analizar cómo estos contextos influenciaron las prácticas de evaluación diagnóstica. Se identificó una zona escolar con estas características y se contactó con el supervisor para que permitiera el acceso a las escuelas públicas de la zona escolar a su cargo.

La zona escolar elegida se ubica al norte de la ciudad de Aguascalientes. Se conforma por 12 escuelas, 6 escuelas públicas y 6 escuelas privadas. Las escuelas públicas se localizan en contextos urbanos y cuentan con servicios básicos (luz, agua, drenaje y pavimentación), todas las escuelas de organización completa. De las 6 escuelas primarias públicas solo 4 aceptaron a participar; para nombrar a cada escuela se utilizarán números.

Las 4 escuelas se encuentran ubicadas al norte de la ciudad; la ubicación de la escuela 3 es más céntrica. Todas las escuelas tienen acceso a vías principales de la ciudad, y a múltiples servicios. La escuela 1, de acuerdo con la información proporcionada por el supervisor está ubicada en un contexto socioeconómico medio alto y alto. La escuela 2, en cambio, aunque también se encuentra en el norte de la ciudad, el contexto en el que se ubica es de nivel socioeconómico medio-bajo y bajo. Las escuelas 3 y 4 el supervisor y director ambos mencionan que se encuentran en un contexto favorable, y la escuela se ubica en un nivel socioeconómico medio de acuerdo a lo proporcionado por el director de la institución educativa.

De acuerdo al índice de marginación urbana (CONAPO, 2020) se encontró que las escuelas E1 y E3, se encuentran en un nivel de marginación muy baja, mientras que las escuelas E2 y E4 baja, por lo que concuerda con lo mencionado por el superviso y directores.

La negociación de acceso se realizó de febrero a agosto del 2022, en tres etapas. La primera etapa de negociación de acceso fue con el supervisor de zona. Se solicitó una reunión virtual para exponer la finalidad de la investigación y lo que implicaba la participación en el proyecto. El supervisor estuvo de acuerdo con presentar el proyecto a los directores de las escuelas públicas de la zona escolar a su cargo y, después, brindó el contacto de los directores interesados en participar.

La segunda etapa de negociación fue con los directores. A través de llamadas telefónicas se les invitó a participar en el estudio, explicándoles el objetivo de la investigación y la importancia de su participación. Cuando no se obtenía respuesta, se les buscaba personalmente a las escuelas a su cargo. En cuanto aceptaron participar, se les realizó una entrevista semiestructurada y, al terminar la entrevista, se les pidió autorización para contactar a sus docentes de quinto grado.

La tercera etapa de negociación fue con los docentes, los directores brindaron su apoyo para el acercamiento con los maestros de sus escuelas. A los docentes de estas escuelas, se les explicó la finalidad de la investigación y la importancia de su participación, para después programar la entrevista. Los profesores seleccionados fueron los de quinto grado, debido a que se les puede aplicar a los estudiantes una gran gama de técnicas de obtención de información por la edad en la que los estudiantes se encuentran. En particular estos estudiantes ya leen, escriben y los docentes pueden emplear diferentes técnicas para recolectar información sobre sus aprendizajes.

Al tener la aceptación de cada uno de los actores, se les pidió que firmaran una carta de consentimiento informado (ver Anexo B) sobre su participación en esta investigación.

3.3 Técnicas de obtención de información

En esta sección, se detallan las técnicas de recopilación de información utilizadas en este estudio, entre las cuales se incluye la aplicación de entrevistas

semiestructuradas y el análisis de evidencias o artefactos relacionados con la evaluación diagnóstica llevada a cabo por los docentes.

3.3.1 Entrevista semiestructurada

Las entrevistas se pueden conceptualizar como una “conversación amistosa” entre el participante y el entrevistador, donde el entrevistador se convierte en un oyente que presta atención a las respuestas de los entrevistados (Díaz-Bravo et al., 2013). Las entrevistas semiestructuradas parten de temas o preguntas definidas previamente, pero se adaptan de acuerdo con las respuestas de los entrevistados (Díaz-Bravo et al., 2013). Se emplea este tipo de entrevistas, debido a que permiten que los entrevistados reconstruyan su experiencia con el fenómeno estudiado (Seidman, 2006), por lo que ayudará a conocer la perspectiva de los participantes y así poder dar respuesta a las preguntas de investigación.

Para la realización de las entrevistas, se elaboraron guiones distintos para cada tipo de participante: supervisor, directores y docentes. El orden de todos los guiones se planificó abordando primero temas generales (i.e. antecedentes de la escuela), hasta los específicos, centrados en la evaluación diagnóstica; también se consideró el orden cronológico, así, se plantearon preguntas primero sobre el ciclo escolar 2020 – 2021, cuando se decretó la emergencia sanitaria, y después sobre el ciclo escolar 2021 – 2022, enfocándose en la evaluación diagnóstica. Se realizó una tabla comparativa sobre los guiones que se aplicaron a los diferentes participantes (ver Anexo A).

El guion de entrevista del supervisor incluía 6 apartados (ver Anexo A). La primera sección era sobre los antecedentes del contexto, se indagó la cantidad de escuelas a su cargo, el tipo de organización, etc. El segundo apartado atendió el cierre de las escuelas en el 2020; se plantearon preguntas para conocer cómo habían experimentado las escuelas de la zona escolar la evaluación de aprendizajes durante el ciclo escolar 2020 – 2021, así como los logros y desafíos que enfrentaron. El tercer apartado se concentró completamente en la evaluación de aprendizajes del ciclo escolar 2021 – 2022, interesó conocer las prácticas implementadas durante la evaluación diagnóstica, qué indicaciones recibieron de la Secretaría de Educación Pública y cómo fue implementada en las escuelas de la zona escolar. El

cuarto apartado versa sobre las expectativas con respecto al segundo y tercer periodo académico, aquí se quiso conocer qué pasó después de la evaluación diagnóstica, qué decisiones tomaron. El quinto apartado es sobre la comparación de la experiencia con otras zonas escolares, por ejemplo, qué habían realizado otras zonas escolares y qué habían obtenido. A partir de las preguntas de sexto apartado, se buscó conformar una valoración global sobre los principales desafíos enfrentados en las escuelas de la zona escolar y se buscó generar un espacio para que el supervisor planteara sus propias preguntas o compartiera comprensiones adicionales relacionadas con el objeto de la entrevista.

Las entrevistas para los directores contaron con 6 secciones (ver Anexo A), la primera fue sobre los antecedentes de la escuela, el propósito de este apartado era conocer el contexto de la escuela (número de grupos, de alumnos, etc.). El segundo apartado fue sobre el cierre de las escuelas en el 2020, enfocado en conocer cómo habían experimentado la suspensión de las escuelas en el año 2020, así como la evaluación de aprendizajes durante el ciclo escolar 2020 – 2021, y los logros y desafíos que enfrentaron. La tercera sección tenía que ver con el regreso a las aulas en agosto 2021, interesaba conocer qué decisiones se tomaron en la escuela, así como la experiencia de los docentes y director durante las primeras semanas de clase. La siguiente sección era sobre la evaluación de aprendizaje del ciclo 2021 – 2022, donde se indagó qué pasó durante la evaluación diagnóstica, aplicación, resultados que se obtuvieron y el uso que se les dieron principalmente. La quinta sección fue sobre la experiencia posterior de la evaluación diagnóstica, donde interesó conocer qué pasó en los siguientes periodos académicos, así como los desafíos, logros de la escuela del director, docentes y estudiantes. La sexta y última sección correspondió al cierre de la entrevista, donde interesaba conocer los principales logros sobre la evaluación diagnóstica, las modificaciones que harían y cómo se esperaba que se llevara a cabo en el ciclo escolar 2022 – 2023.

Las entrevistas de los docentes (ver Anexo A), se conformaron por 5 apartados. El primer apartado trató sobre los antecedentes del grupo, con el interés de conocer sus características principales y contexto (cantidad de alumnos, su edad, la familia, la relación con los padres de familia, etc.), e información general

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sobre el docente, por ejemplo, su trabajo en la pandemia con sus estudiantes, si había recibido estudiantes con calificaciones pendientes por asignar, la finalidad era tener un panorama sobre cómo era el grupo que atendía y su relación con ellos y los padres de familia. El segundo apartado fue sobre el regreso a las aulas agosto 2021, donde se preguntaba sobre la preparación del docente al regreso a las aulas. El tercer apartado era sobre la evaluación diagnóstica incluyendo: como se llevó a cabo, instrumentos utilizados, información que esperaban recolectar, resultados que obtuvieron, los usos de los resultados de la evaluación diagnóstica, cómo se implementaron las orientaciones del CTE con respecto a la evaluación diagnóstica y sobre cómo fue el periodo extraordinario de recuperación. La cuarta sección se indagó la experiencia que tuvieron con los periodos académicos siguientes de evaluación. El último apartado comprendió preguntas para conocer la valoración del docente sobre la evaluación diagnóstica implementada. Se solicitaba identificar fortalezas y debilidades de la evaluación diagnóstica implementada, los cambios que contemplaron realizar, los apoyos con los que contaron y los que les hicieron falta, y por último se tuvo una reflexión sobre las condiciones que facilitaron y dificultaron la evaluación diagnóstica.

La construcción de los guiones de entrevista estuvo informada por una conversación que se sostuvo previamente con un director de escuela, para verificar la relevancia del fenómeno a estudiar y lo que se pretendía estudiar de él; en la conversación también se obtuvo información sobre la utilidad de las técnicas de recolección de información. Después de diseñar los guiones de entrevista, se contactó nuevamente al director para validar la estructura y preguntas. Además, se probó el guion con una docente que brindó clases durante la contingencia sanitaria y después de ella; esta aplicación permitió realizar adecuaciones al proceso de entrevista y a las preguntas, y sirvió para ratificar las categorías que fueron derivadas de la literatura para asegurar que tuvieran aplicación en la cotidianidad de las escuelas, que no fueran distantes a la evaluación diagnóstica realizada en las escuelas.

3.3.2 Análisis de evidencias

El análisis de evidencias consiste en examinar las tareas o actividades que realizan los estudiantes por indicación del docente. Se utiliza esta técnica de obtención de información cuando se quiere conocer las evidencias de la práctica docente (Martínez Rizo, 2019).

Las evidencias que se consideraron en este estudio son los diferentes instrumentos que los docentes emplearon al realizar la evaluación diagnóstica. El objetivo de esta petición era para comprender cómo se llevaron a cabo las evaluaciones. En particular, el análisis de los exámenes permitió identificar los procesos cognitivos y tipos de conocimiento evaluados a través de los reactivos incluidos.

Las evidencias recolectadas fueron solicitadas a los docentes después de las entrevistas. Las evidencias que se recolectaron fueron: exámenes y listas de cotejo, estas evidencias fueron digitalizadas y se creó una base de datos sobre aciertos, errores y calificaciones de los estudiantes de acuerdo con los exámenes aplicados por los docentes, en específico los diseñados por las editoriales.

En la Tabla 1 se reportan las evidencias obtenidas por cada escuela. Cabe mencionar que en la Escuela 1 no se obtuvieron evidencias, debido a que habían sido entregadas a sus estudiantes.



Tabla 1. *Evidencias obtenidas*

Primaria 1	Sin evidencia
Primaria 2	1 examen
Primaria 3	1 examen y lista de cotejo
Primaria 4	Lista de cotejo

Nota: Elaboración propia

Después de recolectar las evidencias, se realizó el análisis de los reactivos de dos exámenes. Estos exámenes fueron diseñados por casas editoriales y aplicados por los docentes en la evaluación diagnóstica. En estos exámenes se analizaron los reactivos de las asignaturas de Español y Matemáticas; se seleccionaron estas asignaturas debido a que fueron las materias que todos los docentes evaluaron. El análisis de los reactivos retomó la taxonomía de objetivos educativos elaborada por Bloom y revisada por Anderson y colaboradores (2001) se revisaron los reactivos por procesos cognitivos y tipos de conocimiento, primero la estudiante de la investigación clasificó los reactivos y después la tutora de esta tesis. Al tener ambas los reactivos clasificados, se realizó una sesión para conversar sobre las similitudes y diferencias.

3.4 Tratamiento de información

Se realizaron 14 entrevistas en total (ver Tabla 2). Las entrevistas duraron desde 45 minutos hasta 2 horas con 20 minutos. En la columna de código se encuentran los participantes divididos por escuelas y participantes. Los participantes son los siguientes, S1: supervisor; D1: director de la escuela, en este caso de la escuela 1; M1: maestro y número consecutivo. Todas las entrevistas fueron transcritas.

Tabla 2. *Cuadro de participantes*

Código	Transcripción	Tiempo total	Núm. entrevistas
S1	X	1:12:23	1

Escuela 1			
D1	X	1:12:57	1
M1	X	2:04:01	3
M2	X	1:39:34	1
Escuela 2			
D1	X	5:19:03	2
M3	X	1:39:34	1
Escuela 3			
D1	X	47:03	1
M4	X	44:29	1
M5	X	47:36	1
Escuela 4			
D1	X	48:51	1
M6	X	41:40	1

Nota: Elaboración propia

Las entrevistas fueron transcritas por estudiantes de servicio social de asesoría psicopedagógica y por otras personas contratadas para realizar este trabajo, las cuales habían trabajado en investigación. Se capacitó a las estudiantes y personal involucrado en la realización para las transcripciones. En esta capacitación se especificó la información que se esperaba transcribir, los datos necesarios a registrar sobre cada intervención (i.e. el tiempo), la nomenclatura a utilizar para cada persona que interviniera en la grabación, y la forma de registrar dudas sobre lo que se escuchaba, entre otros aspectos.

Como uno de los procedimientos para cuidar la calidad de la información obtenida, se solicitó a los informantes que revisaran la transcripción y añadieran comentarios o sugirieran ajustes que consideraran necesarios. Después de estar de

acuerdo con la transcripción, todos los participantes firmaron una carta de validación (ver Anexo F).

3.5 Análisis de la información

El análisis utilizó una categorización mixta, combinando categorías definidas a priori, basadas en la literatura científica, con categorías emergentes, derivadas de la información recabada). Siguiendo el proceso de análisis sugerido por Creswell & Poth (2018), se revisó cada línea del texto, asignando códigos de acuerdo con la literatura y las preguntas de investigación. Este proceso permitió reflexionar sobre el significado que los participantes le dieron al fenómeno estudiado y describirlo.

La información recolectada se analizó utilizando categorías derivadas de las preguntas específicas de investigación. Estas categorías incluyeron: concepción de la evaluación diagnóstica; aprendizajes evaluados; técnicas de obtención de información utilizadas; propósitos de la evaluación diagnóstica; resultados obtenidos; usos de los resultados y las condiciones que influyeron en la evaluación diagnóstica.

La primera categoría se enfocó en la concepción que tienen los docentes sobre la evaluación diagnóstica. Se construyeron tres subcategorías: una respaldada por la literatura y derivada de la definición sobre la evaluación diagnóstica es: como *un proceso*; otra relacionada con *el propósito con la que la usan*; y la última como *técnica de obtención de información*. Esta categoría se alinea con la pregunta de investigación: ¿cómo conciben la evaluación diagnóstica que se realiza al inicio del ciclo escolar las y los docentes?

La segunda categoría abordó las técnicas de obtención de información que utilizaron los docentes en la evaluación diagnóstica, revelando cinco subcategorías: *pruebas y exámenes, producciones del estudiante, interacción oral con estudiantes, observación e interacción con integrantes de la comunidad escolar*. Estas subcategorías se basan en clasificaciones encontradas en la literatura y responden a la pregunta: ¿cómo evaluaron los aprendizajes?

La tercera categoría examinó los aprendizajes evaluados. Se dividió en *procesos cognitivos* y *tipos de conocimiento*. Los procesos cognitivos se dividen en 6 subcategorías: *recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear*. Los tipos

de conocimiento se dividen en cuatro subcategorías: *fáctico, conceptual, procedimental y metacognitivo*. Además, se utilizó como categoría la materia evaluada: *Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética, Historia, educación socioemocional y desarrollo de los estudiantes*. En conjunto, estas subcategorías responden a la pregunta: *¿qué aprendizajes evaluaron en la evaluación diagnóstica implementada al inicio del ciclo escolar 2021-2022?*

La cuarta categoría explora los propósitos de la evaluación diagnóstica. Se identifican dos propósitos principales: *formativos y sumativos*; el primero se deriva de la literatura y el segundo de los datos obtenidos, aquí se responde la pregunta *¿qué propósitos perseguían los docentes con la evaluación diagnóstica?*

Con respecto a la pregunta de investigación sobre los resultados obtenidos a través de la evaluación diagnóstica se definieron dos subcategorías la primera de ella es *valoración de resultados* la cual cuenta con 3 subcategorías *favorables, medios y rezago*, La otra categoría que se encontró fue *dificultades para seguir indicaciones*. Ambas categorías surgieron al realizar el análisis.

Sobre la pregunta de investigación *¿qué usos dio a los resultados el personal docente?*, se encontraron 6 subcategorías al analizar las entrevistas relacionadas con la utilización de los resultados de la evaluación diagnóstica, las cuales son: *modificar las planeaciones; realizar el plan de mejora escolar; diseñar el periodo extraordinario de recuperación (PER); seleccionar los contenidos a trabajar; para compartílos al colectivo docente durante el Consejo Técnico Escolar (CTE) y para compartílos a los padres de familia*.

La última pregunta de investigación versa sobre las condiciones que influyeron en la evaluación diagnóstica realizada por las y los docentes, se encontraron con seis subcategorías, las cuales son: *inasistencia de estudiantes; la poca importancia a la evaluación diagnóstica; el estado socioemocional de los estudiantes; la pérdida del hábito de contestar exámenes; motivación en los estudiantes al contestar el examen y falta de información sobre los aprendizajes de los estudiantes*. En cuanto a la literatura se encontraron las siguientes subcategorías, la primera es *características de los docentes* en la cual se incluyen las características individuales, experiencia del docente como estudiante y

trayectoria; otra subcategoría es sobre *saberes, ideas y visiones de los docentes* las cuales alberga información sobre ellos mismos, sobre las asignaturas, sobre evaluación y sobre los estudiantes. Otra subcategoría son *variables de los alumnos*, por ejemplo, características, promedio, asistencias, etc. *Variables de la escuela y el aula*, es todo aquello que esté relacionado con la escuela donde se desenvuelve el docente y estudiante, así como en el aula (Martínez Rizo, 2013).

3.6 Consideraciones éticas

Para esta investigación las consideraciones éticas fueron el consentimiento informado, el derecho a retirarse de la investigación, la privacidad y el almacenamiento de datos, que más adelante serán explicados (BERA, 2019).

