

Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral

La evaluación al servicio
de la mejora continua de la educación



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación

Primera edición, 2022

Coordinación general

Francisco Miranda López

Autores

Francisco Miranda López, Andrés Sánchez Moguel, Marina Fernanda González Nava, Mariana Zúñiga García, Adán Moisés García Medina, Paola García Chiñas y Deborah Monroy Magaldi

Colaboradores

Leonel Pérez Expósito, Erika González Corzo, Cecilia Kissy Guzmán Tinajero, Juan Bosco Mendoza Vega, Fusae Nakazawa Cuéllar, Ana Rosa Estrada Padilla, Pavel Servín Serrano, Ma. Antonieta Aguilera García y Lourdes Margarita Aguilar Choza

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México, México.

Dirección General. Juan Jacinto Silva Ibarra

Coordinación editorial. Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable. José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable. Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo. Edna Morales Zapata
y Sandra Pérez Morales
Jefas de departamento

Hecho en México. Prohibida su venta.

Esta publicación estuvo a cargo del Área de Evaluación Diagnóstica.

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

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación.*

DIRECTORIO

JUNTA DIRECTIVA

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Óscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Contenido

Presentación.....	6
Introducción.....	8
1 La evaluación educativa en México: elementos para un diagnóstico crítico	11
2 Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral (MEDFI)	16
2.1 Marco normativo.....	16
2.2 Narrativa y visión.....	18
2.3 Evaluación diagnóstica, formativa e integral: definiciones fundamentales	22
2.4 La evaluación en el marco del Sistema Educativo Nacional	26
2.5 Objetivos del MEDFI y líneas de acción	29
2.5.1 Objetivo general.....	29
2.5.2 Objetivos específicos	29
2.5.3 Líneas de acción.....	29
3 Ruta de implementación del MEDFI: orientaciones operativas y ámbitos de evaluación.....	34
3.1 Secuencia de reflexión-acción de las y los agentes educativos para impulsar los procesos de mejora con el apoyo de la evaluación.....	36
3.2 Criterios de operación.....	42
3.3 Ámbitos de evaluación: la escuela como centro articulador de las iniciativas de evaluación y proyectos de mejora.....	43
I Evaluación para la mejora del aprendizaje de las y los estudiantes.....	46
II Evaluación para la mejora de la práctica docente.....	58
III Evaluación para la mejora de las condiciones y procesos escolares.....	69
4 El MEDFI y la valoración de la política educativa	81
5 Programa de actividades 2022-2030	82
Glosario.....	84
Referencias.....	89

Índice de figuras

Figura 1 Información y conocimiento para retroalimentar al SEN	27
Figura 2 Materiales, recursos e insumos de apoyo a los procesos de evaluación	35
Figura 3 Estrategias de evaluación para apoyar a las comunidades escolares y su articulación con el SEN	36
Figura 4 Secuencia de reflexión-acción en los procesos de evaluación para apoyar la mejora continua de la educación	37
Figura 5 Ámbitos de evaluación del MEDFI	44
Figura 6 Estrategias para impulsar la evaluación diagnóstica y formativa en la mejora de los aprendizajes	50
Figura 7 Estrategias para impulsar la evaluación diagnóstica y formativa en la mejora de la práctica docente	61
Figura 8 Articulación de la evaluación del aprendizaje y de la práctica docente con la evaluación de las condiciones y procesos escolares	70
Figura 9 Estrategias para impulsar la evaluación diagnóstica y formativa en la mejora de las condiciones y procesos escolares	74
Figura 10 Vinculación de la información obtenida a partir de las evaluaciones con los programas de mejora escolar	79

Índice de tablas

Tabla 1 Características de las evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales	41
Tabla 2 Ámbitos, aspectos de evaluación y usos esperados	45
Tabla 3 Ejemplos de métodos e instrumentos asociados a la evaluación del aprendizaje con fines diagnósticos y formativos	52
Tabla 4 Ejemplos de métodos e instrumentos asociados a la evaluación de la práctica docente, directiva y de supervisión con fines diagnósticos y formativos	65
Tabla 5 Ejemplos de métodos e instrumentos asociados a la evaluación de las condiciones y procesos escolares	73
Tabla 6 Calendario de actividades de apoyo a las evaluaciones que impulsen las comunidades escolares	82
Tabla 7 Calendario de evaluaciones del Sistema Educativo Nacional	84

Siglas y acrónimos

AEE	autoridad educativa estatal
AEL	autoridad educativa local
CCT	clave del centro de trabajo
CPA	comunidad profesional de aprendizaje
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CTE	Consejo Técnico Escolar
EMS	educación media superior
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
ERCE	Estudio Regional Comparativo y Explicativo
Evmpd	Evaluación para la Mejora de la Práctica Docente
Excale	Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos
FCYE	Formación Cívica y Ética
ISO	International Organization for Standardization
LGE	Ley General de Educación
LRMMCE	Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación
MAP	mapas de atención prioritaria
MEDFI	modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
NEM	Nueva Escuela Mexicana
NNAJ	niños, niñas, adolescentes y jóvenes
PEMC	Programa Escolar de Mejora Continua en Educación Básica
PISA	Programme for International Student Assessment
Planea	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PMC	Plan de Mejora Continua en Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIFCA	Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización
SNMCE	Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación
TIC	tecnologías de la información y la comunicación
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Presentación

La reforma educativa impulsada por el actual gobierno de México plantea distintos énfasis en aspectos estratégicos y nuevas perspectivas para fortalecer el derecho a la educación de todas y todos los habitantes del país con un enfoque humanista e integral, como parte medular de un gran proyecto de transformación social. Entre los cambios realizados se enfatiza la prioridad que tendrá el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y que deberá reflejarse en su acceso, permanencia y participación en los servicios educativos, así como en el máximo logro de sus aprendizajes, el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. Además, se reconoce a maestras y maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y, por lo tanto, su contribución a la transformación social.

En congruencia con ello, la reforma educativa estableció la creación del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE), concebido como un conjunto de actores, instituciones y procesos estructurados y coordinados, que contribuyen a la mejora continua de la educación para dar cumplimiento a los principios, fines y criterios establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la legislación secundaria correspondiente. La coordinación del SNMCE se asignó a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), dándole atribuciones para realizar evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales sobre las cualidades de los actores, las instituciones y los procesos del Sistema Educativo Nacional (SEN).

La legislación actual establece que las evaluaciones en educación ya no serán un fin en sí mismas, y en su carácter diagnóstico, formativo e integral deberán coadyuvar, por una parte, a los esfuerzos que realicen las autoridades educativas y las comunidades escolares con objeto de impulsar la mejora continua de la educación desde sus diferentes campos de trabajo y, por la otra, habrán de vincularse con las acciones –emisión de criterios, lineamientos, sugerencias y propuestas de innovación en aspectos educativos clave; desarrollo de estudios e investigaciones especializadas; y generación y difusión de información– que desarrolla la propia Comisión para contribuir a la mejora continua del SEN.

En este contexto, Mejoredu construyó un modelo de evaluación que responde a los retos planteados por la reforma educativa y que, con el fin de atender las necesidades y circunstancias de los distintos agentes educativos del país, representa una herramienta útil para acompañarlos en los esfuerzos de mejora que realizan en su labor cotidiana. Diversos ejercicios de revisión conceptual y reflexiones críticas puntuales en los ámbitos educativo y social sobre el rol que en los últimos años ha jugado la evaluación en el país permitieron reconocer la necesidad de un replanteamiento sustancial sobre su significado, desarrollo y características técnicas, en especial respecto de su indispensable vinculación con los procesos educativos y la estrecha relación que debe guardar con las iniciativas de las y los agentes educativos en materia de mejora continua, a partir de su contexto y experiencia.

En el modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral (MEDFI) que Mejoredu presenta en este documento se ha cuidado que la evaluación no lesione la dignidad de estudiantes y docentes, que no tenga un carácter punitivo y no se ciña a mecanismos externos de medición a partir de los cuales injustamente se compara, se califica, se estigmatiza y se propician orientaciones de mejora arbitrarias, con objeto de elevar puntuaciones y posiciones en escalas numéricas –desviaciones evidentes en la experiencia previa de evaluación educativa en México–, situación que mostró progresivas limitaciones para impulsar procesos reales de mejora y ocasionó indignación y protesta entre las y los docentes. El resultado de tales reflexiones, revisiones y cuestionamientos fue la conformación de un nuevo modelo de evaluación al servicio de la mejora continua y de las iniciativas que las y los agentes educativos realizan con el fin de alentarla desde sus diversos campos de acción.

El MEDFI adopta como estrategia principal integrar la evaluación a los procesos educativos: al aprendizaje, a la práctica docente y a la gestión, con una perspectiva articulada que propicie la colaboración y el desarrollo de proyectos conjuntos impulsados por las comunidades escolares. Para lograrlo, la evaluación tiene que ser vista como un proceso que apoye el diálogo y la comprensión entre agentes educativos, que fortalezca sus capacidades de enfrentar problemas y amplíe su autonomía en la toma de decisiones de mejora continua *en, para y desde* las propias escuelas.

La evaluación deberá ofrecer información a docentes, estudiantes y sus familias, personal con funciones de dirección y supervisión escolar, y autoridades educativas a fin de que realicen valoraciones razonadas con propósitos diagnósticos y formativos; ha de impactar en la construcción de un clima de confianza y en su motivación para involucrarse en procesos colaborativos orientados a la mejora continua de la educación, con un enfoque integral, progresivo, responsable y participativo. Sobre esta base, Mejoredu promoverá las evaluaciones del SEN con la intención de retroalimentar las políticas educativas en los ámbitos federal y estatal, y apoyar las decisiones en las áreas que más lo necesiten.

En suma, la evaluación orientada hacia los procesos educativos será eminentemente participativa e incluyente, impulsará de manera central procesos de autoevaluación y coevaluación de las y los agentes educativos para fomentar el diálogo, la comprensión y la solución de sus problemas, y valorar las aportaciones que para la mejora generen sus propias iniciativas, prácticas y experiencias.

Estas son la visión, la perspectiva y la estrategia fundamentales del nuevo modelo de evaluación que Mejoredu pone al servicio de la mejora continua de la educación, de las políticas educativas y de los proyectos que impulsen las comunidades escolares, buscando con ello contribuir al gran proyecto de transformación que se ha iniciado en nuestro país, orientado a lograr una buena educación con justicia social al alcance de todas y todos.

Junta Directiva

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

Introducción

Los diversos balances críticos –que incluyen tanto aspectos teóricos como empíricos– realizados sobre la evaluación educativa en México, y en varias partes del mundo, permiten concluir que su crecimiento y expansión se asociaron con una visión gerencial de la educación y una concepción positivista e instrumental de sus procesos y resultados. Varios de los conceptos instalados en los sistemas educativos y de evaluación –como *calidad*, *desempeño*, *rendimiento*, *competencias* y *productividad*, entre otros– reflejan esta visión economicista y gerencial, y explican en buena parte la tendencia a evaluar a las instituciones educativas y a sus principales agentes a través de la medición y cuantificación de sus resultados, con base en definiciones de estándares externos previamente establecidos. Los denominados sistemas nacionales de evaluación que se instalaron en varios países, incluido el nuestro, fueron organizados a partir de tales perspectivas y visiones. La mayoría de dichos sistemas se organizaron en torno a instrumentos estandarizados, fuera para evaluar resultados de aprendizajes, el desempeño profesional de las y los docentes o el rendimiento institucional de las escuelas.

Los análisis críticos de esas tendencias demuestran que tal forma de evaluar y concebir a la educación entró en crisis por diversas razones: 1) porque las escuelas no son empresas, sino instituciones de cultura; 2) porque los agentes educativos, en especial las y los docentes, no son sujetos de productividad, sino de socialización, constructores de saberes y promotores de equidad; 3) porque las y los estudiantes no son receptores mecánicos de conocimiento, sino aprendices críticos, mentes abiertas y fuentes de experiencias posibles; y 4) porque los sistemas educativos tienen que atender una diversidad de contextos y condiciones: no sólo persiguen calidad sino, al mismo tiempo, equidad educativa y justicia social.

En términos generales, la crisis de este modelo se muestra con evidencia empírica y ha sido objeto de crítica social y de diversas formas de protesta, lo que en conjunto derivó en la necesidad de replantear el modelo y cambiar el proyecto político.

En este contexto se desarrolló el debate sobre la educación y la evaluación que llevó a la reforma educativa de 2019 y concluyó en la propuesta de una transformación política y normativa del sistema educativo mexicano, orientada hacia el desarrollo humano e integral, con un énfasis central en la equidad y la justicia, y en la resignificación y promoción del máximo logro de los aprendizajes de las y los estudiantes. De igual forma, refrendó a maestras y maestros como agentes de transformación educativa y social y, por ende, los revalorizó como profesionales de la educación.

Lo anterior explica el reemplazo de un sistema de evaluación por uno de mejora continua de la educación, pues se trata de que la evaluación no sea ya una herramienta al margen de los procesos y esfuerzos de mejora que realizan los diferentes agentes educativos, sino un instrumento próximo, cercano e integrado a ellos, es decir, de apoyo y

acompañamiento permanentes. La evaluación ya no debe ser externa, arbitraria o coercitiva, sino diagnóstica, formativa e integral, participativa y orientada a fortalecer las capacidades, la autonomía y el empoderamiento de las comunidades escolares.¹

En el marco de estas propuestas y debates normativos y políticos, Mejoredu plantea un nuevo modelo de evaluación vinculado estrechamente con la mejora continua de la educación y el proyecto político de la reforma educativa. Los nuevos mandatos legales que ésta dio a Mejoredu, y el reconocimiento de las limitaciones que ha tenido la evaluación en el país, dan fundamento a replantear su significado y alcance, al subrayar la necesidad de recuperar su sentido pedagógico y volverla parte integral de los procesos educativos e inherente al trabajo que desarrollan las comunidades escolares; es decir, ubican a la evaluación como un espacio de creación de significados a partir de las experiencias y proyectos de los propios agentes educativos.

Como se destaca en el presente documento, el carácter diagnóstico, formativo e integral de la evaluación tiene que partir de tres principios fundamentales: 1) reconocer la importancia de los diferentes agentes educativos² en el desarrollo de diagnósticos que consideren las características de su propio contexto y sus capacidades para enfrentar los desafíos; 2) promover la colaboración y el diálogo entre agentes educativos para comprender y participar en los procesos y resultados de la evaluación, así como aportar insumos que permitan retroalimentar a las comunidades escolares y detonar cambios orientados hacia la mejora; y 3) reconocer e impulsar que la evaluación, al mismo tiempo que fortalece las prácticas educativas desarrolladas en el aula y las escuelas, también apoye la coherencia, direccionalidad y eficacia del Sistema Educativo Nacional (SEN) hacia una buena educación con justicia social.

El documento está compuesto por cinco apartados. En el primero se describen las tendencias fundamentales que han caracterizado a la evaluación realizada en los últimos años, y se destacan los principales argumentos relacionados con las limitaciones de su enfoque, perspectiva y alcances.

En el segundo apartado se exponen las características principales del MEDFI, su perspectiva, finalidades y lógica de construcción. Se inicia con el marco normativo que orienta y fundamenta las acciones de Mejoredu en materia de evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales; se destaca su papel en el marco del Sistema Nacional de Mejora

¹ La evaluación diagnóstica y formativa se distinguen de las evaluaciones que tienen consecuencias o impacto en la acreditación de conocimientos de los estudiantes con fines de transición a un grado o nivel educativo; en el ingreso, promoción o asignación de estímulos del personal con funciones de docencia, dirección, supervisión o asesoría técnico-pedagógica; y en la acreditación de programas o certificación institucional. Las evaluaciones diagnósticas y formativas podrán ser un insumo para la mejora de los procesos y resultados de estas evaluaciones en el sentido de que ambas busquen de manera gradual y progresiva la mejora continua de la educación.

² En este documento se reconoce a docentes, figuras educativas, madres y padres de familia y estudiantes como *agentes educativos*; es decir, sujetos capaces de adquirir y producir conocimiento, de actuar y generar cambios al realizar acciones de acuerdo con sus propias ideas, experiencias y prácticas en el ejercicio de su autonomía.

Continua de la Educación (SNMCE) y, a través de él, en la retroalimentación del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de las Maestras y los Maestros (SIFCA) y, en general, en el SEN. El apartado continúa con la narrativa y visión del modelo, orientadas por la idea de que la evaluación debe estimular el diálogo y la comprensión en y desde las y los agentes educativos, como base para impulsar procesos efectivos de mejora. Se destaca, además, la necesaria integración de las evaluaciones en los procesos educativos desarrollados en el aula y las escuelas, la participación y el impulso a los procesos de autoevaluación y coevaluación como base de la auto y la corregulación de las y los agentes educativos en sus decisiones de mejora. Asimismo, se describen los principios que orientan las evaluaciones impulsadas dentro del MEDFI, así como las definiciones fundamentales de evaluación diagnóstica, formativa e integral con la finalidad de entender sus características distintivas, aunque en la práctica se conciben como tres características simultáneas de la evaluación. También se dedica un lugar especial al reconocimiento de la evaluación para orientar, dar coherencia y direccionalidad al SEN, concebido como un gran agregado institucional con sustento normativo que hace posible que cada escuela y agente educativo, en los diversos territorios del país, puedan desarrollar sus tareas particulares. La descripción del modelo continúa con los objetivos general y específicos del MEDFI, ya que a través de ellos se destacan las intencionalidades que guían su diseño y ejecución. La sección finaliza con la relación de las seis líneas de acción que orientarán el trabajo del modelo en cada uno de sus ámbitos y estrategias de operación.

En el tercer apartado se presenta la ruta de implementación del MEDFI. Se plantea, en primer lugar, la secuencia de reflexión-acción de las y los agentes educativos para impulsar los procesos de mejora con el apoyo de la evaluación; le sigue la descripción de sus criterios operativos y ámbitos de evaluación, señalando la perspectiva, estrategias y características técnicas de cada uno.

El cuarto apartado refiere la manera en la que el Modelo integra la evaluación de la política educativa, y cómo ésta se apoya en los tres ámbitos de evaluación presentados, aunque responde a preguntas y necesidades de otra índole, utilizando también una lógica de trabajo distinta.

Finalmente, en el quinto apartado se presenta el programa de actividades de las evaluaciones en el marco del MEDFI, que orientará el trabajo de Mejoredu en los próximos años.

Con este andamiaje conceptual y operativo, Mejoredu inicia una nueva estrategia para resignificar la evaluación como una herramienta útil y pertinente –basada en la comprensión y el diálogo entre los agentes educativos– al servicio de las comunidades escolares, con objeto de impulsar la mejora continua de la educación.

1. La evaluación educativa en México: elementos para un diagnóstico crítico

Si bien la evaluación educativa, en su desarrollo como disciplina, estuvo marcada por diversas perspectivas que formaron parte de su propio desenvolvimiento teórico y metodológico, se sumaron a ellas otros enfoques provenientes del mundo de la política liberal y de la economía de mercado. La visión empresarial de la gerencia se convirtió en paradigma dominante en una gran cantidad de esferas sociales y culturales, penetrando de manera creciente a la educación y a la evaluación. Tal efecto se reflejó en diversos conceptos orientadores, como *calidad, desempeño, productividad y rendimiento*, y reforzó el uso de instrumentos de medición y cuantificación para dar cuenta de la eficiencia, calidad y productividad de los sistemas educativos, en un claro esfuerzo por comparar a las instituciones educativas con las empresas, el mercado, la competitividad y la ganancia.

Ese fue el contenido sustancial de las evaluaciones internacionales en materia de aprendizaje en las que nuestro país participó, como el Programme for International Student Assessment (PISA) y Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS); y regionales, como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) en América Latina. En la misma línea se ubican las evaluaciones nacionales realizadas desde 2005, como los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale), la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y, más recientemente, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea).

Más allá de la complejidad técnica que mostraron dichas herramientas, y de la fuerte tendencia psicométrica que las caracterizó, estas evaluaciones buscaron dar cuenta del desempeño y rendimiento de los aprendizajes en función de estándares externos homogéneos. Su enfoque se centró en la medición de los aprendizajes en las asignaturas consideradas instrumentales –Lenguaje y Matemáticas–, sin considerar los contextos y la diversidad de las necesidades y condiciones de las y los estudiantes que se desempeñan en ellos. La medición se expresó en escalas numéricas y en la comparación de calificaciones obtenidas como evidencia del rendimiento académico de las y los estudiantes. Con ello, además de generar *etiquetas*, las calificaciones se establecieron como la ruta de mejora a seguir –es decir, *preparase* para salir bien en los exámenes–, desvirtuando la complejidad, riqueza y diversidad de los procesos de aprendizaje y, en la mayoría de las ocasiones, reduciendo el currículo a lo que medían dichos exámenes, con el consecuente descuido del carácter formativo de la evaluación.

Esa forma de hacer y usar la evaluación no generó una mejora educativa. Se “evaluó mucho y se mejoró poco”, además de caer en esquemas reiterados y convencionales que aludían a los bajos logros educativos, especialmente en los servicios que atienden a las poblaciones en situación de mayor vulnerabilidad. Se sumó a ello el creciente costo financiero de las evaluaciones, especialmente en los procesos de levantamiento de

información o aplicación de las pruebas de aprendizaje a gran escala (Holcombe, Jennings y Koretz, 2013).

El efecto de estas evaluaciones y sus crecientes limitaciones fue señalado por académicos y especialistas. En un estudio reciente desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se señala la necesidad de reconocer los límites de las evaluaciones de aprendizaje a gran escala a fin de tomar conciencia de que deben “valorar más de lo que puede medirse” y “buscar maneras” de mejorar su integración en los procesos de evaluación general de los sistemas educativos; ello tiene por objeto ampliar su relación con cuatro dimensiones fundamentales: la conceptualización de la educación y el aprendizaje; el entendimiento de la calidad de la educación; el rango de aptitudes, conocimientos y actitudes que se valoran; y la necesaria atención a la inclusividad y el respeto de la diversidad (UNESCO, 2019).

En el marco de este escenario que interpela y cuestiona la evaluación de los aprendizajes, surgen varios aspectos que es necesario modificar, entre los que destacan los siguientes (Aboites, 2012; Holcombe, Jennings y Koretz, 2013; Martínez Rizo, 2015; UNESCO, 2019):

- reducir la evaluación a la medición a través de exámenes y su expresión en resultados en formatos cuantitativos puede sugerir que lo importante es la puntuación y no el desarrollo educativo, por lo que los usuarios de la información tienden a priorizar la eficiencia en la calificación de las pruebas dejando de lado el análisis del contenido que plantean;
- algunas pruebas, como Planea, incluyen resultados en ciertas áreas –matemáticas y lenguaje– y sólo en los grados terminales de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior;
- el desarrollo de versiones nuevas de las pruebas requiere la inversión de muchos recursos;
- es difícil interpretar con justicia los resultados obtenidos por poblaciones de contextos rurales e indígenas, pues seguramente son distorsionados por el diferente nivel de dominio del español de estos grupos, afectando la verificación de sus aprendizajes efectivos;
- el mensaje general que se obtiene al analizar los resultados a la luz de variables contextuales puede parecer desesperanzador, porque comúnmente son los grupos de estudiantes en condiciones socioeconómicas más vulnerables quienes obtienen más bajos resultados;
- los resultados estandarizados pueden reforzar el peso que tienen los elementos numéricos en la valoración escolar de esfuerzos de las y los estudiantes;
- una limitante importante de este tipo de pruebas ha sido no considerar elementos motivacionales, socioafectivos, multi e interculturales, ni las diferencias en la infraestructura y el contexto escolar donde se aplican; y
- el esquema estandarizado de evaluación puede generar efectos no deseados en el trabajo docente y en las y los estudiantes, como la posibilidad de que se “enseñe para el examen”, de manera que se busca que los resultados numéricos sean

mejores en la siguiente ocasión, sin que haya en realidad una mejora en los aprendizajes.