Se elaboró una carta para obtener el consentimiento informado, la cual describía la naturaleza de la participación, el uso de la información y la voluntad de retirarse en cualquier momento (ver Anexo B). El consentimiento informado es fundamental, ya que los participantes deben tener pleno conocimiento de la naturaleza de la investigación, los procedimientos involucrados y su papel como informantes. (BERA, 2019).

En cuanto a las transcripciones, se mantuvo el anonimato de las personas mencionadas en ella. Se utilizó solamente la información que las y los entrevistados validaron. Además, se tomaron las medidas necesarias para evitar que los participantes y las editoriales fueran identificadas, ya que se utilizaron seudónimos en el manejo de la información y el reporte de resultados. (BERA, 2019).

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En este capítulo se muestran los resultados de esta investigación de acuerdo con las preguntas que sirvieron como guía. El capítulo inicia con la descripción del contexto de la zona escolar y las escuelas participantes; en la descripción de las escuelas se incluyen características de composición escolar y población a la que atienden, además de información sobre la enseñanza remota durante la contingencia sanitaria, y el regreso a las aulas. Posteriormente se presentan los resultados tomando como referencia cada pregunta de investigación planteada; así se describen las concepciones de los docentes sobre la evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar, la forma en que evaluaron los aprendizajes, los aprendizajes evaluados, los propósitos perseguidos en la evaluación diagnóstica, los resultados obtenidos, el uso que dieron a los resultados y las condiciones que influenciaron la evaluación diagnóstica realizada. Los códigos que se emplearán son E – escuela; S – supervisor; D1: director de la escuela y número de escuela a su cargo; M1: maestro y número consecutivo.

4.1 Contexto de las escuelas

La zona escolar participante es parte de un Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SisAAE) ubicado en el Noroeste del municipio de Aguascalientes. Esta zona cuenta con 12 escuelas primarias, 6 públicas y 6 privadas (S-EN). Las escuelas primarias públicas son de organización completa, con un máximo de 12 grupos. Aceptaron participar en este estudio 4 de las 6 escuelas públicas de la zona.

De acuerdo con el supervisor (S) el contexto de la mayoría de las escuelas primarias de la zona a su cargo es favorable. La excepción fue la escuela E2, ubicada “en una colonia con un nivel socioeconómico bajo” (S-EN), con carencias económicas, problemas sociales, y la población estudiantil manifiesta rezago en aprendizajes, algunos tienen problemas de asistencia a la escuela (S-EN).

Durante la suspensión de clases presenciales por la contingencia sanitaria, la enseñanza se impartió de forma remota, ya sea a través de sesiones sincrónicas o mediante la asignación de trabajos escolares que los estudiantes debían completar de manera independiente. El supervisor destacó como un logro la

comunicación sostenida entre los docentes y sus estudiantes, pues 80% de la población estudiantil estuvo en contacto constantemente con sus docentes (S3-EN). Esto se distingue de lo ocurrido en otras zonas escolares; y señaló que su zona obtuvo los porcentajes más altos de comunicación. El supervisor añadió que aquellos estudiantes con quienes no se logró establecer comunicación estaban principalmente concentrados en la E2, escuela participante en esta investigación. A continuación, se muestra la descripción de las escuelas que participaron en el estudio para así comprender el contexto donde se encuentran.

4.1.1 Escuela 1

Esta escuela se encuentra en un fraccionamiento ubicado al norte de la ciudad de Aguascalientes. Cerca de la escuela se encuentran supermercados, laboratorios médicos, hospitales y el acceso a diversidad de servicios. Además, el fraccionamiento se conecta a avenidas que facilitan el acceso a distintos puntos de la ciudad.

Durante la suspensión de clases presenciales por la contingencia sanitaria en marzo de 2020, la escuela implementó una combinación de sesiones sincrónicas diarias y trabajo independiente de los estudiantes. Los docentes se conectaban diariamente a sesiones sincrónicas con sus estudiantes, las cuales tenían una duración promedio de 90 minutos y se llevaban a cabo por la plataforma *Zoom* (D1-EN); después de la sesión sincrónica se asignaban actividades a realizar desde casa por los estudiantes.

El periodo de enseñanza remota de emergencia se trabajó durante el ciclo escolar 2020–2021. A las sesiones sincrónicas asistía 90% de la población estudiantil, y esto fue considerado adecuado por el director. En la enseñanza remota se trabajaron todas las materias, pero priorizaron Español y Matemáticas, debido a la importancia que tienen para el logro de otros aprendizajes; el director señaló como ejemplo que la lectura de comprensión facilita la adquisición de conocimientos nuevos (D1-EN).

El principal reto al que se enfrentaron los docentes durante la enseñanza remota de emergencia fue la adaptación tecnológica; ante esto, tuvieron que capacitarse y aprender sobre *Zoom*, educación a distancia y el uso de diferentes

aplicaciones (D1-EN). Además, el personal docente desarrolló otras habilidades, como aprender a subir sus planeaciones a la plataforma, buscar videos en YouTube, entre otras.

Al finalizar el ciclo escolar 2020 – 2021, algunas escuelas en Aguascalientes regresaron a las aulas, debido a que el semáforo epidemiológico lo permitía. El regreso a las aulas fue gradual; en la escuela asistía la mitad del alumnado los lunes y miércoles, y la otra mitad martes y jueves, y los viernes se dedicaba al trabajo con aquellos estudiantes a quienes los docentes habían identificado con rezago. De acuerdo con la perspectiva del director, el regreso fue una experiencia “exitosa” (D1-EN), pues se logró que asistiera la mayoría de los alumnos; y los desafíos que enfrentaron fueron con respecto a las condiciones socioemocionales de los estudiantes, manifestadas, por ejemplo, en la falta de atención, pues parecían estar ausentes “lo[s] veía con una postura de estar sentados y volteando a no sé a dónde” (D1-EN). Esto hizo que en la escuela decidieran trabajar en primera instancia la atención de los estudiantes.

La escuela contaba con 480 estudiantes, los cuales están distribuidos en 13 grupos, dos de ellos son de quinto grado, en la plantilla hay 13 docentes, un maestro de educación física, intendencia y director. Ambos docentes de quinto grado aceptaron participar en el estudio. La información proporcionada por el director se identificará como D1, y la información proporcionada por los docentes se identificará como M1 y M2.

4.1.2 Escuela 2

La escuela se localiza una colonia al norte de la ciudad de Aguascalientes, cerca de varias primarias públicas y privadas, centro comerciales y acceso a avenidas principales. El director (D2) señaló que la escuela atiende principalmente a una población de “nivel socioeconómico [...] medio” (D2-EN), aunque también atienden a estudiantes de “[nivel] medio bajo o bajo, que trabajan en tiendas, que venden por su cuenta, venden tacos, venden comida o son empleadas domésticas, obreras” (D2-EN).

En el trabajo remoto durante la pandemia, se siguieron cuatro diferentes patrones de interacción, de acuerdo con las preferencias de sus docentes. Estos

patrones se mencionarán en orden descendente, desde lo que se realizó con mayor frecuencia en la escuela hasta lo que se hizo con menos frecuencia. El primer patrón fue a través del uso de la herramienta de mensajería WhatsApp, como principal medio de comunicación; se enviaba la secuencia didáctica al inicio de la semana, las y los estudiantes trabajaban durante toda la semana y el último día enviaban las evidencias al docente. El segundo patrón fue que los docentes que seguían el programa “Aprende en Casa”, e indicaban a los estudiantes lo que tenían que observar, “da[ban] la clase de pura televisión” (D2-EN). El tercer patrón fue empleando la plataforma *Google Classroom* donde subían las tareas que los estudiantes tenían que realizar y por este mismo medio se hacía la entrega. El último patrón fue a través de sesiones sincrónicas por *Google Meet*; este patrón fue utilizado por muy pocos docentes, de acuerdo con el director.

Al finalizar el ciclo escolar 2020-2021, la escuela recibió una indicación del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) para reabrir sus puertas. Se invitó a los maestros a asistir y trabajar con sus estudiantes en un enfoque híbrido, con regreso gradual en el que los estudiantes asistirían en días alternos. Algunos docentes trabajaron de manera híbrida durante las últimas dos o tres semanas del ciclo escolar 2020 - 2021, atendiendo algunos días a los estudiantes de manera presencial, y asignando tareas a realizar en otros días de manera independiente en sus hogares. Otros docentes decidieron permanecer trabajando de manera remota, pues ya estaban por finalizar el ciclo escolar (D2-EN).

En esta escuela sólo había un grupo de quinto grado, y el docente aceptó participar. La información procedente del director será identificada como D2, y la proporcionada por el docente como M3.

4.1.3 Escuela 3

Esta escuela se encuentra ubicada en el centro norte de la ciudad, en un “contexto favorable” (D3-EN), cerca de múltiples servicios, como “librerías, escuelas cercanas, secundarias [...] preparatorias” (D3-EN). Además, la escuela es de fácil acceso pues se encuentra cerca de una de las avenidas más transitadas del municipio de Aguascalientes, y el director considera que esta característica hace

que la escuela primaria “siempre [sea] muy solicitada” (D3-EN), “siempre tenemos gran demanda” (D3-EN).

En el trabajo remoto durante la pandemia, los docentes se enfrentaron a varios retos. El primero de ellos fue que no todos los profesores contaban con los conocimientos y habilidades para trabajar con las TIC’s (Tecnologías de Información y Comunicaciones), por lo que los docentes tuvieron que capacitarse, para poder realizar de mejor forma sus prácticas docentes a distancia (D3-EN); el segundo reto es con relación a las estudiantes, ya que no se tuvo comunicación con ellos por lo que no mandaban trabajos, no se conectaban (D3-EN).

En cuanto a los patrones de interacción, los docentes utilizaron varias plataformas. El primer plataforma *Google Classroom* donde subían los materiales para que los estudiantes las descargaran, además ahí tenían control de los trabajos que los estudiantes realizaban. La segunda plataforma fue a través de sesiones sincrónicas por *Google Meet*.

Antes de finalizar el ciclo escolar 2020 – 2021 los docentes y directores recibieron la indicación de que podrían asistir presencialmente; el regreso sería voluntario para docentes y estudiantes. En respuesta a este aviso, la mayoría de los estudiantes aceptó volver gradualmente a la escuela, en una modalidad híbrida, pues se combinaba trabajo presencial y remoto. En ese periodo, unos días asistía “la mitad asistía y la otra mitad se quedaba en casa” (D3-EN), para respetar los protocolos sanitarios que existían por el COVID-19.

En esta escuela había dos profesores de quinto grado del ciclo escolar 2021-2022 y ambos accedieron a participar en este estudio. Cada participante es designado de manera distinta: D3 como director 3, M4 como maestro 4 y M5 como maestro 5.

4.1.4 Escuela 4

La escuela está ubicada en una colonia al norte de la ciudad de Aguascalientes, cerca de escuelas de diferentes niveles educativos y de centros comerciales y establecimientos que proporcionan diferentes bienes y servicios. Además, la zona donde se encuentra la escuela está rodeada de avenidas importantes que le

permiten conectarse a diferentes de la ciudad ya que la rodean avenidas importantes.

En el trabajo remoto durante la pandemia, la comunidad escolar enfrentó varios retos. El primero de ellos fue que no sabían cuál era la mejor estrategia para poder estar en contacto con los estudiantes (D4-EN) por lo que la interacción docente - alumno fue a través de diferentes plataformas, fue a través de correo electrónico, llamadas telefónicas, Schoology, WhatsApp, sin embargo, las principales fueron las aplicaciones de *Google*. (D4-EN). Otro reto fue que los docentes no contaban con las habilidades para trabajar por medio de las TIC's, sin embargo, como iban avanzado, los docentes iban adquiriendo estas habilidades.

Al igual que las demás escuelas, antes de finalizar el ciclo escolar 2020–2021 recibieron indicaciones para el regreso voluntario, en modalidad híbrida, “era solamente quien quería” (D4-EN). En esta escuela solamente dos docentes trabajaron presencialmente y los demás a distancia.

En esta escuela había un maestro de quinto grado del ciclo escolar 2021-2022 y aceptó participar en este estudio. Cada participante es identificado de forma única: D4 como director 4 y M6 como maestro 6.

Las escuelas participantes tienen como características en común que todas son de organización completa, aunque varía la cantidad de grupos que tienen entre las escuelas, la ubicación de las escuelas todas se encuentran al norte de la ciudad de Aguascalientes por lo que es fácil acceder a ellas pues se encuentran cerca de avenidas importantes.

Durante la suspensión de clases presenciales, todas las escuelas aplicaron diferentes estrategias para la enseñanza a distancia, ya sea a través de sesiones sincrónicas, asignación de trabajos independientes o combinaciones de ambas. El principal desafío al que se enfrentaron los docentes fue al adaptarse a la TIC's, debido a que era la primera vez utilizaban diferentes plataformas para comunicarse con sus estudiantes.

En el regreso a las aulas, las escuelas implementaron diferentes estrategias para poder recibir a los estudiantes en el aula, a esta modalidad se le llamaba

híbrida. Esta modalidad fue para equilibrar la presencia de los estudiantes y la enseñanza remota, enfrentándose diferentes desafíos.

4.2 ¿Cómo conciben la evaluación diagnóstica realizada al inicio del ciclo escolar?

En el regreso a las aulas, después de la enseñanza remota de emergencia por la COVID-19, la evaluación diagnóstica se impulsó en el Sistema Educativo Mexicano como una herramienta fundamental para la identificación y superación del rezago y la adecuación de la enseñanza a las necesidades de las y los estudiantes (SEP, 2021) Este apartado presenta los resultados sobre las concepciones de los docentes acerca de la evaluación diagnóstica que realizaron al inicio del ciclo escolar. Las concepciones de las y los docentes son fundamentales para comprender las decisiones que toman y sus prácticas; algunos autores señalan que los cambios en las prácticas de enseñanza tienen que estar precedidos por la explicitación de las creencias y concepciones y su confrontación.

Se encontraron tres formas de conceptualizar la evaluación diagnóstica en los docentes participantes: como un proceso, como una técnica de obtención de información y, de acuerdo con el propósito con el que la usan.

La conceptualización de la evaluación diagnóstica como proceso fue expresada de manera explícita en la escuela 1, por el docente M1, quien señaló que la evaluación diagnóstica es un proceso largo que “no se puede reducir a un instrumento, una hora, un cierto momento” (M1-E1). Esta conceptualización concuerda con las aportaciones de Casanova (1998) y Vera Arcentales (2020), quienes apuntan que la evaluación diagnóstica es un proceso de recolección de información cuya finalidad es modificar sus planeaciones.

La conceptualización de la evaluación diagnóstica como una técnica de obtención de información, se identificó en docentes que asociaban la evaluación diagnóstica con un examen, como M4 (M4-EN). Esta forma de concebir la evaluación diagnóstica difiere de lo que mencionan autores como Airasian (2002), Casanova (1998) Fernández y Malvar (2007), ya que, para ellos, la evaluación diagnóstica puede recurrir una gran variedad de técnicas de obtención de información, y estas técnicas son un medio dentro del proceso. A este respecto,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

conviene apuntar que algunos docentes cuestionaban reducir la evaluación diagnóstica a un examen, como M5, quien apuntaba que el examen no es el mejor instrumento ya que principalmente se incluyen preguntas que evocan la memoria, y ese tipo de información se puede olvidar los conocimientos a pesar de que se haya aplicado en algún momento de la vida. La docente lo comenta de la siguiente manera:

“así como a ti se te puede olvidar así adulto [...] puedes olvidar algunos conocimientos que tienes y que has vivido, que lo has usado incluso, ¿no?, pues [a] un niño claro que también” (M5-EN)

Otros docentes concibieron la evaluación diagnóstica de acuerdo con la función que tiene. Por ejemplo, M2 señaló que sirve para conocer información que ayuda a comprender el contexto de sus estudiantes y su desempeño y así contar con más elementos para tomar decisiones en sus prácticas docentes. En la entrevista mencionó que la situación familiar de los estudiantes conviene conocerla desde el inicio del ciclo escolar, por ejemplo, si un “niño no tiene papás o este niño es uno con papá ausente o esta familia le paso esto o esto” (M2-EN), para tener presente esta información en las decisiones de enseñanza y seguimiento. Además, advirtió, que sin evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar se podría conocer esta información de manera tardía, cuando desde las primeras interacciones podría ayudar en el vínculo con los estudiantes y la adaptación de la enseñanza.

Otra función de la evaluación diagnóstica que emergió en los resultados fue la identificación de los aprendizajes con los que cuentan los estudiantes y el diseño de estrategias con base en la información obtenida. Por ejemplo, M3, en la escuela 2, mencionó que el diseño de estrategias es lo más complejo en el proceso de la evaluación diagnóstica, definir “cómo [...] hacer para apoyar [a los estudiantes]” (M3-EN). Cabe señalar que esta conceptualización fue la más presente entre los informantes. Algunos precisaron que esto contribuye a evitar el rezago (D1), y otros destacaron su importancia como fundamento en la toma de decisiones de docentes; por ejemplo, en la escuela 4, la docente M6 afirmó “la evaluación [diagnóstica] es importante puesto que [se puede] saber cuál es tu cimientto para seguir poniendo ladrillitos en ese cimientto y bien, en firme” (M6-EN), así, los resultados de la

evaluación diagnóstica permiten adecuar planeaciones y adaptar sus prácticas para evitar el rezago profundo.

En resumen, se puede decir que existen tres concepciones que tienen los docentes de la evaluación diagnóstica, la primera de ellas es que a través de esta evaluación conocen que aprendizajes tienen sus estudiantes y la segunda es que la evaluación no es solamente en un momento establecido, ni en un solo instrumento y por último con el propósito que lo usan.

4.3 ¿Cómo evaluaron los aprendizajes de los estudiantes?

En este apartado se presentan los resultados sobre las técnicas de recolección de información empleadas por los docentes en la evaluación diagnóstica. En el capítulo de referentes teóricos, se mostró que las técnicas de recolección de información para evaluar los aprendizajes pueden ser: pruebas y exámenes, producciones del estudiante, interacción oral con estudiantes, observación e interacción con integrantes de la comunidad escolar. En los resultados de este estudio se encontraron diversas técnicas empleadas por las y los docentes participantes, sin embargo, prevalece el examen como principal técnica de recolección de información.

Los exámenes podían ser diseñados por los mismos docentes (de forma individual o en equipo) o por una casa editorial, también podían variar en cuanto a la cobertura de las materias, el grado al que correspondían los aprendizajes evaluados, y su complementariedad con otras técnicas de recolección de información.