Por lo que se refiere a la evaluación docente, al igual que la evaluación de escuelas, puede afirmarse que se han orientado por los mismos criterios gerenciales basados en la cuantificación de rendimientos, desempeños y resultados según estándares considerados deseables. En este sentido, los cuestionamientos han sido claros por la falta de pertinencia; las limitaciones en el enfoque, metodología y sentido de las evaluaciones; así como por los malos usos y abusos en las decisiones tomadas a partir de sus resultados.

También se ha criticado que los esfuerzos estandarizados, basados en enfoques de evaluación externa y rendición de cuentas, presentan diversos sesgos técnicos. Resultan ser injustos para buena parte de las y los docentes que trabajan en condiciones de alta vulnerabilidad social, además de ser de alto costo financiero debido a la cantidad de recursos que utilizan y a su altísima complejidad técnica y operativa. Además, se observa que no es suficientemente claro y contundente el aporte que los resultados que este tipo de evaluación genera a la mejora del trabajo docente.

Al análisis anterior debe agregarse la percepción de maestras y maestros sobre este tipo de evaluaciones. La literatura que documenta su punto de vista, en diversas experiencias nacionales e internacionales, señala algunos aspectos críticos. Una buena parte considera que esta forma de evaluar no refleja la complejidad del trabajo que realiza, ni expresa las condiciones del contexto en el que desarrolla su tarea. Subraya también que atender la evaluación y los requerimientos de información que plantea constituye una carga adicional al trabajo cotidiano que realiza.

Del mismo modo, las y los docentes cuestionan los esquemas de aplicación masivos y a distancia por las dificultades de coordinación que implican y la insuficiencia de sus capacidades tecnológicas. En este sentido, han surgido inquietudes sobre el procedimiento de revisión y calificación, así como sobre el personal que funge de evaluador externo. Finalmente, señalan que los resultados devueltos, producto de su evaluación, no son claros respecto a las áreas de mejora que deben fortalecer ni a las recomendaciones para ello.

En México, los descontentos, críticas y protestas del magisterio fueron claramente expuestos durante la vigencia del Servicio Profesional Docente durante el periodo gubernamental 2013-2018, no sólo al señalar que el trabajo docente no se puede evaluar a través de mediciones estandarizadas y mucho menos aplicadas en modalidades masivas, sino que además era violatoria de derechos, punitiva y reflejaba una perspectiva gerencial y mercantilista de la profesionalización docente a través de la evaluación. Entre las lecciones que dejó esta experiencia destacan, sin duda, las de orden conceptual, metodológico y técnico, pero quizá la de mayor relevancia sea que la evaluación docente tiene que realizarse desde dentro, con la participación de maestras y maestros, en el contexto de su trabajo y prácticas, y en el marco de sus experiencias, intereses y

expectativas profesionales, para pensar desde otros lugares y maneras diferentes la evaluación de un trabajo complejo.

En cuanto a la evaluación de escuelas, aunque ha habido avances importantes en el impulso a modalidades de autoevaluación, se ha cuestionado el enfoque basado en el paradigma de escuelas eficaces, el uso indiscriminado de programas de acreditación o certificación de calidad, a veces relacionados con la familia de normas de la International Organization for Standardization (ISO), y la burocratización en la que han caído los mecanismos de evaluación escolar y los procesos de mejora, sin haber mostrado progresos educativos o institucionales.

Finalmente, en la evaluación de políticas educativas o bien se ha centrado en esquemas segmentados que miran a la política en función de los diferentes programas o estrategias que la constituyen, perdiendo la perspectiva integral de la acción pública gubernamental en materia educativa; o bien, perciben la evaluación en función de etapas separadas, con miradas de arriba hacia abajo (*top-down*), inspiradas en enfoques de decisionismo tecnocrático: diseño, implementación, resultados e impacto (Roth, 2010). Se añade a ello el énfasis en el cumplimiento programático presupuestal como parte fundamental de una visión de rendición de cuentas.

Son muy pocos los ejercicios de evaluación realizados en México que consideran la articulación de los programas o estrategias de ejecución de las políticas educativas, o que las conciben dentro del entramado de gestión e implementación donde se procesan el sentido, apropiación y efectividad de los servicios educativos: las escuelas y la red de relaciones que se establece entre sus agentes educativos.

Haciendo eco a las críticas señaladas en cada uno de estos ámbitos de evaluación, también se ha cuestionado el carácter fragmentado con el que se han venido realizando, el cual impide

reconocer que el cambio en la educación sólo puede ser resultado de la convergencia de esfuerzos múltiples, [lo que] implica realizar un esfuerzo extraordinario para alinear intencionalidades, estrategias y voluntad. [Ello apunta] a la necesidad de establecer modelos o estrategias integradas de evaluación dando un tratamiento general a la necesidad de aplicar diversos instrumentos para obtener información de un objeto a evaluar (alumnos, docentes, programas o instituciones), esto es, plantean la conveniencia de reunir varias evidencias para que el resultado del ejercicio permita contar con un mayor número de fuentes de información sobre un mismo elemento –sea alumno, docente o institución–; a esto se le suele denominar modelos integrados (Díaz-Barriga, 2017: 348).

Conviene señalar que, en el reconocimiento de las limitaciones observadas al modelo de evaluación predominante, de las críticas señaladas y de las protestas sociales que generaron, los cambios en la legislación realizados por el actual gobierno de México han planteado una ruta de cambio fundamental en la concepción, alcance y pertinencia de

los procesos de evaluación. Al enfatizar el carácter diagnóstico, formativo e integral de las evaluaciones, la actual legislación educativa y el proyecto político que la impulsa sienta las bases de un nuevo modelo de evaluación cercano a las comunidades escolares, que se acople a sus necesidades y permita ofrecer herramientas pertinentes y útiles para apoyar sus propias iniciativas de cambio, reconociendo el valor, el papel, la responsabilidad y la confianza de y entre cada agente educativo.

Tal es la finalidad del modelo de evaluación que Mejoredu pretende impulsar y cuyas características fundamentales de orden normativo, conceptual, metodológico y operativo se presentan en este documento.

2. Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral (MEDFI)

2.1 Marco normativo

El fundamento jurídico del MEDFI se encuentra en los siguientes ordenamientos: artículo 3º, fracción IX, incisos a, c, d, f y g de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM); artículo 90, fracción VI y 92 de la Ley General de Educación (LGE); y artículos 28, fracciones I, III, IV, VI, y VII, y 35, fracción VII, de la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación (LRMMCE).

De acuerdo con lo dispuesto en la fracción IX del artículo 3º de la CPEUM, se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE) coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado, al que le corresponde, entre otras funciones, determinar los lineamientos y periodicidad para realizar las evaluaciones diagnósticas y formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional (SEN); establecer los criterios que deben cumplir las instancias evaluadoras para los procesos valorativos, cualitativos, continuos y formativos de la mejora continua de la educación; y emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje, así como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar.

La LGE sienta las bases de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), estrategia establecida por el Estado para alcanzar la equidad y la excelencia en educación a través de su mejoramiento integral y del máximo logro del aprendizaje. En este sentido, la educación es concebida como un derecho al que todas las personas pueden acceder, un medio para alcanzar el bienestar personal y social, y el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos.

Por otro lado, se concibe a maestras y maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, por lo que es necesario promover su formación, capacitación y actualización de acuerdo con su evaluación diagnóstica y en el ámbito donde desarrollan su labor (LGE, art. 90, fracción VI). El Sistema “será retroalimentado por evaluaciones diagnósticas para cumplir los objetivos y propósitos del SEN, como lo establece el artículo 3º de la CPEUM” (LGE, art. 92).

En el artículo 123 de la LGE, fracción I, se señala que las autoridades educativas locales y municipales formularán programas de fortalecimiento de las capacidades de administración escolar, con el objetivo –entre otros– de usar los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora continua en cada ciclo escolar.

En lo que respecta a la relación entre la evaluación diagnóstica y la formación, capacitación y actualización, el artículo 16 de la LRRMCE, en sus fracciones X y XI, establece que dicha formación deberá atender a los resultados de las evaluaciones diagnósticas aplicadas por las autoridades de educación media superior (EMS), las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México; y los organismos descentralizados; asimismo, deberá tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate, desarrolladas por las instancias educativas correspondientes. El artículo 17 del mismo ordenamiento señala que la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros remitirá los resultados de la evaluación diagnóstica a las autoridades de EMS, a las autoridades educativas de las entidades federativas y a los organismos descentralizados para que implementen –de conformidad con los criterios que determine la Secretaría de Educación Pública (SEP)– los programas de formación, capacitación y actualización para maestras y maestros, formulados por la Comisión.

Por otra parte, el artículo 18 del mismo ordenamiento establece que las evaluaciones diagnósticas serán formativas e integrales, y consistirán en procesos mediante los cuales se formularán juicios fundamentados en evidencia sobre las cualidades de los actores, instituciones o procesos del SEN, con la finalidad de contar con una retroalimentación que promueva la mejora en la educación. La evaluación del SEN será integral, continua, colectiva, incluyente, diagnóstica y comunitaria. Contará al menos con las etapas de diagnóstico, implementación, seguimiento y evaluación. Será participativa y transparente en todas sus etapas, sustentada en los principios de igualdad sustantiva, interculturalidad, imparcialidad, transparencia y rendición de cuentas de la autoridad educativa, además de los criterios de equidad y excelencia en educación. La evaluación a la que se refiere este artículo valorará el cumplimiento de las responsabilidades de las autoridades educativas sobre la atención a las problemáticas de las escuelas y los avances de las políticas que lleven al cumplimiento de sus obligaciones en materia educativa; además de aquellas de familias o tutores respecto a sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años en términos de lo que dispone la CPEUM. La Comisión determinará los lineamientos y periodicidad para llevar a cabo las evaluaciones diagnósticas y formativas previstas en este artículo.

El artículo 19 de la LRRMCE establece que el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA) será retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, las cuales tendrán como objetivo fortalecer las capacidades, conocimientos, aptitudes, habilidades, destrezas y actitudes del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, para contribuir al logro de aprendizajes y al desarrollo integral del educando, así como con el fin de cumplir los objetivos y propósitos del SEN y proporcionar elementos que promuevan el desarrollo humano y profesional de maestras y maestros.

El artículo 20 del instrumento referido señala que la evaluación diagnóstica será un proceso para apreciar las capacidades, conocimientos, aptitudes, habilidades, destrezas y actitudes del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, con el fin de detectar las fortalezas e identificar sus áreas de oportunidad, las cuales serán

atendidas a través del SIFCA. La evaluación diagnóstica será formativa e integral y atenderá a los contextos locales y regionales de la prestación de los servicios educativos.

Finalmente, el artículo 21 señala que con la finalidad de que el personal docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, con funciones de dirección y de supervisión, en la educación básica y media superior que imparta el Estado, reciba formación, capacitación y actualización profesional, será objeto de una evaluación diagnóstica a través de la cual se detectarán sus fortalezas y áreas de oportunidad. Además, indica que la Secretaría dispondrá de las medidas para que cada participante conozca los resultados que obtuvo en la evaluación diagnóstica.

2.2 Narrativa y visión

En contraste con la importancia que adquirió la evaluación en las últimas tres décadas, en la reforma de 2019 se coloca al centro a los *procesos de mejora continua*, en los cuales la evaluación se concibe como inherente a ellos.

Mejoredu reconoce que una gran parte de las experiencias de mejora en el ámbito educativo “suelen comenzar con la percepción o toma de conciencia de un problema, necesidad o interés, o una configuración de ellos, sobre lo cual se hace un análisis, un diagnóstico o una valoración inicial” (Mejoredu, 2020a: 48). Asimismo, considera que, con frecuencia, los procesos continuos de mejora exhiben fases o momentos de análisis o reflexión, donde los participantes estiman lo realizado. Si estas apreciaciones se vinculan con actos de retroalimentación entre las personas involucradas, entonces abren la posibilidad de “realizar ajustes, redefiniciones o ubicar y tomar conciencia de nuevos problemas, necesidades o intereses” (Mejoredu, 2020a: 49).

Cuando la prioridad es mejorar, la evaluación acontece como diagnóstico y ejercicio analítico reflexivo que ofrece retroalimentación a las y los agentes educativos a fin de ajustar sus acciones y prácticas o iniciar nuevos procesos de mejora. Por ello, el marco jurídico vigente le otorga a Mejoredu la atribución de realizar evaluaciones del SEN con un carácter diagnóstico y formativo, las cuales deberán ser, progresivamente integrales.

En síntesis, para Mejoredu los procesos de mejora educativa no prescinden de la evaluación, más bien la reconocen dentro de estos procesos, como una etapa analítica, reflexiva y participativa, que orienta el diagnóstico y permite la retroalimentación a las y los agentes educativos a fin de ajustar sus acciones y prácticas o iniciar procesos de mejora más profundos.

En este marco, el MEDFI busca –junto con las comunidades escolares– diagnosticar, comprender los procesos y acciones que desarrollan las y los agentes educativos y, en esa medida, estar al servicio de la mejora continua de los aprendizajes del estudiantado, de la enseñanza que realizan maestras y maestros, y de la gestión que desarrolla el personal

con funciones de dirección y supervisión, en colaboración con las autoridades educativas de los ámbitos federal y estatal. Al hacer esto, atenderá también las necesidades de desarrollo y mejora continua del SEN.

La apuesta fundamental del MEDFI es apuntalar la evaluación como un proceso de diálogo y comprensión para la mejora educativa (Biesta, 2014; Cabra-Torres, 2010; Pérez Luna, 2008; Santos Guerra, 1993). En virtud de ello, tendrá dos orientaciones fundamentales:

Impulsar el diálogo, al alimentar la discusión y la reflexión compartida de los colaboradores en las tareas evaluativas. Se trata de un diálogo basado en el involucramiento y participación activa en la definición de fines, sentidos, métodos, instrumentos, resultados y usos de la evaluación, así como de las posibilidades, alcances y alternativas de mejora continua de la educación.

Fomentar la comprensión, a partir de la información que aportan los procesos de evaluación, y de los juicios derivados de ella, sobre las situaciones actuales, los desafíos centrales que plantean, la reflexión sobre los factores que las condicionan y las alternativas para enfrentarlos en el marco de estrategias graduales y sucesivas, desarrolladas con el concurso de las y los agentes educativos.

Para responder a estas orientaciones centrales, el MEDFI considera que la evaluación tiene que presentar características específicas:

- *debe recuperar su sentido pedagógico y regresar a formar parte esencial de los procesos educativos*, no como una herramienta externa, una fase final ni una tarea paralela, sino como elemento que los constituya;
- *debe generar un clima propicio, de confianza, para motivar a las comunidades educativas* a participar de forma activa y colaborativa en acciones y procesos que busquen mejorar aquello que se está evaluando;
- *debe prever mecanismos que acompañen* a las valoraciones, juicios y críticas que los propios agentes educativos desarrollan en su práctica cotidiana, por lo que la evaluación tiene que formar parte de los temas, propósitos y tareas de cada agente educativo en su respectivo campo de actuación, y reconocer sus expectativas, estilos, ritmos e intereses, sus condiciones, contexto, proyectos y rutas de mejora educativa;
- *debe ser realizada en tiempos diferenciados, abrir espacios de negociación* no sólo sobre sus fines, sino también respecto de sus técnicas, instrumentos y procedimientos, para fortalecer la autonomía de las y los agentes educativos, valorar sus capacidades y corregir errores: será diversa y ofrecerá alternativas de mejora a cada agente educativo.

En síntesis, la evaluación estará orientada a informar, comunicar y retroalimentar las acciones de mejora educativa que realicen estudiantes, docentes, personal directivo, madres, padres de familia o tutores con base en los resultados que progresivamente se

logren. Tendrá que generar – con la información y conocimiento que aporte– una retroalimentación capaz de fomentar la reflexión crítica y autocrítica, impulsar aprendizajes sobre la propia práctica, recuperar iniciativas y promover la participación y el trabajo colectivo (Black y Wiliam, 1998).

Así, las metodologías, técnicas e instrumentos de evaluación estarán al servicio de estos propósitos, los cuales deberán tener, asimismo, un importante enfoque formativo, puesto que la evaluación también es aprendizaje cuando enriquece y fortalece los procesos educativos (Earl, 2004). Sin estas características, la evaluación no podrá refundarse sobre nuevas bases ni aspirar a constituirse en pieza clave de una cultura de la mejora continua de la educación.

Son varios los espacios de articulación e integración que deberá atender la evaluación educativa bajo la perspectiva del MEDFI. Se distinguen los siguientes:

- *un espacio central consistirá en comunicar, poner en contacto estrecho, de manera ágil y oportuna, a la enseñanza y al aprendizaje, al permitir ajustar, adecuar e innovar los propósitos de la enseñanza de acuerdo con las necesidades, condiciones y potencialidades de las y los estudiantes (Allal, 1980);*
- *deberán establecerse líneas claras de articulación entre la formación continua de docentes y su práctica –es decir, entre sus saberes, conocimientos y experiencias, y los desafíos que enfrentan todos los días en el aula–, pues la evaluación y la reflexión sobre su diario quehacer vinculan su desarrollo profesional con los contextos institucionales en los que se ubica, permitiendo aprovechar de mejor manera las oportunidades que ofrecen (Perrenoud, 2016; Rockwell, 2013; Wiliam, 2016);*
- *en otro espacio central de trabajo, la evaluación permitirá retroalimentar la gestión que realicen las escuelas y sus resultados, al mejorar continuamente las condiciones, los ambientes escolares y sus resultados educativos;*
- *finalmente, la evaluación deberá ser un puente entre las políticas y programas educativos y las necesidades y apoyos que requieren las comunidades escolares para impulsar sus propios procesos de mejora.*

Con objeto de lograr lo anterior, es necesario que la evaluación impulse la autoevaluación, para que cada agente educativo valore lo que hace y cómo lo hace, sus metas, sus logros alcances e, incluso, sus gustos y disgustos en el desarrollo de sus tareas (Andrade, 2019; Brown y Harris, 2013; Fontana y Fernandes, 1994; Harris y Brown, 2013; Panadero, Jonsson, y Strijbos, 2016; Wiliam, 2011). También se requiere estimular y reconocer la coevaluación como un proceso de comunicación y diálogo entre pares, fuente de reconocimiento mutuo, autoestima, motivación y desarrollo colectivo que permite valorar los errores como un paso necesario en el camino de la mejora continua (Black, 2015; Crossouard, 2011).

La evaluación debe promover la capacidad de aprender a aprender, es decir, desarrollar habilidades en cada agente educativo para tomar conciencia de su propio proceso de desarrollo, examinarlo y contrastarlo con el de otros, esto es, debe contribuir a fortalecer los procesos orientados a su autorregulación y corregulación (Laveault, 2016).³

En el MEDFI, estudiantes, docentes, directivos y autoridades educativas se conciben como agentes capaces de afrontar sus problemas académicos o institucionales sin que alguien les indique cómo hacerlo; por el contrario, son vistos como agentes que buscan construir, intuir, crear e innovar procesos que les permitan organizarse, comprender y diseñar estrategias para resolverlos e impulsar su autodesarrollo personal y colectivo. Con ello, la evaluación contribuirá a fortalecer la autonomía, la independencia y la responsabilidad de las y los diferentes agentes educativos de las comunidades escolares, a efecto de darle mayor sustentabilidad al progreso educativo y garantizar resultados perdurables, transferibles, efectivos y pertinentes en el largo plazo.

Mejoredu busca instalar una concepción diferente y desarrollar prácticas distintas de la evaluación en las comunidades escolares y el SEN. Por ello ofrece respuestas distintas a las preguntas que regularmente se hacen sobre el tema –¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?–. En el marco del MEDFI estas interrogantes tienen respuestas claramente orientadas y definidas.

¿Para qué evaluar?

Para ampliar las oportunidades de desarrollo y mejora educativa; fortalecer las capacidades de las y los agentes educativos y generar espacios de comprensión y diálogo entre ellos; y plantearse metas y lograrlas con esfuerzos articulados y responsables.

¿Qué evaluar?

Prácticas, procesos, contextos, saberes y conocimientos de las y los agentes educativos en una ruta progresiva de mejora continua.

¿Cómo evaluar?

A partir de herramientas y recursos desarrollados con la participación de las y los propios agentes educativos, impulsando la autoevaluación y la coevaluación en los tiempos en que las necesiten, con una diversidad de instrumentos y con el consenso necesario para determinar sus fines, referentes, resultados y usos, en un marco de pluralidad y retroalimentación permanentes.

En congruencia con lo anterior, entre los aspectos centrales que deberá considerar la evaluación educativa destacan los siguientes:

³ Para una discusión amplia de las nociones de auto y corregulación, concebidas como procesos articulados en el flujo cotidiano de las situaciones, actividades y acciones de enseñanza y aprendizaje en el aula, véanse Heritage, 2016 y 2018; Heritage y Heritage, 2013; Perrenoud, 2008; y Shepard *et al.*, citados en Pérez Expósito, 2021).

- no podrá reducirse a un ejercicio externo con fines de fiscalización, ni estar orientada sólo por la medición respecto a estándares establecidos, por el contrario, será necesario rediseñar estrategias, mecanismos e instrumentos que permitan redirigir estas estrategias a reconocer e impulsar lo que las y los agentes educativos sí hacen, así como apreciar las muestras de su trabajo;
- se sustentará en una diversidad de métodos e instrumentos –no sólo en exámenes–, de acuerdo con las necesidades de las y los agentes educativos y sus contextos, e impulsará estrategias y mecanismos que permitan un mayor acercamiento a su realidad cotidiana;
- será fundamentalmente formativa y deberá propiciar una relación más cercana entre la evaluación y los diversos agentes educativos e impulsará una comunicación permanente sobre los problemas y avances de su práctica;
- será contextualizada, al informar y retroalimentar a las y los agentes y a los procesos educativos, considerando sus contextos escolares y socioculturales;
- será progresiva, al reconocer, por una parte, las capacidades de cada agente educativo y valorar sus avances en forma gradual y continua y, por otra, al generar de forma sostenida nuevas herramientas y recursos;
- aportará información relevante para que las y los agentes educativos puedan autovalorarse y modificar sus prácticas de enseñanza, aprendizaje y gestión;
- propiciará el desarrollo y la mejora continua de la educación, cuidando que sus procedimientos e instrumentos no pesen sobre las y los agentes educativos: que no signifiquen una sobrecarga y que se integre en su labor cotidiana y en la mejora que impulsan de su práctica por iniciativa propia;
- dará coherencia y sostenibilidad a la mejora continua de la educación, fortaleciendo la capacidad de las y los agentes educativos para explicar por qué y cómo hacen lo que están haciendo, con argumentos y conocimientos pertinentes y adecuados para mejorarlo;
- promoverá la participación de las y los agentes educativos en sus fases y procesos: diseño, implementación, generación, difusión y uso de sus resultados;
- propiciará la evaluación individual y colectiva, buscando impulsar los esfuerzos de cada agente educativo en un marco de cooperación, apoyo recíproco, solidaridad y reconocimiento de méritos; e
- incluirá en sus acciones tareas permanentes de formación, apoyo, asesoría y acompañamiento.

2.3 Evaluación diagnóstica, formativa e integral: definiciones fundamentales

De acuerdo con el documento institucional de Mejoredu, *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación* (Mejoredu, 2020a), por mejora continua de la educación se entiende “un proceso progresivo, gradual,

sistemático, diferenciado, contextualizado y participativo, que se orienta a garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación a todas las personas que habitan nuestro país”. Precisa, además, qué entiende por cada uno de esos calificativos, en los siguientes términos:

- *progresivo y gradual*: implica avanzar de forma constante y paulatina hacia el horizonte de mejora;
- *sistemático*: que se desarrolla con un cierto orden y ofrece mecanismos de retroalimentación para quienes se involucran en él;
- *diferenciado*: si bien presenta propiedades constantes, adquiere rasgos distintivos en los diferentes ámbitos del SEN donde se lleva a cabo –escuelas, zonas y sectores escolares, sistemas educativos estatales, la federación en su conjunto–, según las características particulares de cada uno y de las personas que participan en las experiencias de mejora dentro de ellos;
- *contextualizado*: sus propósitos y cualidades específicas dependen también de los contextos territoriales, culturales, económicos, políticos y sociales que caracterizan a México; y
- *participativo*: requiere el involucramiento de diversos actores y la colaboración entre ellos (Mejoredu, 2020a).