En la escuela 1 los docentes emplearon exámenes dirigidos a todo el grupo de estudiantes, evaluaban todas las materias, era aplicado por ellos (D1-EN), y lo complementaban con otras técnicas de recolección de información, tales como, la interacción con estudiantes (M1 y M2) y la comunicación con padres de familia, la observación, y actividades en el aula (M1). M1 señaló que para él, lo que brindaba información sobre las necesidades y metas de sus estudiantes se obtenía a través de la comunicación directa con ellos y el trabajo cotidiano con el grupo, pues a través de estas interacciones se podían conocer los procesos seguidos por los estudiantes para llegar a las respuestas elegidas, y, al observar las interacciones podía también

explorar cómo se relacionaban sus estudiantes, acercarse a su personalidad, el liderazgo entre y, desde su perspectiva los exámenes proveer un panorama limitado; por esta razón, para él, los exámenes representaban sólo un requisito administrativo. Además, M1 afirmaba que los exámenes principalmente evocan conocimientos memorísticos de los estudiantes, cuando lo más relevante es que puedan resolver situaciones problemáticas:

“En historia ¿en qué fecha...? [...] ¿Para qué te serviría? una fecha cívica, histórica, el hecho de que conozcas que tienes derechos ¿qué implica? Ah ya, el niño empieza [a reflexionar] esa es la intención” (M1-EN)

Las limitaciones de los exámenes señaladas por M1 también las compartía M2 quien afirmaba que los exámenes no dan cuenta de todas las habilidades con las que cuentan sus estudiantes, "un examen arroja resultados, pero muchas veces no los que uno quisiera conocer en su totalidad" (M2-EN)

En cuanto a los exámenes aplicados, uno fue realizado por ambos docentes, contó con 25 preguntas de Español y 25 de Matemáticas, y otro provenía de una casa editorial. En el examen realizado entre pares, los docentes reportaron sentir mayor libertad de realizar y elegir las preguntas centradas en aprendizajes fundamentales básicos, con la finalidad de conocer el nivel de dominio y tomar decisiones. Además, para complementar la evaluación, M1 aplicó un examen realizado por una editorial; este examen lo seleccionó por la calidad de las preguntas, redacción y diseño.

Para M1 sería deseable realizar la evaluación diagnóstica a través de proyectos, pues a través de estos se pueden conocer con mayor profundidad las habilidades y aprendizajes con los que cuentan los estudiantes; y se puede observar el proceso que siguen para realizarlo y esto brinda más información para la toma de decisiones en su labor como docente. Además, mencionó que en los proyectos se pueden articular diferentes materias, evitando fragmentaciones y facilitando identificar las áreas de oportunidad en cada una de ellas. Se evaluaría con una escala o lista de cotejo “pero no es necesario [asignar] un número” (M1-EN)

Mientras que M2, comenta que sería necesario realizar una ficha que cuente con la información personal de los estudiantes, pero no información que ya se tiene

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en la administración de la escuela (i.e. nombre de los papás, dirección, teléfono), sino información sobre con quien vive, como es la relación con las personas que viven en la casa, si cuenta con un espacio destinado para estudiar, quien le ayuda a realizar sus deberes escolares.

En la E2, el examen fue la principal técnica de recolección de información en la evaluación diagnóstica (D2-EN), ya sea a través de utilizar un examen diseñado por una editorial, o con el diseño de exámenes propios. Los exámenes diseñados por una editorial fueron los que utilizaron principalmente los docentes; aunque el director manifestó que el uso del examen representa una postura “muy tradicional” (D2-EN) ante la evaluación de aprendizajes, señaló que los de diseño propio conllevaban “un poco de descontrol” (D2-EN) en la evaluación diagnóstica, ya los docentes “preguntaban lo que cada quien quería” (D2-EN).

En específico, el docente M3 utilizó un examen de opción múltiple diseñado por una editorial, y, aunque su evaluación estaba focalizada en las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales en el examen también había preguntas de otras asignaturas (Historia y Formación Cívica y Ética); estas preguntas fueron respondidas por el grupo, pero el docente no las revisó o calificó. Cabe señalar que, en el examen, no se especifica con cuáles aprendizajes esperados se vinculan los ítems. Además, el docente empleó la observación de las actividades revisadas en el aula y las interacciones con los estudiantes en la evaluación diagnóstica. A través de esta observación, M3 identificaba “cómo venían los niños en lectura, escritura, expresión oral, Matemáticas, operaciones básicas” (M3-EN).

En la E3 también emplearon exámenes para evaluar con que aprendizajes llegaron al ciclo escolar (D3-EN). En los docentes de quinto grado se encontraron 2 posturas sobre la evaluación de los aprendizajes. La docente M4 aplicó 3 exámenes a sus estudiantes, estos exámenes contaban con “preguntas escritas” (M4-EN) y eran sobre operaciones básicas, resolución de problemas y escritura; las preguntas de los exámenes las diseñaba de acuerdo a lo que consideraba conveniente (M4-EN). La docente M5 evaluó también a través de un examen, pero utilizó uno elaborado por una editorial; en dicho examen se evaluaban aprendizajes del grado anterior. M5 además de aplicar el examen también realizó actividades en el aula;

por ejemplo, sobre Matemáticas las actividades incluían preguntar tablas, realizar operaciones en el cuaderno y en el pizarrón, con la finalidad de ver cómo realizaban los procesos los estudiantes y desde donde la docente podía comenzar a trabajar. En Español, también realizó diferentes actividades, tales como exponer, escribir un cuento entre los estudiantes. La docente consideraba que, aunque las actividades realizadas en las aulas eran actividades “sencillas” (i.e juegos, dinámicas en el grupo, actividades que les guste a los estudiantes) (M5-EN) las consideraba más importantes que un examen.

Además de utilizar estas actividades en el aula, M5 complementó con la observación, ya que le ayuda a identificar el punto de partida. Para M5 era muy importante identificar el nivel de desarrollo de sus estudiantes, pues considera que esto ayuda en la apropiación de los aprendizajes fundamentales. Dentro del nivel de desarrollo la docente consideraba las competencias motrices, la expresión corporal, y la interacción social en situaciones de juego, entre otras competencias. M5 señaló que el examen puede resultar “tedioso” para los estudiantes, por la cantidad de preguntas que contiene (15 a 20 preguntas por materia), la extensión puede llevar a que no lean el examen y lo regresen de inmediato.

Ambas docentes desearían hacer cambios para complementar su evaluación diagnóstica. A M4, le gustaría aplicar el examen de la evaluación diagnóstica al inicio y al final del ciclo escolar, para valorar los avances logrados. A M5 le gustaría realizar un registro más funcional y que “más profundo” (M5-EN).

En la escuela 4, se sugirió el uso de varios instrumentos para realizar la evaluación diagnóstica: exámenes (realizados por docentes o por editorial), herramientas del SisAT (Sistema de Atención Temprana), un instrumento el cual indicaba en qué nivel se encontraban los estudiantes, y el examen que realizó MEJOREDU (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación), el cual fue aplicado por un solo docente. La evaluación diagnóstica se llevó a cabo durante dos semanas, ya que los estudiantes asistían de forma intermitente, es decir, unos asistían un día y otros otro día, por lo que el proceso para aplicarlo fue más largo (D4-EN).

La docente M6 realizó “un diagnóstico sencillo” (M6-ES), debido a que anteriormente la evaluación que aplicaba era “retacada de contenido” (M6-EN) y esta fue “[...] general, pero concisa” (M6-EN). Ella seleccionó las actividades que utilizó para la evaluación diagnóstica a través de la conversación con el colectivo docente, así como de su experiencia de los cursos tomados durante la pandemia.

M6 valoró a través de “una pequeña evaluación individual, [...] como un examen” (M6-EN) con preguntas abiertas, dibujos, y además también empleó la conversación con los estudiantes. En el instrumento que utilizó menciona que les indicó a los estudiantes que “podían hacer dibujos” (M6-EN) para responder aquellas preguntas, por ejemplo, dibujar la pizza para poder dividirla, es “bueno hacer la representación con imágenes” (M6-EN) además de que para la docente le sirve para identificar “si solo lo pensaron y lo escribieron o si son reflexivos y llegan a la argumentación en los problemas” (M6-EN). En cuanto los exámenes tradicionales (de opción múltiple) mencionó que no le gusta aplicarlos porque las respuestas están plasmadas ahí y esto dificulta obtener información confiable.

En conjunto, esta información muestra que en las escuelas predominó el examen como técnica de recolección de información, ya sea a través de diseños propios de los docentes o por editoriales; el uso de esta técnica fue complementado con otras en varios casos. Los docentes participantes también reportaron limitaciones de esta técnica en la evaluación de aprendizajes, por ejemplo, para reconocer algunos procesos de pensamiento, competencias socioemocionales y motrices, y para identificar las características de los contextos de los estudiantes. Los resultados también mostraron que las técnicas de recolección de información varían al interior de una misma escuela y el interés que tienen los docentes por conocer y emplear técnicas complementarias que les permitan identificar el nivel de logro de los estudiantes y tomar decisiones fundamentadas con respecto a las prácticas de enseñanza a implementar.

4.4 ¿Qué aprendizajes esperados fueron evaluados en el diagnóstico?

En las evaluaciones diagnósticas de los docentes participantes consideraron varias de las siguientes asignaturas: Español; Matemáticas; Ciencias Naturales;

Formación Cívica y Ética; Historia; educación socioemocional y desarrollo de los niños. Emplearon principalmente como referentes el plan y los programas de estudio. Para las materias de Español y Matemáticas se analizarán los procesos cognitivos y tipos de conocimiento.

En la E1, los docentes M1 y M2 mencionaron que los aprendizajes esperados seleccionados para la evaluación diagnóstica procedían del plan de estudio vigente al momento de la recolección de datos y del programa de cuarto grado de primaria. Seleccionaron los aprendizajes fundamentales de dicho grado para conocer cuáles dominaban sus estudiantes y cuales aún les faltaba lograr.

Ambos docentes evaluaron Español y Matemáticas; en Español M1 se focalizó en ortografía, segmentación de palabras, coherencia, consistencia e intención del texto y en Matemáticas, operaciones básicas, geometría, aritmética, resolución de problemas, fracciones y lectura de números. M1 además de estas materias decidió evaluar: ciencias naturales, formación cívica y ética e historia a través del examen comprado en una editorial.

En la E2, se indicó, en consonancia con las orientaciones nacionales, que los docentes tenían que elegir aprendizajes esperados que se consideraran fundamentales, los cuales serían incluidos en la evaluación diagnóstica. Estos aprendizajes deberían corresponder a Español, Matemáticas, vida saludable y educación socioemocional. Además, el director orientó inicialmente al personal docente a que los aprendizajes que seleccionaran correspondieran al grado previo (4º grado), para que trabajaran con estos aprendizajes durante los primeros “tres meses [del ciclo escolar 21-22]” (D2-EN); sin embargo, esto no fue realizado por todos los docentes debido a que algunos consideraron que los aprendizajes del grado previo y el vigente al momento de la evaluación diagnóstica estaban articulados (D2-EN), por lo que se centraron en los aprendizajes del grado correspondiente al ciclo escolar 21-22. Además, el director señaló se esperaba que a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica aplicaba cada docente diseñara un plan de acción de recuperación.

En específico, el docente que participó en el estudio (M3) evaluó las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales en el diagnóstico. La

evaluación diagnóstica estuvo centrada en los aprendizajes del grado previo, es decir de cuarto grado de primaria. El docente expresó que el propósito de seleccionar los aprendizajes del grado previo era “ver si lograron adquirirlos para hacer la transición a quinto grado” (M3-EN).

En la valoración sobre el proceso de evaluación diagnóstica el director de la Escuela 2 señaló que consideraba que necesitaba más elementos, debido a que era una “situación muy compleja” (D2-EN) y desconocía cómo realizar la selección de aprendizajes fundamentales para todos los grados de primaria desde su función directiva. En la entrevista lo expresó de la siguiente manera:

“para mí, como director, sería muy complejo [sugerir aprendizajes fundamentales] de cada grado, [...] yo como director como sé qué es lo fundamental de cada grado, en todo caso los docentes son los que tendrían que haber estudiado con mucho cuidado qué aprendizajes eran fundamentales... [esto requería que] revisaran el programa con detalle” (D2-EN)

D2 señala que una limitación de la selección de los aprendizajes fundamentales fue que los docentes no revisaban con detalle los programas, en cambio “se iban a lo más sencillo”.

En la E3 los docentes evaluaron los aprendizajes esperados de cuarto grado, la prioridad por evaluar fue Español y Matemáticas. Las materias restantes se evaluaron, pero no con el mismo rigor que Español y Matemáticas (D3-EN). Los aprendizajes fundamentales seleccionados por ambas docentes correspondían a cuarto grado y fueron seleccionados a través del plan de estudios y los programas de grado, ya que estos documentos son los que rigen su labor docente. La selección de los aprendizajes fundamentales no fue un problema debido a que algunos aprendizajes “engloban a otros” (M4-EN), por lo que M4 seleccionó el aprendizaje fundamental básico y lo fue subiendo de complejidad conforme veía que los estudiantes se iban apropiando del contenido. Los docentes evaluaron diferentes asignaturas: M4 evaluó las materias de

Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética mientras que M5 comenta que evaluó todas las materias. M5 además de evaluar las materias mencionadas,

también observó el desarrollo de sus estudiantes, (i.e. cómo se mueven en el patio, si siguen o no indicaciones).

Los aprendizajes esperados fueron evaluados a través de un examen realizado por la editorial Gante. M5, además de aplicar el examen, también realizó actividades en el aula. El examen que aplicó difiere de lo que ella mencionó sobre la concepción de la evaluación diagnóstica, pero recibió las indicaciones por parte del director D3 de que realizaran un instrumento “tipo examen” (D3-EN), por lo que tuvo que aplicarlo.

En la E4, al entrevistar al director mencionó que cada docente seleccionó los aprendizajes fundamentales por evaluar, estos fueron de Español, Matemáticas y educación socioemocional, las demás materias se trabajaron, pero en menor medida. Los aprendizajes que evaluaron de Español y Matemáticas fueron: comprensión lectora, redacción, producción de textos y cálculo mental, “sentido numérico” y operaciones. M6 mencionó que evaluó “lectura de comprensión, redacción de textos utilizando grafía correcta, signos de puntuación y verificación de ortografía; en el área de pensamiento matemático: la forma de resolver problemas (operaciones, dibujos, entre otros)” (M6-EN). Además, también evaluó el aspecto socioemocional para valorar los sentimientos que tienen sus estudiantes continuamente (miedo, angustia, etc.).

En resumen, se encontró que todos los docentes evaluaron principalmente Español y Matemáticas, aunque la mayoría evaluó también otras materias y temas de acuerdo con los aprendizajes que consideraban fundamentales. En el diseño de las evaluaciones el principal referente fueron los programas de estudio, enfocándose en lo planteado en el programa previo.

4.4.1 Clasificación de reactivos por objetivos de aprendizaje

En este apartado se reportan los resultados del análisis de los reactivos de los dos exámenes diseñados por editoriales que fueron empleados por M3 y M5 para la realización de la evaluación diagnóstica en dos escuelas participantes. Estos reactivos fueron analizados retomando la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y colaboradores (2001). Esta taxonomía se caracteriza por incluir dos dominios: procesos cognitivos, que comprende seis categorías de complejidad

creciente, *recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear*; y cuatro tipos de conocimiento, *fáctico, conceptual, procedimental y metacognitivo* (ver capítulo 2, donde se describe la taxonomía).

Una característica común de estos exámenes fue que su diseño estuvo a cargo de casa editoriales, se cuida el anonimato de las editoriales por lo que el seudónimo para una de ellas es Lieja y para la otra Gante. Se clasificaron los reactivos de Español y Matemáticas, debido a que fueron las asignaturas evaluadas por todos los docentes. La clasificación de los reactivos se hizo por dos codificadoras (autora de esta tesis y la tutora); después de la codificación se identificaron desacuerdos y se sostuvo una reunión para llegar a un consenso. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

4.4.1.1 Examen Lieja

Este examen comprende 20 reactivos para cada asignatura. En Español se encontró que la mayoría de las preguntas correspondían al proceso cognitivo de recordar (11 preguntas, 55%) y el resto a comprender. En este examen no se encontraron preguntas cuya respuesta requiriera analizar, evaluar o crear. Con respecto a los tipos de conocimiento valorados sólo se encontraron preguntas que evaluaron conocimientos conceptuales (11 preguntas, 55%) y fácticos (9 preguntas, 45%); no se encontraron preguntas sobre conocimientos procedimentales o metacognitivos.

En Matemáticas se encontró que la mayoría de las preguntas corresponden a recordar (10 preguntas, 50%), después a aplicar (8 preguntas, 40%) y por último a comprender (2 preguntas, 10%). En esta sección no se encontraron reactivos cuya respuesta tuvieran que analizar, evaluar o crear. En cuanto al tipo de conocimiento evaluado prevaleció el fáctico (11 preguntas, 55%), seguido del procedimental (7 preguntas, 35%) y conceptual (2 preguntas, 10%); no se encontraron reactivos que evaluaran conocimientos metacognitivos.

En la Tabla 3 y en la Tabla 4, se muestran algunos ejemplos de los reactivos de acuerdo con los diferentes tipos de conocimiento y procesos cognitivos identificados.