En esta perspectiva, adquieren sentido los conceptos de evaluación diagnóstica, formativa e integral que, con definiciones específicas, se entrelazan y conectan de manera simultánea.⁴

La *evaluación diagnóstica*⁵ se realiza con la finalidad de explorar el estado en que se encuentra lo que se pretende evaluar y ofrece información sobre el punto de partida que constituye la base para llevar a cabo acciones de mejora. Sus principales características son:

- se realiza al inicio de una acción o proceso, o para determinar la situación actual de algo ya puesto en marcha, con el propósito de analizar y valorar diversos rasgos o características considerados de interés;
- define las características centrales de lo evaluado, su magnitud y alcance, y proporciona información que permite a las y los agentes educativos hacer inferencias acerca de las causas y efectos asociados con la situación;

⁴ Conviene recordar que la LRMMCE plantea esta simultaneidad, al señalar que “*Las evaluaciones diagnósticas [...] formativas e integrales [...] consisten en procesos mediante los cuales se formulan juicios fundamentados en evidencia, sobre las cualidades de los actores, instituciones o procesos del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de contar con una retroalimentación que promueva una acción de mejora en la educación*” (LRMMCE, art. 18; cursivas nuestras). En todo caso, una evaluación puede tener distintos énfasis en los elementos y apoyos que le permiten acercarse más a una o varias de estas propiedades. El modelo que se presenta en este documento busca proporcionar los que faciliten los usos diagnóstico y formativo, así como aprovechar la información de los distintos ámbitos para desarrollar una evaluación integral.

⁵ Véase: “una evaluación de carácter diagnóstico exige que quienes la utilicen conozcan con claridad el punto o los puntos de referencia a partir de los cuales se construyen los juicios valorativos. Un diagnóstico no sólo es una fotografía de cómo o en dónde estamos, sino que ofrece un referente para mirarla y apreciarla; por ejemplo: ‘cómo es deseable que estemos’, ‘de dónde veníamos’ o ‘cómo estábamos’” (Pérez Expósito, 2021, p. 8).

- aporta información que permite a las y los agentes educativos involucrados realizar adaptaciones e instrumentar acciones de mejora a partir de esta valoración inicial; y
- posibilita a las y los agentes educativos involucrados disponer de un mayor conocimiento de lo que se evalúa y de su contexto (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003).

De acuerdo con la LRMCE, las evaluaciones no sólo se restringen a un uso diagnóstico, sino que deben tener también un uso formativo, en el sentido de contar con una retroalimentación que promueva una acción de mejora en la educación.

En su acepción original, propuesta por Michael Scriven, la *evaluación formativa* está orientada a valorar el *desarrollo* del elemento que será evaluado –por ejemplo, cómo funcionan los planteamientos curriculares una vez que se ponen en práctica en el aula– y tiene como propósito⁶ usar los resultados de la evaluación para generar una retroalimentación que permita mejorar lo que se evalúa.⁷ Sus principales características son:

- se realiza durante el desarrollo o implementación de los procesos educativos, permite monitorear si se están cumpliendo los objetivos planteados, ayuda a reconocer los logros y a detectar las dificultades;
- proporciona retroalimentación que permite a las y los agentes educativos involucrados tomar decisiones y realizar los ajustes necesarios, es decir, se enfoca en brindar información útil para establecer rutas de acción encaminadas hacia la mejora; y
- promueve el análisis y la reflexión entre las y los agentes educativos involucrados.

La investigación reciente en torno a la evaluación formativa (Newton, 2007; Pérez Expósito, 2021; Wiliam, 2011) apunta a que su sentido está dado por el uso que se da a las valoraciones, y a que su carácter distintivo es la retroalimentación, más allá del momento en que se lleve a cabo. En otras palabras: una evaluación es formativa si retroalimenta a las y los agentes educativos de manera precisa y oportuna, y a partir de ello se llevan a cabo acciones orientadas a la mejora.

⁶ Paul Newton (2007) señala que lo que distingue a la evaluación formativa, más que su propósito, es el uso de los resultados para la retroalimentación. En todo caso, se puede argumentar que la retroalimentación está en el centro del propósito de la evaluación formativa.

⁷ Las evaluaciones que impulsa Mejoredu tienen como objetivo medular usarse con un fin diagnóstico acoplado a otro de carácter formativo. Debido a que se ha observado que los juicios sumativos resultan poco fructíferos para usarse de manera formativa (Brookhart, 2019; Butler, 1988; Shepard *et al.*, 2018; Wiliam, 2011; Wylie y Lyon, 2015, citados en Pérez Expósito, 2021), las evaluaciones privilegiarán las valoraciones descriptivas, las cuales ofrecen la oportunidad de expresar, y en su momento comunicar, diferentes elementos que acompañan o forman parte del proceso de valoración. Entre otras posibilidades, se puede sustentar con más detalle el razonamiento que condujo a una apreciación específica, ahondar en la relación entre lo observado o percibido y el punto de referencia valorativo –por ejemplo, cómo empezamos o en dónde deseamos estar–, regular la valoración de forma dialógica entre distintos agentes educativos según la situación y el contexto de quienes participan en la evaluación para que sea más significativa y pertinente, e integrarse de manera más eficaz y orgánica a una retroalimentación que efectivamente promueva acciones de mejora.

Por su parte, la *evaluación integral* tiene varias aristas complementarias. La primera de ellas implica una perspectiva de apertura e inclusión progresiva de los aprendizajes, tanto de orden cognitivo como de aquellos relacionados con aspectos socioemocionales, cívicos, sociales y culturales que conforman la visión humanista de la educación.

La segunda alude a la necesidad de considerar los factores socioeconómicos, materiales, étnicos, lingüísticos, culturales y los que corresponden a cada contexto escolar, pues influyen directa o indirectamente en los procesos y resultados educativos.

La tercera corresponde a la consideración de las y los agentes educativos y sus respectivos campos de acción –docencia, gestión, apoyo familiar y comunitario– que inciden en el ambiente académico, las oportunidades educativas y la cultura escolar (Díaz-Barriga, 2017).

Una cuarta arista de la dimensión integral de las evaluaciones, de carácter transversal; alude a la necesidad de articular las diferentes evaluaciones de agentes, procesos e instituciones. Para la Comisión, la escuela es el centro articulador y unidad de referencia de las evaluaciones que se realicen, porque en ella es donde debe reflejarse en primera instancia la mejora educativa. La evaluación adquiere mucho más sentido si las comunidades escolares participan en el diagnóstico de la situación en que se encuentran y construyen sus propias estrategias de mejora, es decir, en el momento en que docentes, estudiantes y otros agentes escolares ponen en juego su propia visión, trayectoria y experiencias (Bellei et al., 2015).

Además, pensar a las escuelas como unidades de articulación de las evaluaciones permite hilvanar mejor las referencias a los contextos, a las interacciones entre las y los agentes y al desarrollo de los procesos educativos. Se suma a ello la posibilidad de dar más sentido a las evaluaciones para que cada agente y proceso se considere en su contexto y en su propio espacio de interacciones educativas y sociales.⁸

Las dimensiones de lo integral se atenderán progresivamente, pues son amplias y demandan la atención de aspectos que requieren desarrollarse a partir de procesos iterativos de mejora de la propia evaluación.

En síntesis, las principales características de una *evaluación integral* son:

- reconoce, la importancia y diversidad de las escuelas y servicios educativos y, al mismo tiempo, la relevancia del sistema educativo;
- alinea los procesos de evaluación en torno a un *corpus* común;

⁸ Al enfatizar el carácter formativo de la evaluación se reconoce la contribución de las y los agentes educativos al desarrollo de diagnósticos participativos que consideren las características de su propio contexto y sus capacidades para enfrentar los problemas educativos, así como la necesidad de avanzar en una perspectiva que replantee la lógica individualista y se oriente hacia enfoques más sociales e integrales.

- hace visible a la totalidad de agentes educativos que intervienen en la evaluación, y se asume una responsabilidad compartida;
- establece un ambiente de confianza; y
- articula los resultados de las diversas evaluaciones para construir un diagnóstico integral y un proyecto común de mejora educativa.

2.4 La evaluación en el marco del Sistema Educativo Nacional

El aula y la escuela son los espacios donde se expresa cotidianamente el quehacer educativo y se reflejan de manera concreta los procesos y tareas educativas orientadas a lograr las metas de aprendizaje, enseñanza y gestión. Su tarea fundamental es ofrecer un servicio educativo adecuado a las características especiales de cada comunidad, por lo que se debe permitir en las escuelas la heterogeneidad del trabajo pedagógico, de la rutina diaria, de los materiales de enseñanza, entre otros, para que sea posible adaptarlos a diferentes situaciones. La evaluación tiene que ser una herramienta de acompañamiento y promoción de las tareas que se desarrollan en el aula y en las escuelas.

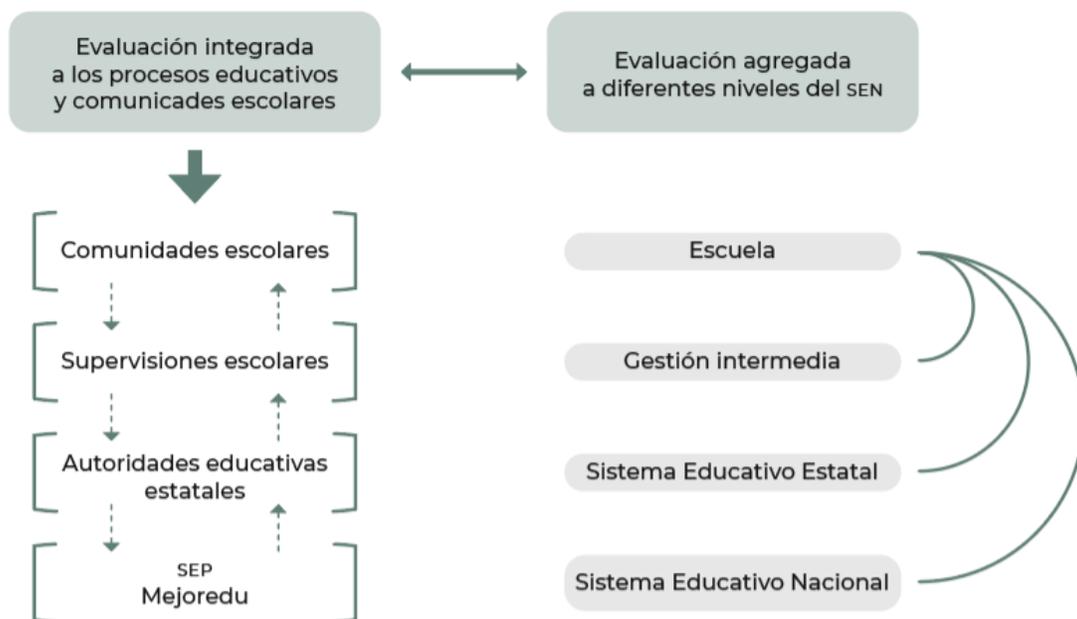
No obstante, para que aulas y escuelas puedan cumplir mejor con sus finalidades necesitan fortalecer infraestructura, mobiliario, equipo, planes y programas de estudio, planta docente, dirección y supervisión escolar, normas y procesos administrativos básicos, seguridad y ambientes adecuados de convivencia y trabajo, a efecto de ampliar las oportunidades para mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes. Esto es lo que un sistema y las políticas educativas deben mejorar, y para ello se necesita también información orientada a reconocer en qué localidades o regiones del país hay mayores necesidades, dónde se requieren adecuaciones y en qué escuelas se necesita más apoyo.

Por ello, es necesario que la evaluación también retroalimente al SEN y a las políticas educativas, es decir, que ofrezca información y conocimiento para valorar sus resultados y establecer parámetros que permitan garantizar la inclusión, equidad y excelencia educativa, incidir en las desigualdades sociales y educativas presentes en las escuelas y detectar las áreas o territorios donde es necesario mejorar las intervenciones y desarrollar con prioridad estrategias de innovación y mejora.

De este modo, junto con el desarrollo de una propuesta de evaluación diagnóstica, formativa e integral, progresivamente integrada a los procesos educativos y a la necesidades y contextos de las y los agentes educativos en el aula y las escuelas, es fundamental generar información agregada por escuela, zona escolar, entidad federativa y a escala nacional, la cual –además de responder a los requerimientos de la legislación aplicable– permita una retroalimentación congruente con esta perspectiva a los

responsables de la política educativa del país.⁹ Como se muestra en la figura 1, se buscará aportar información y conocimiento que fortalezca la coherencia, favorezca la comunicación y dé fundamento a las decisiones de mejora continua en los distintos niveles del SEN.

Figura 1 Información y conocimiento para retroalimentar al SEN



⁹ La legislación mexicana actual vincula expresamente la evaluación con la mejora continua de la educación, que se concibe como un proceso que implica “el desarrollo permanente del Sistema Educativo Nacional para el incremento del logro académico de los educandos. Tendrá como eje central el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de todos los tipos, niveles y modalidades educativos”. Prescribe, además, el establecimiento del Sistema de Mejora Continua de la Educación en el marco de la ley prevista en la fracción ix del artículo 3° de la CPEUM. En esta fracción se señalan con claridad las atribuciones de dicho sistema para realizar evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del SEN y se establezcan los criterios que deben cumplir las instancias evaluadoras para los procesos valorativos, cualitativos, continuos y formativos de la mejora continua de la educación.

Asimismo, en el artículo 18 de la ley reglamentaria respectiva se establece que “Las evaluaciones diagnósticas serán formativas e integrales y consisten en procesos mediante los cuales se formulan juicios fundamentados en evidencia, sobre las cualidades de los actores, instituciones o procesos del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de contar con una retroalimentación que promueva una acción de mejora en la educación”. Se señala, además, que “La evaluación a la que se refiere este artículo valorará el cumplimiento de las responsabilidades de las autoridades educativas sobre la atención de las problemáticas de las escuelas y los avances de las políticas que lleven para el cumplimiento de sus obligaciones en materia educativa; además de aquellas de madres y padres de familia o tutores respecto a sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años en términos de lo que dispone la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”. El planteamiento normativo concluye que “La Comisión –que será el organismo que coordine al SNMCE– determinará los lineamientos y periodicidad para llevar a cabo la realización de las evaluaciones diagnósticas y formativas previstas en este artículo”.

Mejoredu,¹⁰ en coordinación con las autoridades educativas, impulsará evaluaciones orientadas a obtener información del SEN con dos finalidades principales. La primera es inductiva y apoya a los procesos de evaluación que realizan las propias escuelas, sus docentes y equipos directivos, de supervisión y apoyo técnico, a partir de un conjunto de aspectos, herramientas e instrumentos básicos que informen sobre características fundamentales del aprendizaje, la práctica docente, la mejora escolar y, por medio de ellas, sobre las políticas y programas educativos. La información obtenida servirá como insumo para completar y apoyar los procesos de evaluación que impulsen las propias comunidades escolares y retroalimentar las decisiones de mejora que tomen las y los agentes educativos en sus respectivos campos de actuación. Con tal finalidad, Mejoredu –a través de su Unidad de Evaluación Diagnóstica– emitirá criterios para las instancias evaluadoras que, de acuerdo con la legislación aplicable, estarán dirigidos a apoyar los procesos valorativos, cualitativos y formativos de la mejora continua de la educación.

La segunda finalidad consiste en recopilar y sistematizar información básica sobre el aprendizaje de las y los estudiantes, la práctica docente y la mejora escolar, a partir de estrategias de muestreo que permitan la representatividad adecuada para generar información agregada del SEN en los ámbitos nacional y estatal considerando tipos, niveles y modalidades educativas. Esta información servirá para monitorear aspectos clave de funcionamiento del SEN, los cuales fungirán como insumos orientados a desarrollar evaluaciones de las políticas y programas educativos y, con ello, retroalimentar a las autoridades correspondientes para desarrollar acciones de mejora y fortalecimiento en las áreas que resulten críticas. Este ejercicio se hará sólo en algunos ciclos escolares con una periodicidad trianual, y los indicadores e instrumentos utilizados se irán actualizando gradualmente a partir de la recuperación de experiencias y propuestas relevantes desarrolladas por las propias comunidades escolares. El trabajo se realizará con base en los lineamientos que emita Mejoredu.

Con las acciones descritas se busca que la evaluación apoye el diagnóstico y monitoreo del SEN con estrategias crecientemente vinculadas a los procesos educativos desarrollados en el aula y la escuela y, a partir de ello, disponer de información agregada que permita fortalecer la dirección general y gestión integral del SEN, así como apoyar ejercicios de focalización en las áreas que requieran más apoyo y coadyuvar con las iniciativas desarrolladas por las y los agentes educativos en las comunidades escolares.

¹⁰ De acuerdo con la Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación, Mejoredu tiene tres atribuciones fundamentales respecto de las evaluaciones: 1) determinar los lineamientos y periodicidad para la realización de las evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del SEN; 2) establecer criterios que deban cumplir las instancias evaluadoras para los procesos valorativos, cualitativos y formativos de la mejora continua de la educación; y 3) realizar evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del SEN.

2.5 Objetivos del MEDFI y líneas de acción

2.5.1 Objetivo general

Ofrecer información a las y los agentes educativos –docentes, estudiantes y sus familias, personal con funciones de dirección y supervisión escolar, y autoridades educativas– para que realicen valoraciones razonadas con fines diagnósticos y formativos, que impacten en la construcción de un clima de confianza para involucrarse en procesos colaborativos orientados a la mejora continua de la educación con un enfoque integral, progresivo, responsable y participativo.

2.5.2 Objetivos específicos

- Promover procesos participativos que permitan el involucramiento de las y los agentes de las comunidades escolares en el diseño y desarrollo de las evaluaciones, con el objeto de propiciar la reflexión colectiva en su diseño y resultados para la mejora continua de la educación.
- Desarrollar evaluaciones integradas en las tareas y actividades cotidianas de escuelas, docentes y estudiantes para volverlas parte medular del cumplimiento de metas y acciones de mejora continua de la educación.
- Impulsar procesos de autoevaluación y coevaluación que permitan la reflexión, individual y colectiva, de los diferentes agentes educativos a efecto de favorecer la toma de conciencia sobre los problemas, así como la adquisición de compromisos para enfrentarlos.
- Impulsar evaluaciones diagnósticas con fines formativos, que permitan a las autoridades educativas y a las comunidades escolares obtener información para valorar sus avances y construir procesos de retroalimentación orientados a la mejora educativa.

2.5.3 Líneas de acción

Como se mencionó, el eje de referencia de la evaluación que impulsa la Comisión es la mejora continua de la educación con justicia social, igualdad e inclusión. Parte del supuesto de que el SEN y las comunidades escolares avanzan cuando las y los agentes educativos orientan sus acciones de forma colaborativa hacia un horizonte de mejora común, desde sus ámbitos de participación y responsabilidad –el aula, la escuela, zona o sector escolar, sistema educativo estatal o federal– y en los campos de acción donde tienen mayor incidencia, según sus roles. La mejora continua se concreta de forma gradual, progresiva y diferenciada, tomando en cuenta las capacidades de las y los

agentes educativos y sus atribuciones, de acuerdo con el contexto específico en el que se encuentran.¹¹

Las evaluaciones deben generar información y valoraciones justificadas para usarse de forma diagnóstica y formativa no sólo por estudiantes y docentes, sino también por las autoridades escolares, madres y padres de familia, personal de acompañamiento técnico pedagógico y de supervisión, así como por autoridades educativas locales, estatales y federales. Para lograr su propósito, el modelo de evaluación que propone Mejoredu se basa en seis líneas de acción:¹²

1. Construir información y valoraciones con la participación de quienes están más cerca de lo que se evalúa.
2. Integrar la evaluación en las prácticas educativas, fortalecer su pertinencia y orientarla hacia los procesos centrales de mejora continua de la educación.
3. Generar retroalimentación oportuna, pertinente y centrada en la mejora.
4. Impulsar la autoevaluación, la coevaluación y la comunicación entre los diferentes agentes educativos.
5. Emplear estrategias, métodos e instrumentos orientados a la valoración diagnóstica, formativa e integral del SEN.
6. Desarrollar herramientas, recursos y mecanismos de apoyo en materia de evaluación.

Enseguida se describen brevemente los escenarios de reflexión y práctica –en y para las comunidades escolares– a los que se espera arribar de manera progresiva a través de cada línea de acción.

1. Construir información y valoraciones con la participación de quienes están más cerca de lo que se evalúa.

- Los diferentes agentes educativos participan en el diseño y desarrollo de los procesos de evaluación con la finalidad de desarrollar su potencial diagnóstico y formativo.
- Se genera una comunicación permanente entre las y los agentes educativos sobre los problemas y avances de su práctica, y se involucran en diferentes momentos y tareas.
- Las y los agentes educativos promueven el análisis y el diálogo permanente sobre los problemas, capacidades y alternativas para su solución identificados a partir de la evaluación, basados en la reflexión conjunta y en una perspectiva integral, la interacción permanente y la corresponsabilidad en las decisiones adoptadas y las acciones realizadas.

¹¹ Para profundizar en la concepción de la mejora continua de la educación, la noción de *horizonte de mejora* y los elementos de la mejora como proceso –actores, campos de acción y ámbitos de participación y responsabilidad–, así como en las características de éste –gradualidad, progresividad, sistematicidad, diferenciación, contextualización y participación–, véase Mejoredu 2020a, capítulo II.

¹² Se retoman aquí las propuestas planteadas en Pérez Expósito, 2021.

- La evaluación propicia que las y los agentes educativos participen en su propio proceso de aprendizaje, su desarrollo cognitivo, motivacional y conductual.

2. Integrar la evaluación en las prácticas educativas, fortalecer su pertinencia y orientarla hacia los procesos centrales de mejora continua de la educación.

- Las y los agentes educativos vinculan la evaluación, sus contextos y prácticas de enseñanza y aprendizaje con los procesos de formación y desarrollo profesional docente y con la mejora escolar en su conjunto.
- Con la participación de las y los agentes educativos, la evaluación se acopla a las prácticas de enseñanza, aprendizaje y gestión: no son éstas las que se ajustan a la evaluación.
- Las evaluaciones diagnósticas y formativas se integran a las prácticas y procesos más relevantes de mejora continua de la educación.
- Las y los agentes educativos invierten el menor tiempo posible en actividades exclusivas de evaluación, a efecto de cuidar que el tiempo escolar se dedique en su mayor parte a los procesos de enseñanza, aprendizaje y mejora continua.

3. Apuntalar la autoevaluación, la coevaluación y reforzar la comunicación entre los diferentes agentes educativos.

- La autoevaluación y coevaluación de y entre los diversos agentes educativos sirven para disponer de valoraciones más completas y mejor sustentadas, motivar su involucramiento en lo que se busca mejorar y construir un clima de mayor confianza.
- Los agentes educativos –estudiantes, docentes, autoridades escolares y educativas– juzgan sus logros respecto de los objetivos que persiguen y las tareas que realizan para cumplirlos.
- A través de la autoevaluación, cada agente educativo decide qué se evalúa, cómo, con qué criterios o con qué tipo de retroalimentación. A partir de estos ejercicios, explica las razones de su práctica (*por qué hace lo que hace*) y las vincula con lo que se está evaluando.
- La coevaluación es la base de los diversos ejercicios de reflexión colectiva y entre pares, y permite que los agentes educativos valoren sus propios logros, dificultades y su situación frente a las metas establecidas.
- La autoevaluación y la coevaluación promueven la interdependencia y comunicación entre agentes que desempeñan roles distintos dentro de las comunidades escolares y el sistema educativo. Ello permite que se regulen sus concepciones y prácticas en función de su contraparte, con la finalidad de contribuir a una meta común y al desarrollo de acciones de mejora conjuntas.