Tabla 3. Análisis de reactivos de Español

<i>Descripción</i>	<i>Proceso cognitivo y tipo de conocimiento</i>
<p>Muestra una lista de actividades consecutivas para elaborar unas maracas. Después se pregunta a qué tipo de texto corresponde. Se brindan 4 opciones de respuesta, cada una representa diferentes tipos de textos escritos, por ejemplo, poema.</p>	<p>Proceso cognitivo: recordar. Alude a información retenida sobre los diferentes tipos de textos.</p> <p>Tipo de conocimiento: fáctico. Evoca un dato específico, que es el tipo de texto leído.</p>
<p>Muestra un refrán y a un lado una imagen de una joven tapándose los ojos. Después se pregunta la función del refrán. Proporciona 4 opciones de respuesta sobre funciones de textos.</p>	<p>Proceso cognitivo: comprender. Implica interpretar la información leída; para responderlo el alumnado debe tener claro qué es un refrán y su función.</p> <p>Tipo de conocimiento: conceptual. Responder este reactivo requiere comprender el concepto de refrán.</p>

Nota: Elaboración propia con base en el examen entregado por docentes

Tabla 4. Análisis de reactivos de Matemáticas

<i>Descripción</i>	<i>Proceso cognitivo y tipo de conocimiento</i>
<p>Muestra una imagen de un reloj, las manecillas marcan una hora específica. Se pide que indiquen cuál no es la hora correcta. Se proveen 4 opciones de respuesta, la primera de ellas muestra la hora errónea, ya que para obtener esa respuesta deben confundir la manecilla pequeña con la de los minutos y la grande con la de las horas, otras de las opciones de respuesta es que la hora está en formato de 24 horas, después otra en formato de 12 horas y la última opción de respuesta está redactada de una manera en la que se</p>	<p>Proceso cognitivo: recordar. Refiere a que el alumnado muestra información retenida sobre la lectura del tiempo en un reloj de manecillas.</p> <p>Tipo de conocimiento: fáctico. Evoca un dato específico.</p>

<p>menciona los minutos que faltan para la siguiente hora, por ejemplo, quince minutos para las tres.</p>	
<p>Muestra una tabla con dos columnas, en una se listan los nombres de 9 personas y, en la segunda columna su edad; las edades fluctúan entre 7 y 10 años. Después se pregunta sobre la moda de los datos mostrados. Las opciones de respuesta son los números del rango de edad, en el cual los estudiantes pueden solamente contar cuantas veces se repite un número o realizarlo al azar.</p>	<p>Proceso cognitivo: comprender. Implica que el estudiantado deba tener claro qué es la moda y cómo se obtiene.</p> <p>Tipo de conocimiento: conceptual, pues responder requiere la comprensión del concepto de moda.</p>
<p>Muestra una tabla con cinco columnas, en una se listan artículos de cocina y en la segunda, los precios de acuerdo con el tamaño (chico, medio y grande). Después se pregunta cuánto sobraría si una persona compra ciertos artículos y paga con un billete de una denominación específica. Para obtener la respuesta correcta los estudiantes deben realizar una suma y resta. Se brindan 4 opciones con diferentes cantidades, en la primera opción de respuesta es un peso menos a la respuesta correcta, la segunda es una centésima menos a la correcta, y en la tercera las décimas y centésimas están al revés a la respuesta correcta.</p>	<p>Proceso cognitivo: aplicar. El alumnado debe elegir y emplear procedimientos matemáticos específicos para obtener la respuesta correcta.</p> <p>Tipo de conocimiento: procedimental, se utilizarán algoritmos para responder.</p>

Nota: Elaboración propia con base en el examen entregado por docentes

Los resultados de este análisis muestran que en Español se evaluó la memoria y comprensión y se dejaron fuera de la evaluación diagnóstica los procesos cognitivos que implican aplicación, análisis, evaluación y creación. Con respecto a los conocimientos, la evaluación se centró en conocimientos fácticos y conceptuales, sin retomar procedimentales y metacognitivos. En conjunto, esto muestra una focalización en objetivos de aprendizaje de menor demanda cognitiva,

esto puede dificultar las prácticas de los docentes debido a que solamente se dan cuenta si conocen los conceptos, si los recuerdan, pero no saben si en verdad los pueden usar en su vida diaria.

En Matemáticas se evaluaron una mayor cantidad de procesos cognitivos (recordar, comprender y aplicar) y tipos de conocimiento (fáctico, conceptual y procedimental); quedaron sin evaluar los procesos cognitivos de análisis, evaluación y creación, y el conocimiento metacognitivo. Por la naturaleza del contenido matemático se esperaría que se evaluara mayormente procesos cognitivos de aplicar y tipos de conocimiento procedimental. Al evaluar niveles básicos de los procesos cognitivos los docentes tienen nociones básicas sobre el recuerdo de algún concepto, más no sobre su aplicación, esto implica que, al tener solamente las nociones básicas, el docente puede que no tome las mejores decisiones para comenzar el ciclo escolar. Además, a esto se añade que al ser un examen de opción múltiple puede ser que los estudiantes utilizan el azar para contestar a las preguntas planteadas y se mantengan en desconocimiento sus saberes.

4.4.1.2 Examen Gante

Este examen comprende 40 reactivos de Español y 30 de Matemáticas. En Español se encontró que la mayoría de las preguntas correspondía al proceso cognitivo de recordar (28 preguntas, 70%), después comprender (8 preguntas, 20%) y por último aplicar (4 preguntas, 10%). En este examen no se encontraron preguntas cuya respuesta requiriera analizar, evaluar o crear. Con respecto a los tipos de conocimiento evaluados, solo se evaluaron conocimientos fácticos (24 preguntas, 60%) y conceptuales (16 preguntas, 40%), no se encontraron preguntas sobre conocimientos procedimentales y metacognitivos.

En Matemáticas se encontró que la mayoría de las preguntas corresponden a recordar (20 preguntas, 66.67%), después aplicar (7 preguntas, 23.33%) analizar (2 preguntas, 6.67%) y comprender (1 preguntas, 3.33%). En este apartado no se encontraron preguntas cuya respuesta requiriera evaluar o crear. En cuanto a los tipos de conocimiento evaluados en su mayoría fue sobre conocimientos fácticos (17 preguntas, 56.67%) y procedimentales (13 preguntas, 43.33%); no se

encontraron preguntas que evaluaran conocimientos conceptuales y metacognitivos.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de los reactivos de acuerdo con los diferentes tipos de conocimiento y procesos cognitivos identificados.



Tabla 5. *Análisis de reactivos de Español*

<i>Descripción</i>	<i>Proceso cognitivo y tipo de conocimiento</i>
<p>Muestra un texto sobre la tala de árboles y su efecto en los animales. Después se pregunta por el narrador de la historia. Se proveen 4 opciones de respuesta, cada una con el nombre de los personajes que podrían contar la historia.</p>	<p>Proceso cognitivo: recordar. Se debe mostrar información retenida sobre la persona que narra la historia en el texto leído.</p> <p>Tipo de conocimiento: fáctico. Evoca un dato específico, que aparece en el texto.</p>
<p>Cuestiona sobre el significado de una frase del texto leído anteriormente. Las 4 opciones de respuesta son muy parecidas, todas hablan sobre los árboles.</p>	<p>Proceso cognitivo: comprender, debido a que el estudiante debe tener claro el significado de las palabras seleccionadas.</p> <p>Tipo de conocimiento: conceptual. Para responder se requiere comprender el significado de una variedad de palabras.</p>
<p>La consigna de este reactivo es que el estudiante redacte una pregunta que le haría a un profesional en específico, por ejemplo, un doctor. Esta es una pregunta abierta.</p>	<p>Proceso cognitivo: aplicar, debido a que el estudiante debía de transformar ese aprendizaje a su contexto.</p> <p>Tipo de conocimiento: conceptual, ya que debe de tener claro cuál es la función de la profesión sobre la que se preguntó.</p>

Nota: Elaboración propia con base en el examen entregado por docentes

Tabla 6. *Análisis de reactivos de Matemáticas*

<i>Descripción</i>	<i>Proceso cognitivo y tipo de conocimiento</i>
<p>Se cuestiona sobre el nombre del triángulo que tiene un ángulo de 90 grados. Las 4 opciones de respuesta son los nombres de diferentes triángulos.</p>	<p>Proceso cognitivo: recordar, ya que tiene que traer a la mente el nombre de la parte de la figura geométrica.</p> <p>Tipo de conocimiento: fáctico, ya que es un dato.</p>
<p>Muestra una tabla con dos columnas, en una se listan las calificaciones y, en la segunda el número de estudiantes que obtuvieron esta calificación; las calificaciones oscilan entre 7 y 10. Después se les pregunta sobre la moda de la información mostrada. Esta pregunta es abierta.</p>	<p>Proceso cognitivo: comprender, ya que deben tener claro cuál es la definición de moda.</p> <p>Tipo de conocimiento: conceptual, ya que tienen que buscar el resultado teniendo claro el concepto que se les pide.</p>
<p>Se presentan 4 operaciones aritméticas y se pide al estudiante que identifique aquella opción que genera un resultado distinto. Son 4 opciones de respuesta, en cada una de ellas se tienen que realizar distintas operaciones básicas (sumas, restas, multiplicación), la última de ellas es la respuesta correcta, debido que les pide realizar una suma y después una multiplicación y esto hace que obtengan un número mayor ($80+8 \times 8$), las otras opciones de respuesta incorrectas son parecidas a las siguientes: $8 \times 10 + 8$; $60 + 20 + 8$ y $140 - 60 + 8$, por lo que los estudiantes deben de</p>	<p>Proceso cognitivo: aplicar. El estudiante debe elegir y realizar diferentes operaciones para encontrar la respuesta correcta.</p> <p>Tipo de conocimiento: procedimental, ya que se deben de utilizar diferentes algoritmos.</p>

<p>conocer los diferentes algoritmos para poder resolverlos</p>	
<p>Se plantea una pregunta sobre cuál es la figura que sigue en la sucesión de figuras que se muestran. La primera de ellas es un cuadrado, después son dos triángulos unidos formando un paralelogramo, después cuatro cuadrados en forma de pirámide, continua con cuatro triángulos formando un paralelogramo, terminando por nueve cuadrados formando también una pirámide. Las opciones de respuesta que se les muestra son las siguientes, la primera es cinco triángulos unidos formando un trapecio, la segunda seis triángulos formando un paralelogramo, la tercera seis cuadrados formando una escalera (tres columnas, la primera con un cuadrado, la segunda con dos cuadrados y la tercera con tres cuadrados) y por último doce cuadrados formando un rectángulo.</p>	<p>Proceso cognitivo: analizar, ya que el estudiante debe de encontrar la figura que sigue con base en la secuencia.</p> <p>Tipo de conocimiento: procedimental, tienen que utilizar algunos algoritmos para encontrar la respuesta correcta.</p>

Nota: Elaboración propia con base en el examen entregado por docentes

Los resultados de este análisis mostraron que en Español se evaluaron los procesos cognitivos de recordar y comprender y aplicar, y se dejaron fuera de la evaluación diagnóstica los procesos cognitivos de análisis, evaluación y creación. Con respecto al conocimiento, la evaluación se centró en conocimientos fácticos y conceptuales sin retomar los procedimentales y los metacognitivos. Esto conlleva a que el docente no tendrá bases suficientes para la toma de decisiones, debido a que los procesos cognitivos y tipos de conocimientos que se les pide a los estudiantes se concentran en los niveles más bajos.

En Matemáticas se evaluaron los procesos cognitivos de recordar, comprender, aplicar y analizar, y los tipos de conocimiento fáctico, conceptual y procedimental. No se encontraron preguntas de procesos cognitivo de evaluar y crear, y tipo de conocimiento metacognitivos. Las implicaciones de aplicar este

examen para la evaluación diagnóstica es que se obtendrá un panorama parcial sobre las capacidades de los estudiantes, desconociendo sus capacidades de orden superior (por ejemplo: resolución de problemas); esto podría llevar a continuar una enseñanza centrada en conocimientos factuales y procedimentales, que fueron los valorados principalmente en el diagnóstico, dejando de lado la construcción de conocimientos que permiten un mayor dominio de las Matemáticas.

En ambos exámenes analizados en la materia de Español se evaluaron principalmente procesos cognitivos de memoria y comprensión y tipos de conocimiento fáctico y conceptual. Al concentrar la evaluación en estos procesos cognitivos y tipos de conocimiento de bajo nivel cognitivo, se obtiene información parcial sobre los aprendizajes de los estudiantes, que puede llevar a decisiones de enseñanza que no respondan a las necesidades de los estudiantes y que no estimulen procesos cognitivos y tipos de conocimiento de orden superior. Por ejemplo, en una pregunta que evalúa memoria y conocimiento fáctico, se obtuvo un 70.37% de respuestas correctas, se podría decir que la mayoría recuerda este concepto, pero no sé sabe si pueden aplicar este concepto en la vida diaria o crear con este aprendizaje, por lo que se necesitaría medir procesos cognitivos superiores para impulsar el aprendizaje de los estudiantes.

Se reconoce que la evaluación de procesos cognitivos de orden inferior es necesaria, pues en caso de que los estudiantes no demuestren dominio, puede ayudar a establecer los primeros pasos de la enseñanza. El problema radica en que la evaluación sólo considere procesos de orden inferior. Por ejemplo, en un ítem en el cual se evaluó el proceso cognitivo de comprensión y tipo de conocimiento conceptual, 33.33% de estudiantes respondieron correctamente, esto demuestra que es necesario revisar los conceptos para lograr su comprensión y aplicación.

Los docentes comunican los resultados de la evaluación diagnóstica en los Consejos Técnicos Escolares, a través de datos descriptivos de las calificaciones obtenidas a través de la proporción de respuestas correctas sobre el total de preguntas del examen. Esta forma de presentar los resultados no permite identificar los aprendizajes que dominan los estudiantes y cuales requieren fortalecer. Esto posteriormente se replica en la zona escolar, al analizar los resultados agrupados

de las escuelas, pues no permitirá identificar necesidades comunes y medidas para enfrentarlas.

4.5 ¿Qué propósitos perseguían los docentes con la evaluación diagnóstica?

La evaluación de aprendizajes puede cumplir propósitos formativos y sumativos. Los propósitos formativos, como se mostró en el capítulo 2, consisten en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a través de la retroalimentación, y los sumativos en emitir un juicio sobre el logro alcanzado por los estudiantes. En la literatura se señala que las evaluaciones diagnósticas deben conducirse con una orientación formativa, considerando que su propósito es proveer información para que docentes, estudiantes y las familias tomen decisiones que promuevan que las y los estudiantes logren los aprendizajes esperados. y evitando asignar calificaciones porque la calificación no comunica con claridad lo que los estudiantes han logrado, y en cambio puede desmotivarles en el proceso de aprendizaje. En este estudio se encontró que la evaluación diagnóstica implementada en las escuelas participantes perseguía tanto propósitos formativos como sumativos, a continuación, se mostrará el panorama por escuela.

En la E1, se deduce que utilizan los resultados de la evaluación diagnóstica con un propósito formativo debido a que ambos docentes afirmaron haber utilizado los resultados para planificar la enseñanza y elaborar un programa emergente para fortalecer los aprendizajes y evitar el rezago (D1-EN). Sin embargo, es importante mencionar que a pesar de que su propósito es formativo, los exámenes fueron calificados y el comportamiento fue reportado a través de un promedio a otros actores educativos. La generación de calificaciones apunta un uso sumativo, caracterizado por dirigirse a una audiencia que va más allá de las aulas, y que en sí misma no permite tomar decisiones sobre la enseñanza.

En la conceptualización del docente de la E2, se identifica también la coexistencia de propósitos formativos y sumativos en la evaluación diagnóstica. Sumativos, por el interés de “rendir cuentas a la dirección de la escuela” (M3-EN), a los padres de familia y a los mismos niños; y formativos, en la intención de crear estrategias para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes con base en los resultados.

En la E3 se identifican propósitos tanto formativos como sumativos. En cuanto a los formativos, se destaca que ambas docentes al incorporaron los resultados de las evaluaciones diagnósticas en la elaboración del plan de trabajo anual (M5-EN). Por otro lado, se observa un enfoque sumativo al evaluar cuantitativamente el examen aplicado. Sin embargo, es importante señalar que los resultados del examen no se utilizaron efectivamente para la toma de decisiones, ya que la docente identificó varias debilidades en el proceso de aplicación.

En la E4, también se deducen propósitos formativos y sumativos en la evaluación diagnóstica. Formativos porque toma decisiones con base en los resultados, los cuales son dialogados con el colectivo docente, los cuales brindan sugerencias y acompañamiento, y sumativo porque el examen fue calificado, y se rindió cuentas a la escuela.

Los resultados muestran que, aunque predomina un enfoque formativo en las conceptualizaciones de los docentes sobre la evaluación diagnóstica, en la práctica coexisten propósitos formativos y sumativos. Los propósitos sumativos se manifiestan al traducir los resultados en una calificación numérica cuyo fin principal es informar de forma sintética lo obtenido a una audiencia que se encuentra fuera del salón de clases; parece que en la evaluación diagnóstica prevalece de manera específica un propósito de rendición de cuentas, sin embargo, proporcionar los resultados de manera agregada no parece permitir construir un panorama confiable de las necesidades de los estudiantes para tomar decisiones posteriores para enfrentarlas.

4.6 ¿Qué resultados obtuvieron en la evaluación diagnóstica de aprendizajes?

Los resultados de la evaluación diagnóstica reportados por los docentes de las escuelas participantes muestran variaciones, pues algunos de ellos reportan haber detectado favorables en cuanto a los aprendizajes de sus estudiantes, otros resultados medios, y de rezago, así como dificultades para seguir indicaciones. A continuación, se describen los resultados por escuela.

En esta escuela se reportaron resultados heterogéneos en la evaluación diagnóstica aplicada al inicio del ciclo escolar 2021-2022 al interior de los grupos de los docentes

que participaron en el estudio tanto en relación con la aplicación de exámenes como en la observación de habilidades socioemocionales,

En la E1, en Español se encontró que había estudiantes que aún no sabían escribir su nombre, y otros que no tenían cohesión, ni coherencia al momento de escribir. En Matemáticas se identificaron estudiantes que desconocían las tablas de multiplicar, y no dominaban el algoritmo de la división.

Al revisar el Plan y los programas de estudio para la educación básica 2017, vigentes al momento de la recolección de datos, se observa que se esperaba que los estudiantes adquirieran la escritura alfabética a partir de primer grado, mientras que la cohesión se trabaja a partir de segundo grado. En cuanto a la multiplicación y división se trabajaban desde tercer grado, por lo tanto, al estar en quinto grado, se esperaba un dominio de estos aprendizajes.

M2 de la E1, encontró diversidad en los resultados de su grupo: algunos estudiantes se encontraban de acuerdo con el grado que cursaban, y otros tenían rezago profundo, por ejemplo, mencionó que algunos estudiantes podrían considerarse "como niños para segundo grado" (M2-EN), de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica.

En cuanto al examen de la editorial se obtuvieron resultados bajos, pues el promedio obtenido fue de 5.5 (M2-EN). La calificación normalmente es un indicador sobre cómo se encuentran los estudiantes. Ambos docentes de la E1 consideraron los resultados de manera uniforme como alto, medio y bajo (M1-EN; M2-EN). M2 afirma que si hubiera aplicado un examen correspondiente a quinto grado, como se hacía anteriormente, habría obtenido resultados más bajos.

Además, M1 de la E1 pudo observar que los estudiantes traían una ansiedad e inseguridad muy alta, ya que sus estudiantes no se atrevían a platicar, a hablar con los demás, hasta que empezaron a sentir confianza, algo que fue impactante para el docente, pues nunca había visto algo así.

En la E2, M3 calificó los exámenes, sin embargo, no se tiene claridad sobre cómo se asignó la calificación. Se observa a través de las evidencias del examen que la calificación se obtuvo de la proporción de aciertos sobre el total de las

preguntas. Si las calificaciones eran menores a la escala de 5 a 10, el docente optaba por poner el mínimo de esta escala.

De acuerdo con estos resultados el docente M3 menciona que obtuvo “resultados favorables” (M3-EN) de la evaluación diagnóstica, sin embargo, al obtener las evidencias de la evaluación, se realizó el cálculo de la proporción de aciertos para obtener la calificación y se encontraron diferencias a las reportadas por los docentes, ya que las calificaciones mínimas que ponía en los exámenes era 5, mientras que en algunos casos la calificación era menor. El docente comentó que los resultados “sirven para arrancar [el] ciclo” (M3-EN).

Los docentes de la E3 al realizar la evaluación diagnóstica obtuvieron diferentes resultados. El director, M4 y M5 concuerdan que los estudiantes tenían un rezago profundo y “muchísimas carencias” (M4-EN) por ejemplo, ella realizó actividades sobre comparar fracciones, donde dio las siguientes indicaciones “tomen la regla, la vamos a poner en el renglón, [...] y me voy a fijar dónde está el cero [...] y ni siquiera estaban seguros de dónde empezar si en el cero o en el uno”, por lo que la docente tuvo que explicar de nuevo. Además, sus estudiantes “no pudieron contestar como [...] hubiera esperado. Para M5 no solo se perdió un año, sino que se retrocedió más en cuanto a los aprendizajes (M5-EN). Sin embargo, no todos los estudiantes tenían rezago, algunos ya se habían apropiado de los aprendizajes fundamentales (D1-EN).

M5 identificó que sus estudiantes tienen un atraso en los aprendizajes, ya que durante la contingencia sanitaria los estudiantes olvidaron conocimientos, además, se dio cuenta que sus estudiantes les costaba realizar actividades diarias (i.e. correr, seguir indicaciones, tomar distancia, comunicarse entre ellos), algo que era sorprendente para ella pues son cosas que los niños ya tenían desarrollado (M5-EN). Lo que más le preocupan a la docente es que sus estudiantes no tuvieran un desarrollo infantil esperado.

En la E4, el director menciona que encontró en la escuela a su cargo un rezago “tremendo”, por ejemplo, se encontró que algunos estudiantes se les había olvidado leer, no podían “ni interpretar una pregunta para poder responderla” los

docentes al darse cuenta de esto, optaron por aplicar los instrumentos, estudiante por estudiante.

De promedio los estudiantes obtuvieron entre 5 y 6, a pesar de que el examen fue diseñado con los aprendizajes fundamentales más básicos por lo que D4 menciona que si se hubiera aplicado un examen diagnóstico como los años pasados, hubieran tenidos peores resultados. Para algunos estudiantes se les aplicó un examen especial ya que tenían un alto rezago, y no podían calificar con un examen igual que a sus otros estudiantes.

Los resultados que ella encontró fue que sus estudiantes no obtuvieron una calificación tan baja en comparación a las evaluaciones diagnósticas pasadas “yo recuerdo casi siempre que en los exámenes diagnóstico hay [...] así de 1, 2, 3 de calificación y en este examen [diagnóstico] tuve más de 6” (M6-EN), por lo que fue increíble (M6-EN).

Los resultados fueron heterogéneos entre las escuelas, reportando avances en aprendizajes, pero también rezagos profundos. Incluso dentro de un grupo se encontraron diversos niveles de aprendizaje entre los estudiantes, que incluían desempeños acordes al grado que cursaban los estudiantes hasta vacíos grandes de conocimientos. Algunos docentes afirmaron que los rezagos profundos se debieron al periodo de aislamiento por la contingencia sanitaria, que llevó a retrocesos con respecto a aprendizajes logrados con anterioridad. Se encontraron también diferencias entre las valoraciones generales hechas por las docentes y los docentes participantes, con respecto a los datos obtenidos a partir de las calificaciones de los exámenes, que indican bajos desempeños.

4.7 ¿Qué usos dieron a los resultados de las evaluaciones?

De acuerdo con Chappuis y colaboradores (2018) los resultados deben ser comunicados y claros para que los estudiantes los entiendan. Se encontraron distintos usos de los resultados de la evaluación diagnóstica, que incluyen: modificar las planeaciones; realizar el plan de mejora escolar; diseñar el periodo extraordinario de recuperación (PER); seleccionar los contenidos a trabajar; compartirlos al colectivo docente durante el Consejo Técnico Escolar (CTE) y

compartirlos a los padres de familia. Estas categorías serán explicadas a continuación.

En la E1, los resultados de la evaluación diagnóstica fueron socializados con el colectivo docente en las reuniones del CTE, a través de tablas comparativas por grupo. El propósito de esta presentación era generar una visión de los aprendizajes logrados y los faltantes por grado y asignatura. Los resultados discutidos en el CTE sirvieron para vincular los resultados al PER y al plan de mejora para evitar el rezago profundo en los estudiantes; la socialización permitió estrategias específicas para enfrentar el rezago.

En el aula, M1 y M2 tenían la libertad de tomar las decisiones sobre las necesidades de sus estudiantes, ya que realizaron su planeación y con la observación iba modificando las actividades por realizar, ya que se daba cuenta de cómo estaba su grupo día a día, por ejemplo, M1 al observar que sus estudiantes no sabían dividir ni multiplicar durante un mes aplicó diferentes actividades para consolidar estos aprendizajes.

Después de la evaluación diagnóstica se realizó el PER, en el cual se les indicó que tenían el primer trimestre para trabajar los aprendizajes fundamentales. El director mencionó que la escuela optó por arrancar con el programa de quinto grado, ya que, aunque el resultado en el diagnóstico sea bajo, los estudiantes van avanzando, recuerdan los aprendizajes y eso hace que avancen mucho más rápido.

Sin embargo, M1 solo trabajó durante 2 semanas el PER, lo decidió así que ya los estudiantes contaban con el apoyo de su familia, esto hacía que los estudiantes "[generaran] un esfuerzo y un interés" (M1-EN).

En PER, M1 retomó temas del grado anterior (4°) y del grado actual (5°), partía de si se lo sabían y si no, "me regresaba, pero no me quedaba" (M1-EN), ya que si no se lo sabían rápidamente, hacía actividades en las cuales le bajaba el nivel de dificultad para que recordaran, pero conforme iban avanzando fue integrando los contenidos del grado actual (5°). M2 les ponía actividades especiales para ellos, y si veía que algunos estudiantes iban ya más avanzados también se les ponía actividades para que continuaran con su libro de texto. Además de esto, mencionó que utilizaba mucho la socialización, para que regresara a los estudiantes

la confianza y que supieran que "la escuela no es tan dura, es más adaptada a los niños" (M1-EN)

M2 después de la evaluación diagnóstica realizó en el PER, menciona que lo trabajó durante de 3 a 4 semanas, ya que el tiempo estipulado de 3 meses era mucho, además al trabajar el PER durante las primeras semanas si fue un poco lento ya que tuvo que dosificar algunos contenidos.

M2 retomó temas del grado anterior (4°), pero, conforme iban avanzando, iba integrando contenidos del grado en el que estaban (5°), M2 trabajó con los estudiantes que traían rezago, a ellos les ponía actividades especiales y si veía que algunos estudiantes iban ya más avanzados, también se les ponía actividades para que continuaran con su libro de texto.

Para ella, este proceso de la evaluación diagnóstica y PER fue un buen inicio, pues pudo conocer cómo venían sus estudiantes y trabajar a profundidad con las deficiencias que traían.

A través de estos resultados obtenidos, el docente de la E2 crea estrategias que ayuden a sus estudiantes. M3 comenta que con base en los resultados conoce que estudiantes requieren más apoyo y quienes están más avanzados, y "en base a ellos se hacen modificaciones en la planeación, [a esto] le llamamos adecuaciones" (M3-EN). Además, los utiliza para identificar que contenidos trabajar, M3 lo expresa de la siguiente manera: "[Los resultados] me sirvieron para poder abordar contenidos del ciclo escolar anterior, y ver cuáles eran los contenidos que requerían mayor atención" (M3-EN).

Los estudiantes, durante el PER, se mostraban interesados, esto hizo que al momento de hacer la transición a los aprendizajes de quinto grado le resultara a M3 más sencillo abordarlos, pues ya traían los estudiantes los cimientos para ver los aprendizajes correspondientes (M3-EN).

Con base en los resultados, el docente eligió los aprendizajes fundamentales a trabajar durante el PER, el menciona que a pesar de que no todos sus compañeros lo implementaron, para él fue un tiempo "interesante" (M3-EN) ya que "era rescatar aprendizajes esperados" por lo que al final emite un juicio sobre el PER "entonces

para mí fue una excelente oportunidad para rescatar contenidos y aprendizajes esperados del ciclo anterior” (M3-EN).

Los docentes de la E2 con base a estos resultados crearon su plan para retomar los aprendizajes que aún se necesitan reforzar. Por lo tanto, D2 mencionó que cada docente realizó su plan y lo puso en marcha, sin embargo, él menciona que tuvo algunos errores durante la aplicación del PER (Plan Extraordinario de Recuperación), y lo dice así “mis fallas como directivo fue el no haber puesto mucha atención en esos planes de los maestros” (D2-EN), ya que desde su punto de vista “los planes fueron muy genéricos” (D2-EN), Como se observa, D2 emite una pequeña valoración sobre su labor como directivo de la escuela reconociendo sus debilidades.

Siguiendo el proceso de los resultados, después de que el docente cuente con ellos se dan a conocer lo obtenido, M3 comentó que se dan a conocer al director, a los niños y a los padres de familia, sin embargo, a los padres de familia “normalmente damos [los resultados] los cuantitativos” (M3-EN), mientras que los cualitativos solo cuando surge la comunicación oral entre padre de familia y docente.

Mientras que el docente M3, los resultados de la evaluación diagnóstica le permiten diseñar estrategias de dos tipos: a) las que minimicen el rezago de estudiantes identificados con bajo nivel de logro, “para [que] los niños que viene bajitos logren alcanzar su nivel” (M3-EN); y, b) las que faciliten el progreso de estudiantes con niveles avanzados de logro, quienes por lo regular “terminan muy pronto [las actividades]” (M3-EN). Una de las estrategias que M3 implementa para reducir el rezago es el trabajo de tutores pares, donde los niños con nivel de logro avanzado apoyan a compañeros con nivel de logro bajo.

El docente mencionó que el diseño de estrategias es lo más completo en el proceso de la evaluación diagnóstica, definir “cómo [...] hacer para apoyar [a los estudiantes]” (M3-EN).

En cuanto a la E3, D3 y M4 mencionan que el uso de los resultados es para elaborar su plan de trabajo en el aula. El proceso que realizó M4 fue revisar, evaluar y realizar una conclusión para poder seleccionar los aprendizajes fundamentales que “había que trabajar más” (M4-EN).

Con estos resultados, M4 elaboró su plan de trabajo en el aula. El proceso que realizó M4 fue revisar, evaluar y realizar una conclusión para poder seleccionar los aprendizajes fundamentales que “había que trabajar más” (M4-EN), por lo que se puede observar un propósito mayormente formativo pues con base en los resultados realiza su plan de trabajo.

El plan de trabajo que realizó la docente fue utilizado durante el Periodo Extraordinario de Recuperación (PER), el cual duró 3 meses, y abordó los aprendizajes de cuarto grado que los estudiantes aún no dominaban, estos fueron trabajados de la manera más sencilla que tenía la docente al alcance (M4-EN), ella lo mencionó de la siguiente manera.

“podría ser con material concreto porque yo lo utilicé, utilice listones, salimos al patio a trabajar con gis y con reglas, con metros, hacíamos tiras, tiras de papel, vaya o sea materiales que ellos les permitieran entender el tema que se estaba tratando” (M4-EN)

M4 valora este periodo como “enriquecedor” (M4-EN), ya que pudo trabajar con los aprendizajes que identificó que sus estudiantes fallaban con base en los resultados de la evaluación diagnóstica y pudo “elegir libremente las actividades, los ejercicios, los temas a tratar” (M4-EN).

Mientras que la docente M5 menciona que con los resultados que obtuvo del examen no tuvo relación con los aprendizajes trabajados, ya que ella seleccionó aquellos que eran más importantes. M5 lo menciona de la siguiente manera. “No, yo la verdad me basé en que leí mi programa y lo que yo creí más importante” (M5-EN)

Después de la evaluación diagnóstica, la docente tuvo la libertad de trabajar los 3 meses siguientes en el PER. La finalidad principal con la que M5 trabajó fue que sus estudiantes “adquiriera[n] nuevamente el hábito, desde llegar temprano a la escuela, desde traer el uniforme, desde venir peinados, desayunados, todo ese tipo de cosas que a lo mejor nadie le da importancia, pero [un] niño que viene todo dormido, sin peinarse y sin desayunar pues no quiere trabajar” (M5-EN).

Sin embargo, también M5 realizó diferentes actividades en este periodo, ella iniciaba con actividades “para empezar bien el día” en cual consistía en calculo

mental, problemas matemáticos y dictado, catalogadas por M5 como actividades sencillas.ci

En la E4 con los resultados, los docentes realizan el programa o plan de trabajo de cada grupo. Mientras que M6 menciona que comparte los resultados con el colectivo docente y con los padres de familia de sus estudiantes esto para apoyarse con ellos y que le ofrecieran sugerencia y acompañamiento. Además, afirma que los resultados se utilizaron durante todo el ciclo escolar, no solamente durante el PER.

Los resultados obtenidos M6 los compartió con el colectivo docente y con los padres de familia para que le ofrecieran sugerencias y acompañamiento "en la mejora de los aprendizajes" (M6-EN) de los estudiantes. Además, menciona que los resultados los utilizó durante todo el ciclo escolar, no solamente durante el PER.

Después de la evaluación diagnóstica, los docentes tenían la invitación de trabajar el primer trimestre en el Periodo Extraordinario de Recuperación (PER), sin embargo, la docente M6 comenta que "no lo realicé como [...] querían" ya que ella comenzó viendo contenidos del grado actual (5to grado) y a la par realizaba el reforzamiento, que generalmente lo realizaba de manera individual "porque también tenía niños que sí lo sabían hacer, entonces no podía detenerlos a ellos" (M6-EN) además les pidió a los padres de familia para apoyaran a sus hijos sobre los temas que tenían que reforzar.

En resumen, los docentes utilizaron los resultados para diferentes acciones, uno de ellos es para modificar planeaciones, para planear el PER, para ser compartidos al colectivo docente y padres de familia.

4.8 ¿Qué condiciones influyeron en la evaluación diagnóstica de los estudiantes?

La evaluación diagnóstica implementada al inicio del ciclo escolar 2021-2022 fue influenciada por condiciones relacionadas con los estudiantes y orientaciones institucionales provistas para el regreso a las aulas. Con respecto a los estudiantes se encontraron las siguientes condiciones: inasistencia de estudiantes en el regreso voluntario a las escuelas; la poca importancia dada a la evaluación diagnóstica, particularmente porque no se reconocía un efecto sobre la calificación; el estado

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

socioemocional de los estudiantes; la pérdida del hábito de contestar exámenes que les causaba fatiga al responder, se encontró una condición favorable la cual fue el interés en los estudiantes al contestar el examen y la condición que influyó en los docentes fue la falta de información sobre los aprendizajes de los estudiantes al comenzar el ciclo escolar.

Las primeras tres coinciden con variables de influencia sobre las prácticas de evaluación de aprendizajes identificadas por Martínez Rizo (2013) y la última emergió del análisis de las entrevistas.

En la E1 se identificaron tres que influenciaron la evaluación diagnóstica. La primera en la que coinciden M1 y M2 es que al inicio del ciclo escolar 2021-2022, es que la asistencia presencial a la escuela no era obligatoria y a quienes permanecieron en casa no fue posible aplicar la evaluación diagnóstica; además, la asistencia de manera presencial era particionada (una parte del grupo asistía durante una semana, y la siguiente permanecía en casa), esta dinámica dificultó complementar la aplicación del instrumento con la observación en aula, ya que los resultados obtenidos no eran precisos (E1-M1).

La segunda condición mencionada por M1 es que los estudiantes no se mostraban interesados por responder los exámenes, debido a que no derivaban en una calificación; así, los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica podrían no haber sido confiables, a continuación, se muestra como lo explica el docente.

"hubo niños que no me respondieron porque no valía, pasó el caso de un niño de que 'oye, ¿Por qué no contestaste?' 'porque no vale, usted dijo que no vale, entonces pues no le contesté' y pues con toda la razón" (M1-EN)

Finalmente, para M1 la condición emocional de algunos estudiantes representaba desafíos para la aplicación de exámenes, particularmente por inseguridad y ansiedad, ya que las primeras semanas no se atrevían a platicar, a convivir entre ellos hasta que empezaron a sentirse cómodos en el aula.

En la E2, el docente M3 identificó dos condiciones que influenciaron la evaluación diagnóstica: la falta de información proporcionada al inicio del ciclo escolar sobre los aprendizajes de los estudiantes; y, la inasistencia de los

estudiantes, esto fue a causa indicaciones que recibieron los padres de familia con respecto a regreso a las aulas.

En cuanto a la falta de información sobre los estudiantes, M3 señaló que no recibió fichas descriptivas de cada estudiante de su grupo (M3-EN). Las fichas descriptivas incluyen información para que el docente “sepa quiénes son esos niños que llevan necesidades [...] sin hacer un diagnóstico [...], en las fichas descriptivas él ya sabe qué atención requiere cada uno de esos alumnos” (M3-EN) y señaló que durante la enseñanza remota fue difícil realizarlas “porque estuvimos en línea” (M3-EN).

Con respecto a las indicaciones que recibieron los padres de familia señala que afectó que se les hubiera informado por parte de las autoridades educativas estatales que la asistencia no era obligatoria. Esto dificultó la evaluación diagnóstica porque requirió más tiempo para aplicar el examen “eso [...] complicó diagnosticar como andaban” (M3-EN) y con algunos estudiantes no logró aplicarlo; además, no pudo realizar la observación de los estudiantes que trabajaban desde casa, o quienes no asistían “con regularidad al aula” (M3-EN).

En la E3 se encontraron tres condiciones identificadas en la escuela 3 que afectaron la aplicación de la evaluación diagnóstica en las escuelas. La primera, mencionada por D3 es que la asistencia irregular de los estudiantes, por lo tanto, los docentes tenían que buscar otro espacio para realizar la evaluación diagnóstica, atrasándose en la impartición de temas. La segunda en la que concuerdan ambas docentes M4 y M5 es que los estudiantes no prestaban importancia a esta evaluación, “hay un poco de apatía de los niños”, además los estudiantes externan que “no va a valer”, por lo tanto, no se esfuerzan lo suficiente. La tercera condición, mencionada por M4, es que sus estudiantes llegaron temerosos, ya que venían de un tiempo de encierro, había compañeros nuevos, tenían miedo de contagiarse, por lo que “emocionalmente fue también [...] un regreso complicado” (M4-EN)

En la E4 se encontraron dos condiciones que influenciaron la evaluación diagnóstica. Una de estas condiciones, en la que coinciden el director y la docente M6, es la asistencia irregular e inasistencia de algunos estudiantes a las escuelas, ya que implicaba más tiempo la aplicación de los instrumentos de evaluación.