4. Generar retroalimentación oportuna, pertinente y centrada en la mejora.

- La retroalimentación con fines formativos que se desprende de las evaluaciones diagnósticas y formativas se centra en valoraciones descriptivas, más que en juicios sumativos, clasificaciones y comparaciones jerárquicas. La evaluación es mucho más pertinente a fin de mejorar la práctica de las y los agentes educativos en un contexto específico y bajo las condiciones particulares de su ámbito de participación y responsabilidad.
- La retroalimentación que se deriva de los procesos de evaluación se realiza entre los principales involucrados (autoevaluación), sus pares (coevaluación), algún agente en una posición distinta de autoridad y, en su caso, alguna instancia externa de formación o evaluación.
- La información y el conocimiento que derivan de las evaluaciones es útil para reconocer los avances y establecer las rutas o ajustes necesarios con el fin de mejorar. Se realiza con la suficiente oportunidad a efecto de construir y comunicar acciones de intervención por parte de los diferentes agentes educativos.
- La retroalimentación apoya la autorregulación y corrección de las y los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, las prácticas docentes y a los diferentes agentes educativos, en lo individual y lo colectivo, orientados a la creación, modificación y adaptación de sus habilidades para impulsar los procesos de mejora continua en sus contextos específicos.

5. Emplear estrategias, métodos e instrumentos orientados a la valoración diagnóstica, formativa e integral del SEN.

- Los procesos de evaluación integrados en las prácticas educativas y centrados en las necesidades, capacidades e involucramiento de los agentes educativos son el referente central para desarrollar evaluaciones que permiten obtener información del SEN en distintos niveles de agregación: nacional, estatal, local y zona escolar. También son la base para construir información agregada por tipo, nivel o modalidad de los servicios educativos.
- Se desarrollan estrategias nacionales de evaluación con la finalidad de apoyar a los agentes educativos en sus procesos de valoración diagnóstica y en la definición de las actividades que desarrollan para fortalecer los procesos de aprendizaje, las prácticas docentes y las condiciones y procesos escolares orientados a llevar con éxito el curso escolar y lograr sus metas educativas.
- Las estrategias nacionales permiten obtener información del SEN a partir de muestras representativas de estudiantes, docentes y escuelas, a efecto de generar un mapeo de situaciones en los ámbitos nacional, estatal o local y, con ello, desarrollar mecanismos de monitoreo del avance o progreso educativo en el mediano y largo plazos.
- Se impulsan, de manera progresiva, acciones de monitoreo del SEN a partir de la sistematización de experiencias, prácticas de evaluación y resultados que

destaquen en las propias comunidades por su pertinencia, innovación e impacto de la mejora educativa.

6. Desarrollar herramientas, recursos y mecanismos de apoyo en materia de evaluación.

- Las finalidades y características de la evaluación con carácter diagnóstico, formativo e integral son respaldadas por herramientas, recursos y mecanismos de apoyo dirigidos a cada agente educativo en atención a sus condiciones, necesidades, prácticas y contextos.
- Se desarrollan diversas herramientas y recursos para orientar, apoyar y acompañar la autoevaluación y la coevaluación, y generar procesos de retroalimentación formativa oportuna y pertinente.
- En el caso de las evaluaciones que arrojan información del SEN, además de los instrumentos correspondientes, se aportan materiales y guías de apoyo para su aplicación, así como las orientaciones de mejora que forman parte de la retroalimentación formativa en los ámbitos de mejora del aprendizaje, práctica docente, y condiciones y procesos escolares.
- Se ofrecen alternativas de formación, acompañamiento y asesoría para distintos agentes del SEN, de acuerdo con las propuestas realizadas respecto de los momentos, tareas o actividades de los procesos de evaluación.

3. Ruta de implementación del MEDFI: orientaciones operativas y ámbitos de evaluación

Con el modelo que impulsa, Mejoredu busca que la evaluación diagnóstica, formativa e integral sea parte de los procesos educativos de manera *natural*. Su foco de atención está centrado en el flujo cotidiano de las actividades que se realizan en el aula y la escuela, y está fundamentada en las reflexiones realizadas por los diversos agentes educativos, de manera individual y colectiva, sobre las problemáticas que viven en el aula y las escuelas acerca del aprendizaje de las y los alumnos, las prácticas docentes, las condiciones y procesos escolares o cualquier otro tema de interés, así como en la valoración de sus experiencias y expectativas de mejora con base en los referentes institucionales y el horizonte que se fijan como meta.

Al ser los procesos educativos la preocupación central de la evaluación, su espacio de actuación está en las comunidades escolares y hacia ellas –sus necesidades, intereses y propuestas– está dirigida como un insumo de apoyo para aportar información valiosa que apoye sus decisiones de mejora educativa. Por tal razón, la evaluación es eminentemente participativa e incluyente, favorece el diálogo y la comprensión de los problemas y su solución, y valora las aportaciones a la mejora que puedan generar sus propias iniciativas, prácticas y experiencias. La evaluación que se realiza en y para las comunidades escolares es vertiente central de trabajo.

Mejoredu aportará materiales y recursos para apoyar los procesos de valoración diagnóstica y formativa y –de manera coordinada con las autoridades educativas– promoverá estrategias que brinden información e insumos adicionales para fortalecer los procesos de evaluación que se desarrollen en las comunidades escolares. Estas estrategias proporcionarán información educativa agregada por zona escolar, entidad federativa y ámbito nacional, para contar con una perspectiva amplia y global que retroalimente decisiones institucionales de mejora en el campo de acción de las autoridades educativas (figura 2).

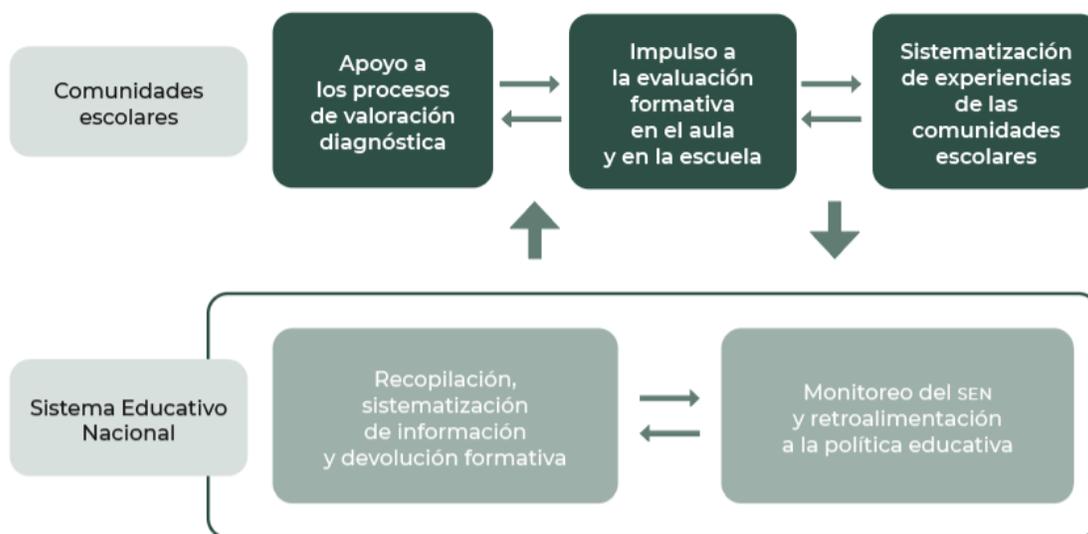
Conviene señalar que, de manera gradual y progresiva, las evaluaciones que realicen las propias comunidades escolares, a partir de diferentes estrategias de sistematización y seguimiento, irán formando parte de las evaluaciones del SEN, sea a través de mecanismos de muestreo o mediante análisis de casos que, por su importancia, puedan ofrecer información relevante al sistema en su conjunto.

En síntesis, se trata de un *continuum* de tareas y actividades que se retroalimentan mutuamente y que de forma progresiva convergerán en propiciar, apoyar y fortalecer la evaluación integrada a los procesos educativos en y desde la escuela. La figura 3 muestra la relación de las estrategias de evaluación previstas para apoyar a las comunidades escolares y, a partir de ellas, las realizadas desde el SEN con objeto de impulsarlas y, al mismo tiempo, ser realimentado por ellas.

Figura 2 Materiales, recursos e insumos de apoyo a los procesos de evaluación



Figura 3 Estrategias de evaluación para apoyar a las comunidades escolares y su articulación con el SEN



3.1 Secuencia de reflexión-acción de las y los agentes educativos para impulsar los procesos de mejora con el apoyo de la evaluación

La evaluación integrada a los procesos educativos será la punta de lanza de la evaluación diagnóstica, formativa e integral, y sobre ella se desarrollarán los mayores esfuerzos institucionales para convertirla en una efectiva palanca de mejora y transformación educativa desde y para las comunidades escolares.

Guiada por la perspectiva de impulsar el diálogo¹³ y la comprensión¹⁴ entre las y los agentes educativos, la evaluación estará anclada en los contextos y actividades cotidianas que realizan, y se montará sobre la base de las propias reflexiones, experiencias y desarrollo de sus prácticas educativas. De este modo, los procesos de evaluación no se llevarán a cabo como si fueran una secuencia mecánica de tareas técnicas e instrumentales, de cuyos resultados dependan las decisiones de mejora que tomen las y los agentes educativos. Por el contrario, dichas tareas estarán a su servicio y tendrán

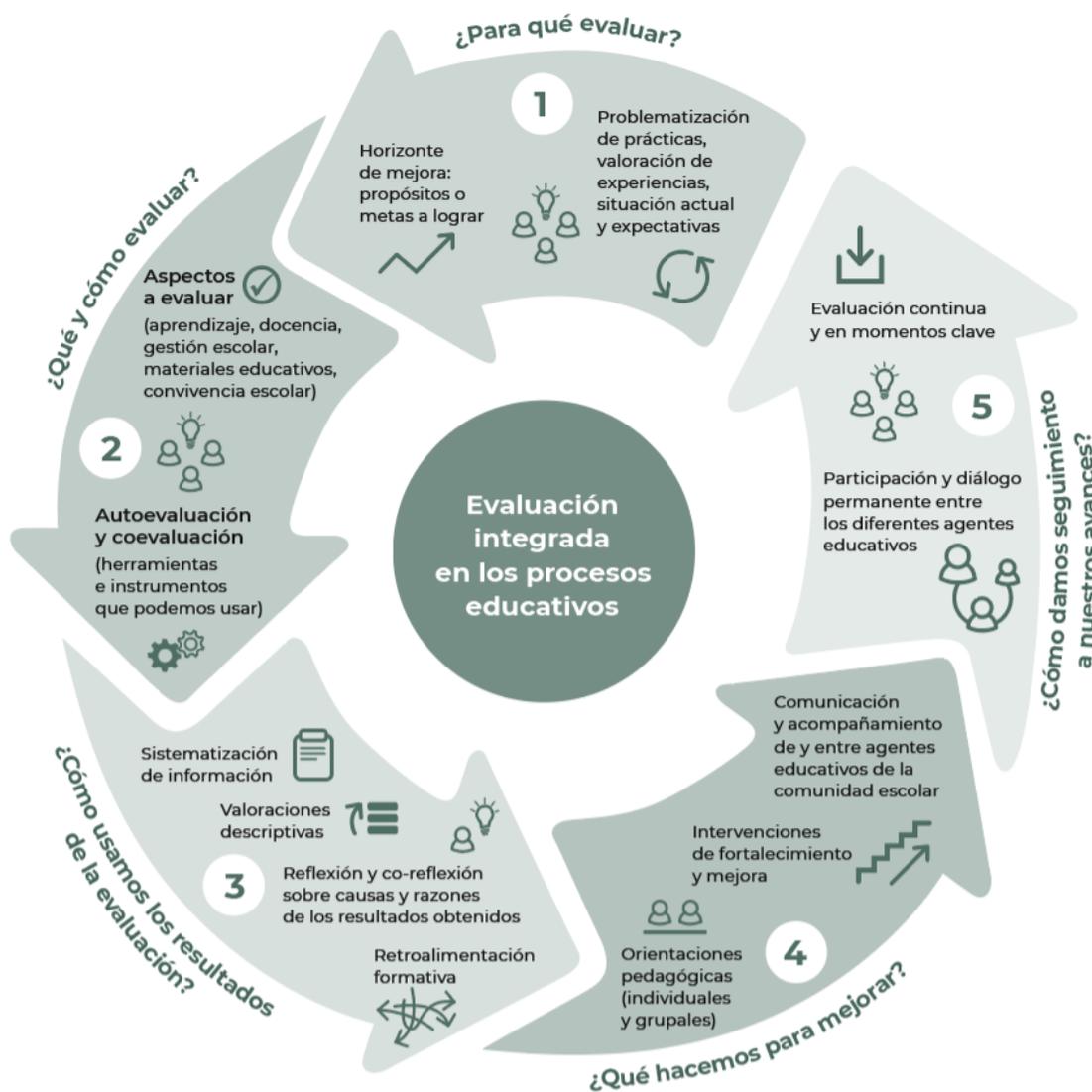
¹³ De acuerdo con Santos Guerra: “El diálogo se convierte en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad y del valor del programa. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad, se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada” (Santos Guerra, 1993: 3).