Además, M6 identificó una condición favorable al aplicar el examen, los estudiantes mostraban “interés en contestar [...] mayor empeño e incluso en mejorar su letra” (M6-EN), ella lo asocia a que los estudiantes ya tenían ganas de asistir a la escuela por lo tanto se esforzaron más.

El inicio del ciclo escolar 2021-2022 se caracterizó por condiciones especiales debido a que se regresó a las aulas después de casi dos ciclos escolares a distancia a causa del confinamiento por el COVID-19, esto influyó la evaluación diagnóstica realizada y sus potencialidades de informar la toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes. Las condiciones principales fueron la inasistencia de los estudiantes, poca importancia a la evaluación, el estado socioemocional, pérdida del hábito de hacer exámenes, la falta de información sobre los aprendizajes de los estudiantes y una condición favorable fue la motivación de los estudiantes. Reconocer estas condiciones es esencial para comprender las posibilidades y limitaciones de la evaluación de aprendizajes realizada, al mismo tiempo que proporciona información valiosa para el diseño de intervenciones futuras.

La evaluación diagnóstica fue un proceso diferente debido las circunstancias en ese momento, a pesar de que la realizan cada año, se encontraron resultados relevantes como los presentados anteriormente, por lo que en el capítulo siguiente se discutirán bajo la luz de la literatura y se mostrarán las conclusiones.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La suspensión de los servicios educativos presenciales en el 2020 debido a la pandemia impulsó una adaptación vertiginosa de las prácticas docentes en un contexto inédito, con el propósito de dar continuidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de forma remota. La enseñanza remota de emergencia fue desafiante y se evidenció una preocupación por la ampliación de brechas en los aprendizajes de los estudiantes, pues las condiciones desiguales que enfrentaban en sus familias representaron también diferentes oportunidades diferentes para involucrarse en las actividades remotas.

En México, el regreso a las aulas en educación básica se decretó para todas las escuelas al inicio del ciclo escolar 2021-2022. En este contexto, la evaluación diagnóstica en el regreso a clases presenciales cobró importancia, pues se esperaba que permitiera identificar el estado de los aprendizajes de los estudiantes y diseñar estrategias para enfrentar los rezagos con los que se encontraran las y los docentes. Debido a esto, la presente investigación se propuso examinar las prácticas de evaluación diagnóstica implementadas por un grupo de docentes de primarias públicas de una zona escolar del estado de Aguascalientes al inicio del ciclo escolar 2021–2022 y las condiciones que las influenciaron. Específicamente, se analizaron sus concepciones sobre la evaluación diagnóstica, la manera en que la llevaron a cabo, los resultados que obtuvieron y el uso que dieron de estos resultados.

En este capítulo se presentan los principales resultados obtenidos y se discuten con respecto a la literatura sobre evaluación de aprendizajes y evaluación diagnóstica. El capítulo se divide en cuatro apartados. El primer apartado describe los principales hallazgos de la investigación de acuerdo con las preguntas que la guiaron. El segundo apartado expone las implicaciones de los resultados de acuerdo con las aportaciones de otros autores y lo que representan para la investigación y prácticas educativas. El tercer apartado muestra las limitaciones de este estudio, relacionadas con el diseño de la investigación. El último apartado elabora las investigaciones que convendría que se realizarán para ampliar el conocimiento en este campo y superar las limitaciones de esta investigación.

5.1 Hallazgos principales

La mayoría de los docentes que participaron en el estudio concordaron en que la evaluación diagnóstica sirve para conocer los aprendizajes con los que cuentan los estudiantes para, a partir de este conocimiento, tomar decisiones sobre los contenidos que se deben trabajar en las aulas y la manera en que se deben abordar. Esto coincide con las aportaciones en el campo de la evaluación de aprendizajes, pues autores como Casanova (1998) y Vera Arcentales (2020) señalan que la evaluación diagnóstica es un insumo para la planificación de la enseñanza dirigida hacia la mejora del aprendizaje. También se encontró la evaluación diagnóstica puede ser concebida como un proceso, que comprende diferentes acciones y requiere realizarse en varios momentos, mientras que otros docentes consideran que la evaluación diagnóstica se ciñe a un instrumento, en específico, al examen a pesar de que reconocer sus desventajas.

Los docentes participantes emplearon diversas técnicas para recolectar información sobre el estado de los aprendizajes de los estudiantes, tales como: exámenes, observaciones, actividades en el aula, entre otras. Estas técnicas corresponden a varias de las categorías identificadas en la literatura, como: pruebas y exámenes, observación y producciones de estudiantes, respectivamente. Sin embargo, dentro de estas técnicas la que prevaleció fue el examen, y se encontró que para la evaluación diagnóstica es común que los docentes empleen exámenes diseñados por casas editoriales. El uso del examen se da a pesar de que los docentes reconocen desventajas en esta técnica, debido a que: las preguntas de exámenes diseñados por editoriales evalúan principalmente conocimientos memorísticos, los estudiantes al responder los exámenes diseñados por editoriales suelen distinguir y seguir patrones de respuesta y las respuestas que se registran en los exámenes no permiten conocer el proceso que siguieron los estudiantes para elegirlos o construirlas. Esto se ilustró en expresiones como la siguiente: "un examen arroja resultados, pero muchas veces no los que uno quisiera conocer en su totalidad" (M2-EN).

Con respecto a lo que evaluaron los docentes, en el estudio se encontró que todos los participantes incluyeron Español y Matemáticas en la evaluación

diagnóstica; algunos añadieron otras asignaturas de acuerdo con los aprendizajes que consideraban fundamentales para sus estudiantes. La definición de aprendizajes fundamentales fue hecha por cada docente. En el análisis de los dos exámenes proporcionados por docentes participantes, elaborados por casas editoriales, se evidenció una concentración en procesos cognitivos de menor complejidad y en conocimientos fácticos y procedimentales. En el examen de Español no se encontraron reactivos sobre habilidades de analizar, crear y evaluar, y esto también ocurrió en el examen de matemáticas con respecto a los procesos cognitivos de crear y evaluar.

Por otra parte, los resultados dejaron ver que la principal forma de análisis de la información obtenida en la evaluación diagnóstica inicial fue a través de generar calificaciones, calculando la proporción de respuestas correctas de los estudiantes sobre el total de reactivos incluidos en el examen. Si bien las calificaciones representan una medida sintética y global del desempeño de los estudiantes en los exámenes, no permiten mostrar el estado de los aprendizajes evaluados; es decir, no muestran lo que saben y pueden hacer los estudiantes, y lo que aún necesitan desarrollar. Esto limita la posibilidad de diseñar e implementar medidas focalizadas en las necesidades de los estudiantes, y con esto, obstaculizan también que se cumplan los propósitos de la evaluación diagnóstica.

El tratamiento y análisis de la información centrado en las calificaciones conlleva un uso que privilegia la rendición de cuentas a las autoridades escolares y familias de los estudiantes. A las autoridades escolares se reporta generalmente el promedio de las calificaciones obtenido por el grupo en cada asignatura evaluada, y la distribución de los estudiantes de acuerdo con las calificaciones obtenidas; a las madres y padres de familia se informa la calificación obtenida por sus hijas o hijos durante la evaluación diagnóstica; ambas formas de comunicación de resultados se alinean con un propósito sumativo, mostrando el estado de los aprendizajes en un momento dado, con una orientación hacia el pasado (Heritage, 2014). Sólo cuando las madres o padres de familia se acercaban con los docentes, se proporcionaba más información sobre el significado de la calificación, sugiriendo un fin formativo, debido a la comunicación descriptiva (Chappuis et al., 2018).

Los usos sumativos de los resultados de las evaluaciones se combinan con formativos, al nutrir el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) y el diseño del plan para el Periodo Extraordinario de Recuperación (PER). En específico, los docentes reportaron haber utilizado los resultados para: modificar las planeaciones; seleccionar los contenidos a trabajar, con libertad para seleccionar los aprendizajes fundamentales a trabajar; toman decisiones sobre su enseñanza y crear estrategias para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes; socializar los resultados con el colectivo docente durante el Consejo Técnico Escolar (CTE) y compartirlos a los padres de familia. Estos usos formativos concuerdan con los planteamientos de varios autores (Airasian, 2002; Chappuis et al., 2018; Heritage, 2014). Es importante señalar que hubo también docentes que, a pesar de haber aplicado exámenes, generado y socializado calificaciones, no utilizaron los resultados para seleccionar los aprendizajes; en cambio, para esto recurrieron a las comprensiones del progreso de los estudiantes con base en su experiencia docente. Esto evidencia que en la práctica se conjuntan propósitos formativos y sumativos en la evaluación diagnóstica de aprendizajes.

En el estudio se detectaron diversas condiciones que influenciaron la evaluación diagnóstica realizada por los docentes participantes en el regreso a las aulas. La mayoría relacionadas se relacionaron con características del alumnado y sus familias, por ejemplo, de acuerdo con la perspectiva de los docentes, la evaluación diagnóstica fue obstaculizada por: pérdida de hábito de contestar exámenes; inasistencia de estudiantes; poca importancia dada a la evaluación diagnóstica; y el estado socioemocional de los estudiantes.

Un factor que parece haber influido de manera desfavorable las prácticas de evaluación diagnóstica fue la escasa información que recibieron los docentes con respecto a sus estudiantes al inicio del ciclo escolar de parte de docentes que estuvieron a cargo del grupo en el grado previo. Este factor se consideró como parte de la gestión escolar, y pudo deberse a la falta de mecanismos de comunicación entre docentes con respecto a sus estudiantes durante la contingencia sanitaria, que podrían haber contribuido a la transición entre grados. La identificación de este factor se destaca en este estudio y puede contribuir a fortalecer el modelo

desarrollado por Martínez Rizo (2013), precisando las variables intervinientes de la escuela y del aula que inciden sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación (p. 137).

5.2 Implicaciones

Esta investigación reveló varias implicaciones sobre la evaluación diagnóstica en las aulas, entre las que se encuentran: el uso de los exámenes como principal instrumento de evaluación diagnóstica; las asignaturas evaluadas, los procesos cognitivos y tipos de conocimientos evaluados con los exámenes; la metodología de análisis de resultados obtenidos por los exámenes, y sobre las condiciones a las que se enfrentaron los docentes.

El uso predominante de los exámenes en la evaluación diagnóstica inicial de los aprendizajes, a pesar de las desventajas reconocidas por los docentes, plantea cuestionamientos sobre la efectividad de este instrumento para identificar el estado de los aprendizajes logrados por los estudiantes. En particular, los exámenes analizados, diseñados por editoriales, evaluaron principalmente procesos cognitivos de orden inferior, proporcionando una visión limitada sobre las habilidades cognitivas de los estudiantes. La falta de información precisa sobre las habilidades cognitivas puede tener repercusiones sobre las prácticas de enseñanza y las oportunidades de aprendizaje que se brindan a sus estudiantes, perpetuando un enfoque en las habilidades básicas.

Por otro lado, haber encontrado que el análisis de los resultados de los exámenes recae en la generación de calificaciones, suscita interrogantes sobre la utilidad de este procedimiento para conocer en qué medida logran los aprendizajes fundamentales los estudiantes y para informar las decisiones de los docentes sobre su enseñanza. Además, cuestiona la percepción de rezago educativo de la población estudiantil y la manera en la cual se pueden tomar decisiones colectivas para enfrentar esta problemática en las escuelas.

Dado que se encontró que las materias evaluadas en el diagnóstico de inicio de ciclo fueron Español y Matemáticas, y los resultados se emplearon para tomar decisiones de aula y escolares, conviene preguntarse cómo se realizó la planificación de la enseñanza en las demás asignaturas que forman parte del plan

de estudios de educación secundaria. Esto es importante porque durante el regreso a las aulas, los docentes debieron trabajar todas las materias, sin probablemente haber contado con información sobre el estado de los aprendizajes de sus estudiantes.

5.3 Limitaciones en el estudio y futuras líneas de investigación

Durante esta investigación se encontraron limitaciones y se delinearon posibles líneas de investigación de acuerdo con los resultados obtenidos. Primero se abordarán las limitaciones en el estudio, para después continuar con las líneas de investigación.

Una limitación tiene que ver con el objeto de estudio, la evaluación diagnóstica inicial, sin posibilidad actual de que los resultados trasciendan a otro tipo de evaluación diagnósticas. Convendría explorar en qué medida estos resultados pueden servir para entender las evaluaciones diagnósticas que se realizan en otros momentos, por ejemplo, al inicio de un proyecto.

En relación con el diseño metodológico los desafíos se asociaron con la recolección de las evidencias de la evaluación diagnóstica de aprendizajes, pues cuando se solicitaron no todos los docentes contaban con ellas; algunos docentes habían entregado los instrumentos respondidos a sus estudiantes. Otro obstáculo se presentó cuando una docente no quiso ser entrevistada y sugirió dar respuesta a las preguntas por escrito, sin embargo, esto provocaría inconsistencias en el acercamiento metodológico y se propuso mantener las técnicas de recolección de información planteadas.

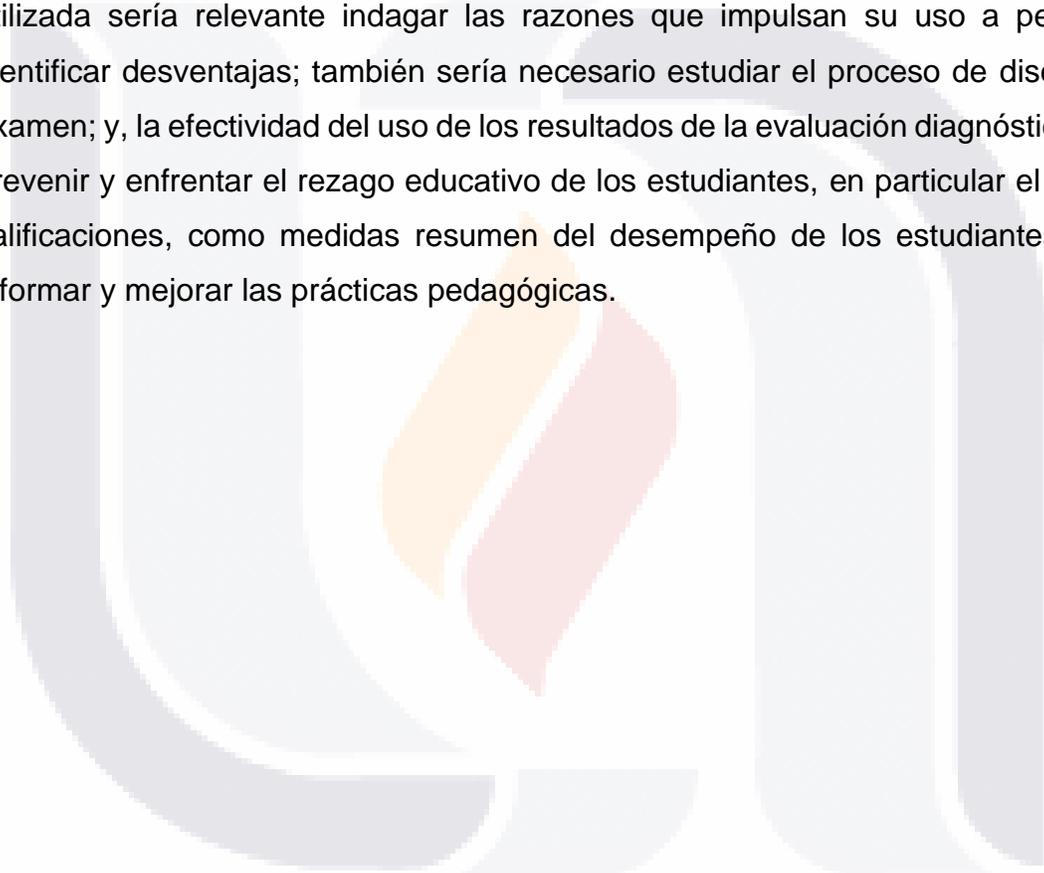
Por otro lado, las entrevistas de esta investigación se realizaron casi un año después del inicio del ciclo escolar. Aunque los docentes participantes pudieron recordar lo que hicieron en la evaluación diagnóstica, es probable que los resultados variaran con un diseño que incluyera un acercamiento sostenido con los docentes durante el diseño y selección de instrumentos, su aplicación, análisis de resultados y socialización con el colectivo docente.

Dada la naturaleza de estudio de caso en esta investigación, los resultados no pueden generalizarse. Esto aplica también para el análisis de exámenes

elaborados por editoriales, pues sólo se analizaron dos exámenes proporcionados de manera voluntaria por los docentes.

Con respecto a las investigaciones futuras, se identificaron varias áreas de interés. Una de ellas tiene que ver las razones por las cuales los docentes eligieron los aprendizajes a evaluar en cada una de las asignaturas, el proceso seguido para seleccionarlos, y lo que fundamentó las decisiones sobre el análisis de resultados.

Dado que el examen fue la técnica de recolección de información más utilizada sería relevante indagar las razones que impulsan su uso a pesar de identificar desventajas; también sería necesario estudiar el proceso de diseño del examen; y, la efectividad del uso de los resultados de la evaluación diagnóstica para prevenir y enfrentar el rezago educativo de los estudiantes, en particular el uso de calificaciones, como medidas resumen del desempeño de los estudiantes, para informar y mejorar las prácticas pedagógicas.



REFERENCIAS

- AERA (s.f.) Sig. Directory <https://www.aera.net/About-AERA/Member-Constituents/SIGs-Directory>
- Airasian, Peter W (2002) *La evaluación en el salón de clases*. McGraw-Hill
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R, E. Pintrich, P. R., Raths, J., Wittrock, M. C., (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Pearson
- Baptista Lucio, P., Almazán Zimerman, A., & Loeza Altamirano, C. A (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- BERA (2019). *Guía ética para la investigación educativa* (Vol. 4). <https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa-cuarta-edicion-2018>
- BERA (s.f.) *Special Interest Groups*. <https://www.bera.ac.uk/communities/special-interest-groups>
- Black, P., d Wiliam, D (1998) Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1) 7-73. <https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf>
- Black, P., William, D (2010) Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment, *Kappan Classic* 92(1) 81-90
- Brookhart S.M., McMillan J.H (2020) Introduction. En Brookhart S.M., McMillan J.H (Eds.). *Classroom Assessment and Educational Measurement* (pp. 1-7). Routledge
- Casanova, M. A. (1998) *La evaluación educativa* (1 ed.) Muralla
- Chappuis, J., Stiggins, R. (2018) *Classroom Assessment for Student Learning doing it right – using it well* (3ª ed.) Pearson.
- CNN (2020, 14 de mayo). *Cronología del coronavirus: así empezó y se ha extendido por el mundo el mortal virus pandémico*. CNN.

<https://cnnespanol.cnn.com/2020/05/14/cronologia-del-coronavirus-asi-empezo-y-se-ha-extendido-por-el-mundo-el-mortal-virus-pandemico/>

COMIE (s.f.) *Evaluación educativa.* Comie.org.mx

http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/03/AT_12.pdf

CONAPO (2020) *Índice de marginación urbana.*

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/828844/urbana.pdf>

Correa Terán, J. E (2020). Las evaluaciones diagnósticas de una escuela primaria rural en el marco del modelo educativo de la SEP 2017. *PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE* 13(24) 24-33

Creswell, J. W., Poth, C. N (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* [Diseño de investigación e investigación cualitativa: elegir entre cinco enfoques] (Ed. 4) SAGE Publications, Inc.

Crooks T. J (1988) The impact of Classroom evaluation practice on students. *Review of educational research* 58(4) 438-481

Darke, P. & Shanks, G. (2002). *Case study research. Research Methods for Students, Academics and Professionals* (pp. 111-123). Elsevier. doi:10.1016/b978-1-876938-42-0.50014-9

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)

DOF (2020, marzo 30). *ACUERDO por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19).*

DOF (2021, junio 22). *ACUERDO número 16/06/21 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias relativas a la conclusión del ciclo escolar 2020-2021, en beneficio de los educandos de preescolar, primaria y secundaria ante el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19).*

Fernández Tilve, M. A., Malvar Méndez, M. L (2007). La evaluación inicial en los centros de secundaria: ¿Cómo abordarla? *Revista galego-portuguesa de psicología e educación* 14(11)

- Flores-Flores, B., y Trujillo-Pérez, J (2021). Los retos de la educación a distancia en las prácticas educativas durante la pandemia de COVID-19. *Revista RedCA*, 4(10), 73–88. DOI: <https://doi.org/10.36677/redca.v4i10.16558>
- García Medina, A. M., Aguilera García, M. A., Pérez Martínez, M. G., & Muñoz Abúndez, G (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula: opiniones y prácticas de docentes de primaria en México* (1a ed.). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- García Medina, A. M., Pérez Martínez, M. G., Sepúlveda Hernández, R. A., Rodríguez Martínez, L. Y, y Mercado Salas, A (2015) *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español, materiales para Apoyar la Práctica Educativa* (1ª ed.) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Guskey, T. R., McTighe, J (2016). Pre-assessment: promises and cautions. *Educational, School and Counseling Psychology Faculty Publications* 73(7) 38-43. https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/17
- Heritage, M. (2014). *Formative Assessment in Practice*. Harvard Education Press.
- Hernández, A. (2021, mayo 17) La importancia de la evaluación. *Gaceta CCH* 1(1622) 39 https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/gacetitas/2021-05/gaceta_1622_ok.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hidalgo, N., Murillo, F. J. (2017) Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128
- INEE (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- INEGI (2021, 22 de junio). *En México hay 84.1 millones de usuarios de internet y 88.2 millones de usuarios de teléfonos celulares: Endutih 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf

- Karpinski, A. C., D'Agostino, V (2013). The Role of Formative Assessment in Student Achievement. En Hattie, J., Anderman, E.M (Eds.). *International guide to student achievement* (pp. 202-205). Routledge (1ª. ed) <https://www.book2look.com/embed/9781136962042>
- Kibble, J. D. (2017) Best practice in summative assessment. *Advances in Physiology Education* 4(1) 110-119. doi:10.1152/advan.00116.2016
- Leyva, Y., y Guerra, M. (2019). *Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C158.pdf>
- Lind, K (2016). Pre-assessment. *Journal on best teaching practices* 3(1) pp. 4-6
- Lucas Delgado, D, G., Anchundia Delgado, F, E., Zambrano Quiroz P, M. (2019) Permanent application of diagnostic assessment on learning teaching process. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture* 5(4) pp. 34-45
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de la literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139) pp. 128-150
- Martínez Rizo, F (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica.* Universidad Autónoma de Aguascalientes
- McMillan, J. H (2018) *Classroom Assessment Principles and Practice that Enhance Student Learning and Motivation* (7ma ed.). Pearson
- Mejoredu (2020) *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19.* <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/experiencias-de-las-comunidades-educativas-durante-la-contingencia-sanitaria-por-covid-19-eb>
- OPS (2020a, 11 de marzo). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia.* <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- OPS (2020b.). *Orientaciones para la aplicación de medidas de salud pública no farmacológicas en grupos de población en situación de vulnerabilidad en el*

contexto de la COVID-19.

https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52955/OPSIMSFPLCOVID-19200021_spa.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Popham, W. J (2017) *Classroom Assessment What Teachers Need to Know* (8va ed.). Pearson
- Putman, R. T., Borko, H. (2000) En Biddle, B. J., Good, T. L., Goodson, I. F. (Coord), *La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar*. Temas de educación Paidós.
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. (2017) *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores
- Reeves, A.R. (2011) *Where Great Teaching Begins: Planning for Student Thinking and Learning*. ASCD
- Santa Cruz Bradley, A. M., Domínguez González, M. G., Veliz Aguilar, N. C., & Pérez Álvarez, M. del C (2020). La evaluación diagnóstica como herramienta para favorecer el aprendizaje significativo en el aula. In M. de J. Mejía Carrillo (Ed.), *Investigaciones educativas asociadas al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación* (Vol. 1, pp. 160–187). Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/InvestigacionesEducativas.pdf>
- Seidman, I (2006) *Interviewing as qualitative research a guide for researchers in education and the social sciences* (3. Ed) Teachers College Press
- SEP (2013) *El enfoque formativo de la evaluación*.
- SEP (2021a) *Taller intensivo de capacitación: reflexiones, estrategias y compromisos para el regreso a clases*.
- SEP (2021b) *Consejo técnico escolar educación preescolar, primaria, y secundaria, Ciclo escolar 2021 – 2022 Fase intensiva*.
- SEP (2019) *Lineamientos generales del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en la Educación Básica*

Vera Arcentales, F. O (2020) La importancia del proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación diagnostica. *Revista atlante cuadernos de educación y desarrollo*, ISSN: 1989-4155 pp. 4-20.



ANEXOS



Anexo A

Carta consentimiento



Carta de consentimiento informado

Yo _____, declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre “La evaluación diagnóstica en las aulas después del confinamiento por COVID-19 en primarias públicas en el estado de Aguascalientes” consiste en ser entrevistado en una o varias ocasiones; la duración aproximada de cada sesión es de 60 minutos. Las entrevistas buscan aportar conocimientos sobre este tema y comprendo que mi participación es valiosa para este estudio.

Acepto que las entrevistas son grabadas para su posterior transcripción y análisis. Sé que el acceso a las videograbaciones será exclusivamente por el equipo dirigido por la Dra. María Guadalupe Pérez y Sara Edith Reyes quien es estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Declaro que se me ha informado que no se identificará mi identidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados con anonimato y confidencialidad.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria; sé que puedo retirarme del estudio cuando yo decida. Declaro haber sido informado que las transcripciones de las entrevistas se entregarán a mi revisión, al igual que los productos académicos derivados de esta investigación.

He leído esta declaración de consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Aguascalientes, a _____ de _____ de 2022.

Firma del participante

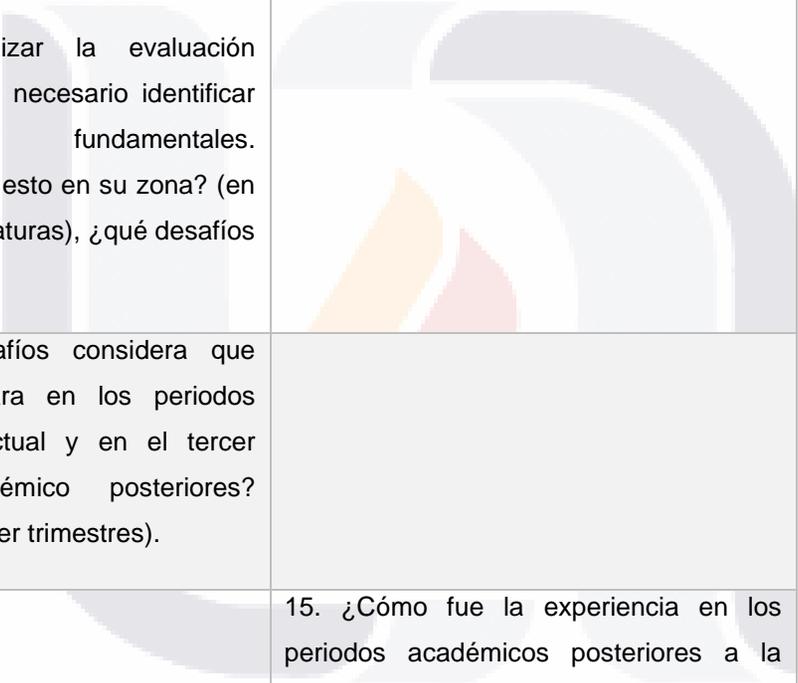
Anexos B

Guiones de entrevista realizados para los diferentes participantes

Tema	Supervisor	Director	Docente
Antecedentes	1. ¿Podría contarnos sobre las escuelas a su cargo?	1. ¿Podría contarnos sobre su escuela?	1. ¿Podría contarnos sobre el grupo que ha estado a su cargo? 2. Al finalizar el ciclo escolar 20-21 valoraron la suficiencia de evidencias, para determinar si era posible asignar una calificación ¿Cómo fue esto con el grupo que recibió?
Cierre de escuelas	2. ¿Cuáles considera que fueron los principales logros y desafíos que enfrentaron en su zona durante el periodo en que se suspendió el trabajo presencial debido a la contingencia sanitaria? 3. ¿Cómo experimentaron la evaluación de aprendizajes durante el ciclo escolar 2020-2021?	2. ¿Cuáles considera que fueron los principales logros y desafíos que enfrentaron en su escuela durante el trabajo realizado en línea de marzo 2019 – junio 2021? 3. Al final del ciclo escolar 20-21, se impulsó la reapertura de las escuelas. ¿Cómo fue esta experiencia? 4. Los docentes al finalizar el ciclo escolar valoraron la suficiencia de evidencias proporcionadas por los estudiantes durante el trabajo a distancia, para determinar si era posible asignar una calificación, o si esta debería asignarse hasta el primer periodo académico del	

		<p>ciclo escolar 21-22. ¿Cómo fue esto en su escuela?</p>	
<p>Regreso a las aulas</p>		<p>5. ¿Cómo fue el inicio de este ciclo escolar en su escuela?</p> <p>6. ¿Cómo se prepararon para el regreso a clases?</p> <p>7. ¿Cómo fue la experiencia de los docentes durante las tres primeras semanas de clases se realizó la evaluación diagnóstica?</p> <p>8. Como director, ¿cómo fue esta experiencia?</p> <p>9. 9. En una sesión intensiva del CTE, se impulsaba la implementación de estrategias en el aula para: a) fortalecer autonomía en los estudiantes; b) brindar atención diferenciada; y c) colaborar para el aprendizaje. ¿En qué medida pudieron implementar este tipo de estrategias en las primeras semanas de la evaluación diagnóstica?</p>	<p>3. ¿Cómo se preparó como docente para el regreso a clases en este ciclo escolar?</p>

		<p>10. Entendemos que se promovió la identificación de aprendizajes fundamentales para que sirvieran como referente para realizar la evaluación diagnóstica. ¿Cómo se hizo esto en su escuela? ¿qué desafíos enfrentaron?</p> <p>11. Se impulsó la elaboración del Plan de atención para el periodo extraordinario de recuperación: ¿cómo elaboraron este plan en su escuela?, ¿qué problemáticas priorizaron en su escuela?</p>	
<p>Evaluación de aprendizajes del ciclo 2021 – 2022.</p>	<p>4. ¿Cómo fue el inicio de este ciclo escolar en las escuelas de su zona?</p> <p>5. Entendemos que durante las primeras semanas se centraron en la evaluación diagnóstica de los alumnos, con el fin de diseñar un Plan de atención para el periodo extraordinario de recuperación. ¿Cómo se llevó a cabo la evaluación de aprendizajes en su zona?</p>	<p>12. Entendemos que durante las primeras semanas del ciclo escolar las actividades se centraron en la evaluación diagnóstica de los alumnos, ¿cómo se llevó a cabo la evaluación de aprendizajes en su escuela? ¿Cuáles propósitos perseguían?</p> <p>13. ¿Qué resultados obtuvieron en la evaluación diagnóstica realizada en las tres primeras semanas de clases?</p> <p>14. ¿Qué uso se les dio a los resultados de la evaluación diagnóstica?</p>	<p>4. Entendemos que al inicio de este ciclo escolar se realizaría una evaluación diagnóstica: ¿cómo fue esto con el grupo que atiende actualmente?</p> <p>5. ¿Qué ocurrió después de la evaluación diagnóstica?</p> <p>6. En la sesión intensiva del CTE, se impulsaba la implementación de estrategias en el aula para: a) fortalecer autonomía en los estudiantes; b) brindar atención diferenciada; y c) colaborar para el</p>

	<p>6. Para realizar la evaluación diagnóstica era necesario identificar aprendizajes fundamentales. ¿Cómo se hizo esto en su zona? (en todas las asignaturas), ¿qué desafíos enfrentaron?</p> <p>7. Para realizar la evaluación diagnóstica era necesario identificar aprendizajes fundamentales. ¿Cómo se hizo esto en su zona? (en todas las asignaturas), ¿qué desafíos enfrentaron?</p>		<p>aprendizaje. ¿En qué medida implementaron este tipo de estrategias?</p> <p>7. ¿Cómo fue el periodo extraordinario de recuperación en su grupo?</p>
<p>Expectativas con respecto al segundo y tercer periodo académico.</p>	<p>8. ¿Qué desafíos considera que enfrentarán para en los periodos académicos actual y en el tercer periodo académico posteriores? (segundo y tercer trimestres).</p>		
<p>Experiencia posterior a la evaluación diagnóstica.</p>		<p>15. ¿Cómo fue la experiencia en los periodos académicos posteriores a la evaluación diagnóstica?</p> <p>16. ¿Qué desafíos enfrentaron?</p>	<p>8. ¿Cómo fue la experiencia en los periodos académicos posteriores a la evaluación diagnóstica?</p>

		17. ¿Qué logros considera que se alcanzaron?	
Comparación de la experiencia de la escuela con otras zonas escolares.	<p>9. En los intercambios con otros supervisores, ¿qué similitudes y diferencias encuentra entre lo que han experimentado las escuelas de su zona y lo experimentado por otras zonas escolares?</p> <p>10. ¿Qué considera que ha influenciado estas variaciones?</p> <p>11. ¿Qué escuelas considera que están enfrentando más desafíos?</p>		
Cierre	<p>12. En general, ¿cuáles considera que fueron los principales desafíos en la realización de la evaluación diagnóstica en las escuelas de su zona?</p> <p>13. ¿Hay algo más que desearía compartírnos?</p>	<p>18. En general, ¿cuáles considera que fueron los principales logros de la evaluación diagnóstica en su escuela?</p> <p>19. Con base en la experiencia que tuvieron de evaluación diagnóstica, ¿qué modificaciones considera que convendría hacer? (¿por qué?)</p> <p>20. Con base en la experiencia de la evaluación diagnóstica realizada, ¿cómo</p>	<p>9. ¿Cuáles considera que fueron las fortalezas y debilidades de la evaluación diagnóstica implementada con su grupo?</p> <p>10. ¿Cuáles fueron sus principales logros con la evaluación diagnóstica implementada?</p> <p>11. Con base en la experiencia que tuvo de evaluación diagnóstica, si tuviera que</p>

		<p>espera que se lleve a cabo la evaluación diagnóstica del ciclo 22-23?</p> <p>21. ¿Hay algo más que desearía compartírnos?</p>	<p>realizar una evaluación similar con otro grupo, ¿qué modificaría?</p> <p>12. ¿Qué apoyos tuvo para realizar la evaluación diagnóstica?</p> <p>13. ¿Qué apoyos le hicieron falta en el proceso de la evaluación diagnóstica?</p> <p>14. En general, ¿qué facilitó la evaluación diagnóstica implementada con su grupo?</p> <p>15. En general, ¿qué obstaculizó la evaluación diagnóstica implementada con su grupo?</p>
--	--	--	---

Anexo C

Guion de entrevista de supervisor

Guía de entrevista para un supervisor de escuelas primarias en Aguascalientes

Antecedentes: para entender el contexto

1. ¿Podría contarnos sobre las escuelas a su cargo? [Cantidad de escuelas y directoras(es), turnos, tipos de sostenimiento, modalidades, tipo de organización (completa, incompleta o multigrado, contexto socioeconómico de la población que atienden, tamaño de escuelas por estudiantes y docentes)].

Cierre de escuelas en 2020

2. ¿Cuáles considera que fueron los principales logros y desafíos que enfrentaron en su zona durante el periodo en que se suspendió el trabajo presencial debido a la contingencia sanitaria? (prioridades de atención, estrategias implementadas, logros, dificultades, impacto en docentes, estudiantes, padres de familia, director).

3. ¿Cómo experimentaron la evaluación de aprendizajes durante el ciclo escolar 2020-2021?

3.1. Entendemos que una de las tareas que realizaron los docentes al finalizar el ciclo escolar fue valorar la suficiencia de evidencias proporcionadas por los estudiantes durante el trabajo a distancia, para determinar si era posible asignar una calificación, o si esta debería asignarse hasta el primer periodo académico del ciclo escolar 21-22. ¿Cómo fue esto en su zona? (¿Hubo estudiantes a quienes no se asignara calificación?, ¿hubo estudiantes reprobados?).

Evaluación de aprendizajes 2021-2022

4. ¿Cómo fue el inicio de este ciclo escolar en las escuelas de su zona? (decisiones tomadas, organización).

5. Entendemos que durante las primeras semanas del ciclo escolar las actividades se centraron en la evaluación diagnóstica de los alumnos, con el fin de diseñar un *Plan de atención para el periodo extraordinario de recuperación*. ¿Cómo se llevó a cabo la evaluación de aprendizajes en su zona?
 - a. ¿Qué se evaluó? (aprendizajes fundamentales)
 - c. ¿Cómo se evaluó? (¿qué tipo de instrumentos emplearon?)
 - d. ¿Cómo los aplicaron? ¿participó alguna escuela en el diagnóstico formativo de MEJOREDU?)

6. Entendemos que para realizar la evaluación diagnóstica era necesario identificar aprendizajes fundamentales. ¿Cómo se hizo esto en su zona? (en todas las asignaturas), ¿qué desafíos enfrentaron?
 - 6.1. ¿Qué resultados obtuvieron en la evaluación diagnóstica realizada en las tres primeras semanas de clases?
 - a. ¿Qué aprendizajes han identificado en los alumnos?
 - b. ¿Qué carencias han encontrado?
 - c. ¿Cómo se encuentran los alumnos con respecto a ciclos escolares previos de la pandemia?
 - d. Se impulsó la elaboración del *Plan de atención para el periodo extraordinario de recuperación*: ¿cómo se elaboró este plan en las escuelas?, ¿qué problemáticas priorizaron?

7. ¿Qué han hecho o qué se planea hacer con los resultados de las evaluaciones diagnósticas?
 - a. ¿En qué medida se emplearán dentro del *Plan de atención para el periodo extraordinario de recuperación*?
 - b. ¿Qué pasará si al finalizar el periodo extraordinario de recuperación encuentran que algunos estudiantes no cuentan con los aprendizajes para validar el grado previo? (¿pueden regresarlos al grado anterior?, ¿cómo asignarán las calificaciones?)

Expectativas con respecto al segundo y tercer periodo académicos.

8. ¿Qué desafíos considera que enfrentarán para en los periodos académicos actual y en el tercer periodo académico posteriores? (segundo y tercer trimestres)

Comparación de la experiencia de la escuela con otras zonas escolares.

9. En los intercambios con otros supervisores, ¿qué similitudes y diferencias encuentra entre lo que han experimentado las escuelas de su zona y lo experimentado por otras zonas escolares?

10 ¿Qué considera que ha influenciado estas variaciones?

11 ¿Qué escuelas considera que están enfrentando más desafíos?

Cierre, reflexión.

12 En general, ¿cuáles considera que fueron los principales desafíos en la realización de la evaluación diagnóstica en las escuelas de su zona?

13 ¿Hay algo más que desearía compartirnos?

Negociación de acceso a escuelas de la zona

14 La investigación requiere un acercamiento con directores y docentes. ¿Nos podría vincular con los directores de su zona para ver la factibilidad de que participen en este estudio? [Nombres, correos, celular u otro medio de contacto].

Agradecemos que nos haya concedido esta entrevista; la información que nos ha proporcionado será muy valiosa en el diseño de la investigación.

Lo mantendremos informado sobre nuestros avances.

Anexo D

Guion de entrevista de director

Guía de entrevista para directores de escuelas primarias en Aguascalientes

Antecedentes para entender el contexto

1. ¿Podría contarnos sobre su escuela? *[Contexto, horario, cantidad de grupos, cantidad de alumnos por grupo, cantidad de docentes, personal adicional de apoyo, relación entre docentes, relación con los padres de familia].*

Cierre de escuelas en 2020

2. ¿Cuáles considera que fueron los principales logros y desafíos que enfrentaron en su escuela durante el periodo en que se suspendió el trabajo presencial debido a la contingencia sanitaria marzo 2019 – junio 2021? *[Prioridades de atención, estrategias implementadas, logros, dificultades, impacto en docentes, estudiantes, padres de familia, director].*
3. Al final del ciclo escolar 20-21, en junio, se impulsó la reapertura de las escuelas. ¿Cómo fue esta experiencia en su escuela? *[Dinámica implementada, dificultades enfrentadas, logros].*
4. Entendemos que una de las tareas que realizaron los docentes al finalizar el ciclo escolar fue valorar la suficiencia de evidencias proporcionadas por los estudiantes durante el trabajo a distancia, para determinar si era posible asignar una calificación, o si esta debería asignarse hasta el primer periodo académico del ciclo escolar 21-22. ¿Cómo fue esto en su escuela? *[¿Cómo se distribuyeron los estudiantes de acuerdo con las evidencias entregadas?, ¿hubo diferencias entre asignaturas y grados?].*

Regreso a las aulas en agosto 2021

5. ¿Cómo fue el inicio de este ciclo escolar en su escuela? *[Decisiones tomadas, organización].*
6. ¿Cómo se prepararon para el regreso a clases?
 - 6.1. *Adecuación de instalaciones,*
 - 6.2. *Sanitización y limpieza (¿personal de asistencia?),*

6.3. *Organización de grupos y docentes (asignación de docentes a grupos, ¿mismo grupo que grados pasados?,*

6.4. *Planificación de la enseñanza (aprendizajes esperados a promover – grado actual o previo, prácticas de enseñanza, evaluación diagnóstica),*

6.5. *Indicaciones/orientaciones recibidas).*

7. ¿Cómo fue la experiencia de los docentes de su escuela durante las tres primeras semanas de clases en las que se esperaba que se realizara la evaluación diagnóstica? [*prácticas implementadas, materiales empleados, desafíos, logros*].

7.1. ¿Qué asignaturas o campos curriculares trabajaron?

7.2. ¿Qué diferencias hay en las experiencias de los docentes de acuerdo con los grados que imparten?

8. Como director, ¿cómo fue esta experiencia? (*centrado en la experiencia de la evaluación diagnóstica*).

8.1. ¿Qué logros tuvo?

8.2. ¿Qué desafíos enfrentó?

8.2.1. ¿Qué apoyos recibió?

8.2.2. ¿Qué le hizo falta?

9. En la sesión intensiva de consejo técnico escolar, antes del inicio de este ciclo, se impulsaba la implementación de estrategias en el aula para: a) fortalecer autonomía en los estudiantes; b) brindar atención diferenciada; y c) colaborar para el aprendizaje. ¿En qué medida los docentes pudieron implementar este tipo de estrategias en las primeras semanas de la evaluación diagnóstica?

10. Entendemos que se promovió la identificación de aprendizajes fundamentales del grado anterior que sirvieran como referente para realizar la evaluación diagnóstica. ¿Cómo se hizo esto en su escuela? ¿qué desafíos enfrentaron?

11. Se impulsó la elaboración del Plan de atención para el periodo extraordinario de recuperación: ¿cómo elaboraron este plan en su escuela?, ¿qué problemáticas priorizaron en su escuela?

Evaluación de aprendizajes 2021-2022

12. Entendemos que durante las primeras semanas del ciclo escolar las actividades se centraron en la evaluación diagnóstica de los alumnos, ¿cómo se llevó a cabo la evaluación de aprendizajes en su escuela? ¿Cuáles propósitos perseguían?

12.1. *¿Qué se evaluó? (aprendizajes fundamentales)*

12.2. *¿Cómo se evaluó? (¿qué tipo de instrumentos emplearon?)*

12.3. *¿Cómo aplicaron los instrumentos? ¿participó algún docente en el diagnóstico formativo de MEJOREDU?)*

12.4. *¿Cómo ha sido la evaluación de aprendizajes para estudiantes con diferentes niveles de comunicación? (¿varía de acuerdo con diferentes grados de comunicación sostenida con los alumnos?) en particular alumnos con quienes no se tuvo comunicación durante el ciclo escolar 20-21.*

12.5. *¿Qué desafíos se enfrentaron los docentes en la evaluación de aprendizajes?*

13. ¿Qué resultados obtuvieron en la evaluación diagnóstica realizada en las tres primeras semanas de clases?

13.1. *¿Qué aprendizajes identificaron en los alumnos?*

13.2. *¿Qué carencias encontraron?*

13.3. *¿Cómo se encontraron los alumnos con respecto a ciclos escolares previos de la pandemia?*

14. ¿Qué uso se les dio a los resultados de la evaluación diagnóstica?

14.1. *¿En qué medida se empleó dentro del Plan de atención del periodo extraordinario de recuperación? (ligado a pregunta previa)*

14.2. *¿Encontraron estudiantes quienes al finalizar el periodo extraordinario de recuperación no contaran con los aprendizajes para validar el grado previo?*

¿Qué hicieron en estos casos? (¿se regresaron al grado anterior?, ¿cómo se asignaron las calificaciones?)

Experiencia posterior a la evaluación diagnóstica.

15. ¿Cómo fue la experiencia en los periodos académicos posteriores a la evaluación diagnóstica?
16. ¿Qué desafíos enfrentaron? (escuela, director, docentes, estudiantes).
17. ¿Qué logros considera que se alcanzaron? (escuela, director, docentes, estudiantes).

Cierre, reflexión.

18. En general, ¿cuáles considera que fueron los principales logros de la evaluación diagnóstica en su escuela durante este ciclo escolar?
19. Con base en la experiencia que tuvieron de evaluación diagnóstica, ¿qué modificaciones considera que convendría hacer? (¿por qué?)
20. Con base en la experiencia de la evaluación diagnóstica realizada en este ciclo escolar, ¿cómo espera que se lleve a cabo la evaluación diagnóstica del ciclo 22-23?
21. ¿Hay algo más que desearía compartirnos?

Anexo E

Guion de entrevista de docente

Guía de entrevista para docentes de escuelas primarias en Aguascalientes

Antecedentes para entender el contexto

1. ¿Podría contarnos sobre el grupo que ha estado a su cargo durante el ciclo escolar actual (21-22)? [cantidad de alumnos, edad, contexto de las familias, relación con los padres de familia].

1.1. ¿Desde cuándo comenzó a trabajar con este grupo? (Identificar si había trabajado con ellos durante el confinamiento, en el ciclo escolar pasado 20-21)

→ **Si trabajó con el grupo**, preguntar:

1.1.1. ¿Cuáles considera que fueron los principales logros y desafíos que enfrentó con el grupo durante el confinamiento debido a la contingencia sanitaria? [Nota: centrado en el ciclo escolar pasado) [temas que podrían abordarse: aprendizajes alcanzados, aprendizajes no alcanzados, entrega de evidencias; dificultades enfrentadas por los estudiantes, dificultades en la interacción con los estudiantes y sus familias, necesidades, entre otros].

1.1.2. Entendemos que una de las tareas que realizaron al finalizar el ciclo escolar 20-21 fue valorar la suficiencia de evidencias proporcionadas por los estudiantes durante el trabajo a distancia, para determinar si era posible asignar una calificación, o si esta debería asignarse después, hasta el primer periodo académico del ciclo escolar 21-22. ¿Cómo fue esto en el grupo? [¿Cómo se distribuyeron los estudiantes de acuerdo con las evidencias entregadas? ¿Hubo estudiantes a quienes se asignara calificación temporal?]

→ **Si NO trabajó con el grupo**, preguntar:

Entendemos que una de las tareas que realizaron los docentes al finalizar el ciclo escolar 20-21 fue valorar la suficiencia de evidencias proporcionadas por sus estudiantes durante el trabajo a distancia, para determinar si era posible asignar una calificación, o si esta debería asignarse hasta el primer periodo académico del ciclo escolar 21-22. *¿Cómo fue esto con el grupo que recibió este año? ¿Cómo se distribuyeron los estudiantes de acuerdo con las calificaciones que les asignaron en 4° grado? ¿Hubo estudiantes a quienes se haya asignado una calificación temporal?*

Regreso a las aulas en agosto 2021 (ciclo escolar 21-22).

2. *¿Cómo se preparó como docente para el regreso a clases en este ciclo escolar?*

Entendemos que al inicio de este ciclo escolar se realizaría una evaluación diagnóstica:

3. Nos podría compartir, *¿cómo fue esto con el grupo que atiende actualmente?* [Esperar, mantenerse en silencio esperando que describa diferentes características y elementos de la evaluación diagnóstica]. Después de escuchar al docente, se pueden comenzar a plantear preguntas para precisar qué evaluó, cómo evaluó, qué resultados obtuvo, y qué hizo con los resultados.

3.1. *¿Cómo se llevó a cabo la evaluación?*

3.1.1. *¿Qué instrumentos utilizó? (¿Cómo se diseñaron?, ¿quiénes participaron en el diseño?; recordar la variedad de técnicas para recolectar información identificadas en la revisión de literatura, mantenerse con apertura para que se pueda compartir información sobre distintos tipos de técnicas de recolección de información, cuidar no inducir respuestas, o centrar únicamente en pruebas, como instrumentos para evidenciar los aprendizajes de estudiantes).*

3.1.2. *¿Qué información se esperaba obtener con cada instrumento o técnica? (asegurar que se pregunta por cada instrumento o técnica que haya especificado en la pregunta anterior)*

3.1.3. *¿Cómo se aplicaron los instrumentos? (interesa saber cómo fue el proceso de aplicación, cuánto tiempo duró, a quiénes se aplicaron, por*

ejemplo, si se aplicaron a todo el grupo, o sólo a estudiantes con cierto tipo de desempeño, o con cierto tipo de nivel de comunicación).

3.1.4. Entendemos que se sugería evaluar aprendizajes fundamentales. ¿En qué consistían? [Interesa conocer cómo los seleccionaron, en caso de que haya sido así. Es importante no “inducir” respuestas; es probable que no se haya hecho].

5. ¿Qué ocurrió después de la evaluación diagnóstica? (interesa saber qué se hizo después de la aplicación de los instrumentos o de utilizar diferentes fuentes de información, para dar pie a la fase de análisis de resultados y después a la toma de decisiones; es probable que haya docentes que no analizaron resultados, cuidar no inducir respuestas).

5.1. ¿Qué resultados obtuvo con la evaluación diagnóstica realizada? (Dar tiempo para que responda; tener presente que algunos docentes primero describirán la distribución de calificaciones obtenidas por los estudiantes en las pruebas diagnósticas aplicadas).

- a. ¿Qué fortalezas identificó en su grupo? (recordar lo que haya dicho sobre lo que pretendía evaluar y la información que esperaba obtener de cada instrumento).
- b. ¿Qué carencias encontró en su grupo?
- c. ¿Cómo se comparan estos resultados con respecto a ciclos escolares previos a la pandemia?

5.2. ¿Cómo identificó estos resultados? (esta pregunta tiene que ver con el proceso de análisis de resultados; por ejemplo, quizá se enfocaron en contar aciertos y dividirlo entre total de preguntas).

5.3. ¿Qué se hizo con los resultados de la evaluación diagnóstica? [Interesa saber qué ocurrió después de analizar los resultados, por ejemplo: a quiénes se comunicaron los resultados (dirección, otros docentes, padres de familia, estudiantes mismos), de qué manera ayudaron a organizar la enseñanza, de qué manera ayudaron a organizar la atención de los alumnos en la

escuela] Esperar respuesta, cuidar no inducir respuestas en docentes. Se pueden emplear las siguientes preguntas de apoyo:

- 5.3.1. ¿Con quiénes se compartieron los resultados?, ¿con qué propósito se compartieron estos resultados con...?
- 5.3.2. ¿Qué decisiones tomó como docente a partir de los resultados obtenidos?
- 5.3.3. ¿Cómo se vincularon estos resultados con el *Plan de atención para el periodo extraordinario de recuperación*?

6. En la sesión intensiva del consejo técnico escolar, antes del inicio de clases, se impulsaba la implementación de estrategias en el aula para: a) fortalecer autonomía en los estudiantes; b) brindar atención diferenciada; y c) colaborar para el aprendizaje. ¿En qué medida implementaron este tipo de estrategias en las primeras semanas del ciclo escolar?

6.1. ¿Qué utilidad tuvieron los resultados de la evaluación diagnóstica para el diseño e implementación de estas estrategias?

7. ¿Cómo fue el *periodo extraordinario de recuperación en su grupo*? [Esperar respuestas, es probable que en la descripción se aborden algunas de las siguientes preguntas de apoyo...]

7.1. ¿Qué tipo de actividades incluyó?, ¿con qué propósito?

7.2. ¿Cuánto tiempo duró el periodo extraordinario de recuperación? (Tener presente que para algunas escuelas este periodo fue muy breve o inexistente, pues comenzaron de inmediato el programa del grado actual).

7.3. ¿De qué manera se vinculó lo realizado en el periodo extraordinario de recuperación con los resultados de la evaluación diagnóstica?

7.4. Entendemos que se impulsaba a las escuelas a desarrollar un Plan de Atención para el Periodo Extraordinario de Recuperación, ¿cómo fue esto en su escuela? (Se entendía que el plan era para la escuela, pero es probable que haya habido uno por grupo; esperar respuesta).

7.5. ¿Qué resultados obtuvo a partir de lo realizado en el periodo extraordinario de recuperación?

7.5.1. ¿Encontró estudiantes quienes al finalizar el periodo extraordinario de recuperación no contaran con los aprendizajes para validar el grado previo? ¿Qué se hizo en estos casos? (¿se regresaron al grado anterior?, ¿cómo se asignaron las calificaciones?).

8. ¿Cómo fue la experiencia en los periodos académicos posteriores a la evaluación diagnóstica?

8.1.1. ¿Qué desafíos enfrentó?

8.1.2. ¿Qué logros considera que se alcanzaron?

8.1.3. ¿Cómo cerró el ciclo escolar su grupo?

Cierre, reflexión.

9. ¿Cuáles considera que fueron las fortalezas y debilidades de la evaluación diagnóstica implementada con su grupo?

10. ¿Cuáles fueron sus principales logros con la evaluación diagnóstica implementada en su grupo?

11. Con base en la experiencia que tuvieron de evaluación diagnóstica, si tuviera que realizar una evaluación similar con otro grupo, ¿qué modificaría? (¿por qué?)

12. ¿Qué apoyos tuvo para realizar la evaluación diagnóstica?

13. ¿Qué apoyos le hicieron falta en el proceso de la evaluación diagnóstica?

14. En general, ¿qué facilitó la evaluación diagnóstica implementada con su grupo?
[Esperar explicación y preguntar de qué manera facilitó la evaluación]

15. En general, ¿qué obstaculizó la evaluación diagnóstica implementada con su grupo? [Esperar explicación y preguntar de qué manera obstaculizó la evaluación]

16. Con base en la experiencia de la evaluación diagnóstica realizada en este ciclo escolar, ¿cómo desearía llevar a cabo la evaluación diagnóstica del próximo ciclo 22-23?

17. Con base en la experiencia de la evaluación diagnóstica realizada, ¿cómo valora las orientaciones que le brindaron en el CTE intensivo realizado antes del inicio del ciclo escolar?

18. ¿Hay algo más que desearía compartirnos?



Anexo F

Carta de validación



Validación de transcripción

A través de este medio, yo, _____, confirmo que he leído la transcripción de la entrevista que concedí en el marco del estudio “La evaluación diagnóstica de aprendizajes después del confinamiento por COVID-19, en escuelas primarias del estado de Aguascalientes” realizado por Sara Edith Reyes Padilla estudiante de la maestría en Investigación Educativa, y por su tutora la Dra. María Guadalupe Pérez Martínez, y declaro que estoy de acuerdo con la información incluida en la transcripción.

Nombre y firma del participante

Fecha