¹⁴ “Los participantes en el programa actúan de forma razonable según sus circunstancias y oportunidades. La tarea de una evaluación es iluminar el raciocinio que dirige el desarrollo de un programa y su evolución, identificar factores históricos y contextuales que lo influyen y facilitar el examen crítico de estos aspectos dentro y fuera de la comunidad sobre la cual actúa el programa” (Kemmis, citado en Santos Guerra, 1993: p. 4).

sentido en virtud de sus propias reflexiones y acciones realizadas durante la práctica y el desempeño de sus tareas institucionales.¹⁵

En la figura 4 se ilustra la secuencia reflexiva planteada por el marco general que, a través de preguntas orientadoras clave, guiará la participación de las y los agentes educativos en los procesos de evaluación.

Figura 4 Secuencia de reflexión-acción en los procesos de evaluación para apoyar la mejora continua de la educación



¹⁵ “La evaluación no se cierra sobre sí misma, sino que pretende una mejora no sólo de los resultados sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas. No se evalúa para estar entretenidos evaluando, para decir que se está realizando una evaluación, para controlar los programas, para hacer publicidad o para crear conocimientos... Fundamentalmente se hace la evaluación para conseguir la mejora de los programas: del que está en curso y de otros que se pongan en marcha” (Santos Guerra, 1993: 5).

A continuación, se describen brevemente los elementos centrales que se abordarán en cada pregunta orientadora.

1. ¿Para qué evaluar?

Los diferentes agentes educativos reflexionan, de manera colectiva, sobre los propósitos o metas que persiguen, a partir de la problematización de su práctica, la valoración de su experiencia, expectativas y situación actual, a efecto de compartir el horizonte de mejora que orientará los esfuerzos individuales y colectivos de manera progresiva. Con ello, establecen una situación de partida (¿dónde estamos?) y un proyecto (¿hacia dónde queremos ir?).



2. ¿Qué y cómo evaluar?

Las y los agentes educativos identifican de forma colectiva, a partir de la reflexión anterior, los aspectos a evaluar más relevantes para su horizonte de mejora, y las formas de hacerlo, buscando privilegiar la autoevaluación y la coevaluación, así como precisar las herramientas e instrumentos que pueden utilizar. Asimismo, se establecen las estrategias de aplicación de instrumentos o recopilación de información. En este espacio de reflexión, definen los temas y aspectos prioritarios sobre los cuales requieren información: qué necesitan y desean evaluar, y qué métodos y técnicas eligen para su acopio y sistematización.



3. ¿Cómo usamos los resultados de la evaluación?

Las y los agentes educativos sistematizan y analizan, a partir de ejercicios de auto y co-reflexión, la información recolectada, y hacen estimaciones sobre las causas o razones de

los resultados obtenidos. A partir de ello, realizan valoraciones descriptivas o juicios, y generan mecanismos de retroalimentación formativa con fines de mejora. Junto con otros elementos asociados a su experiencia y perspectivas, la información recolectada se somete a escrutinio y se especifican su uso y las formas de comunicarla y analizarla desde diferentes puntos de vista, a efecto de determinar fortalezas y áreas de oportunidad. En este espacio de reflexión se trata de generar una devolución de resultados con fines formativos.



4. ¿Qué hacemos para mejorar?

Las y los agentes educativos definen, de manera individual y colectiva, orientaciones o intervenciones específicas para promover la mejora a partir de los resultados obtenidos, sus contextos específicos, las capacidades y recursos disponibles, así como el planteamiento de los apoyos que requieren para su puesta en marcha. El tema principal en este espacio de reflexión es el diseño de intervenciones específicas de mejora con la finalidad de afrontar los problemas detectados y establecer rutas de trabajo desde el campo de acción de cada agente educativo.



5. ¿Cómo le damos seguimiento a nuestros avances?

Las y los agentes educativos definen criterios y mecanismo para dar seguimiento a las intervenciones en los aspectos o componentes que se consideren más relevantes. Asimismo, valoran y deciden los momentos más adecuados para realizar nuevos procesos de evaluación, a partir de lo aprendido de sus experiencias, del diálogo permanente con otros miembros de la comunidad escolar, del intercambio de experiencias y de los resultados obtenidos en la práctica.



Para apoyar el proceso de evaluación derivado de las cinco preguntas orientadoras presentadas en la secuencia de reflexión-acción, Mejoredu generará herramientas, recursos, apoyos e insumos de información en cada ámbito de evaluación prevista, además de materiales específicos, que ofrecerán elementos conceptuales, metodológicos y procedimentales a las comunidades escolares para desarrollar las evaluaciones más convenientes a sus circunstancias específicas. Se tratará con ello de fortalecer el proceso de reflexión individual y colectiva de las propias comunidades escolares y, con base en ello, enriquecer los diagnósticos iniciales que realicen y apoyar los subsecuentes procesos de evaluación formativa.

Por lo que hace a los procesos de evaluación, retroalimentación y mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes, se ofrecerá un conjunto de instrumentos diversificados a efecto de que maestras y maestros puedan disponer de alternativas para atender las circunstancias particulares de su grupo y comunidad escolar, así como las necesidades de sus estudiantes.

En particular, se ofrecerán diversas herramientas y recursos orientados a impulsar los procesos de autoevaluación y coevaluación en y entre estudiantes. Se propondrán instrumentos y materiales para orientar la retroalimentación formativa hacia el alumnado: serán abiertos, podrán adaptarse a las circunstancias de cada aula y escuela, y se enriquecerán con base en los saberes y experiencias de estudiantes y docentes, en lo individual y lo colectivo, generando así insumos valiosos en el rediseño de la estructura, contenido y secuencias de actividades sugeridas para futuras ediciones.

Respecto al personal docente, se impulsarán procesos de evaluación que fortalezcan la recuperación de sus saberes, conocimientos y habilidades para la enseñanza, con base

en los cuales se crearán diversas herramientas de apoyo y acompañamiento que respalden las rutas de formación continua y mejoramiento profesional planteadas por los propios docentes. Estas herramientas contemplarán una diversidad de opciones que les permita realizar esfuerzos de autodiagnóstico, individual y colectivo, respecto a sus saberes, conocimientos y prácticas, de los cuales se deriven múltiples sugerencias de reforzamiento. De manera especial, se recuperarán las recomendaciones de maestras y maestros para fortalecer el trabajo colaborativo, impulsar la formación situada en las escuelas, apoyar el trabajo en redes y conformar comunidades profesionales que apoyen la mejora continua de las prácticas de enseñanza en las aulas y la escuela.

Por lo que se refiere a las condiciones y procesos escolares, se desarrollarán y pondrán a disposición de las comunidades escolares herramientas y materiales de apoyo orientados a fortalecer los aspectos relacionados con la mejora de los ambientes pedagógicos, la convivencia escolar y la relación con la comunidad. Cada uno de éstos contemplará mecanismos de adaptación a cada contexto escolar y estará abierto a la revisión y enriquecimiento permanente por parte de las y los agentes educativos.

A manera de resumen, en la tabla 1 se describen las características principales de las evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales que impulsará Mejoredu con la participación de las comunidades escolares.

Tabla 1 Características de las evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales

Característica	Descripción
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> Ofrecer información a los diferentes agentes educativos para que realicen valoraciones razonadas con fines diagnósticos y formativos; que impacte en su motivación y en la construcción de un clima de confianza para involucrarse en procesos colaborativos orientados a la mejora continua de la educación.
Modalidad de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> Participativa, basada en la reflexión y co-reflexión de las y los agentes educativos.
Herramientas e instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> Opciones estructuradas y semiestructuradas de autoevaluación y coevaluación, así como otras estrategias de apoyo.
Periodicidad	<ul style="list-style-type: none"> En cualquier momento, en función de las decisiones de las y los agentes educativos. Triannual, en el caso de las evaluaciones que retroalimenten al SEN.
Participantes de su desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> Agentes educativos de las comunidades escolares, Mejoredu y autoridades educativas.
Información que aporta	<ul style="list-style-type: none"> Información individual y colectiva sobre el aprendizaje, práctica docente y las condiciones y procesos escolares, así como de otros campos de interés de las comunidades escolares. Información agregada del SEN.

Usos	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de prácticas educativas y resultados en sus contextos. • Valoraciones descriptivas y retroalimentación formativa a cada agente educativo. • Retroalimentar las políticas y programas educativos. • Cierre de brechas, avances progresivos y mejora educativa integral.
------	---

Fuente: elaboración propia

3.2 Criterios de operación

Con el fin de cumplir sus objetivos y de que la evaluación adquiriera un nuevo sentido e identidad en el marco de las tareas sustantivas que desarrollan las y los agentes educativos, se requieren diversos criterios a fin de dotarla de un sentido práctico, pertinente y viable en su incorporación a los procesos educativos cotidianos y en su uso efectivo para orientar la mejora continua.

Los métodos, recursos e instrumentos que se generen deberán ser pertinentes a los contextos y necesidades de las y los agentes educativos, proporcionando especial atención a aquellos en mayores condiciones de vulnerabilidad. El rol de Mejoredu en estas tareas será fundamentalmente de apoyo y acompañamiento a las comunidades escolares, así como de promoción de procesos que apoyen la recuperación y sistematización de información valiosa para retroalimentar al SEN en su conjunto.

En este sentido, la base operativa de los procesos de evaluación estará construida a partir de recursos y herramientas que puedan aplicar y adaptar los propios agentes educativos. Los criterios de operación del Modelo estarán fundamentados en los siguientes elementos:

- consideran factores y aspectos contextualizados, por lo que sus referentes, herramientas e instrumentos se acoplarán a las condiciones, necesidades e insumos disponibles en los distintos contextos escolares y educativos;
- se orientarán por métodos y herramientas autoaplicables, a efecto de promover la agencia y el poder de decisión de las figuras educativas;
- sus herramientas e instrumentos se integrarán a los procesos educativos y por ello favorecerán la participación de las y los agentes educativos, además de reducir el tiempo necesario para su aplicación;
- los métodos y procedimientos de evaluación podrán usarse de acuerdo con las necesidades específicas de cada comunidad educativa, por lo que cada agente podrá decidir cuándo y en qué condiciones los llevará a cabo para dar seguimiento y retroalimentación a los procesos y resultados de mejora educativa; y
- generarán resultados inmediatos, ganando así en oportunidad y facilitando la vinculación con las tareas de diagnóstico, planeación y desarrollo de los procesos de mejora.

3.3 Ámbitos de evaluación: la escuela como centro articulador de las iniciativas de evaluación y proyectos de mejora

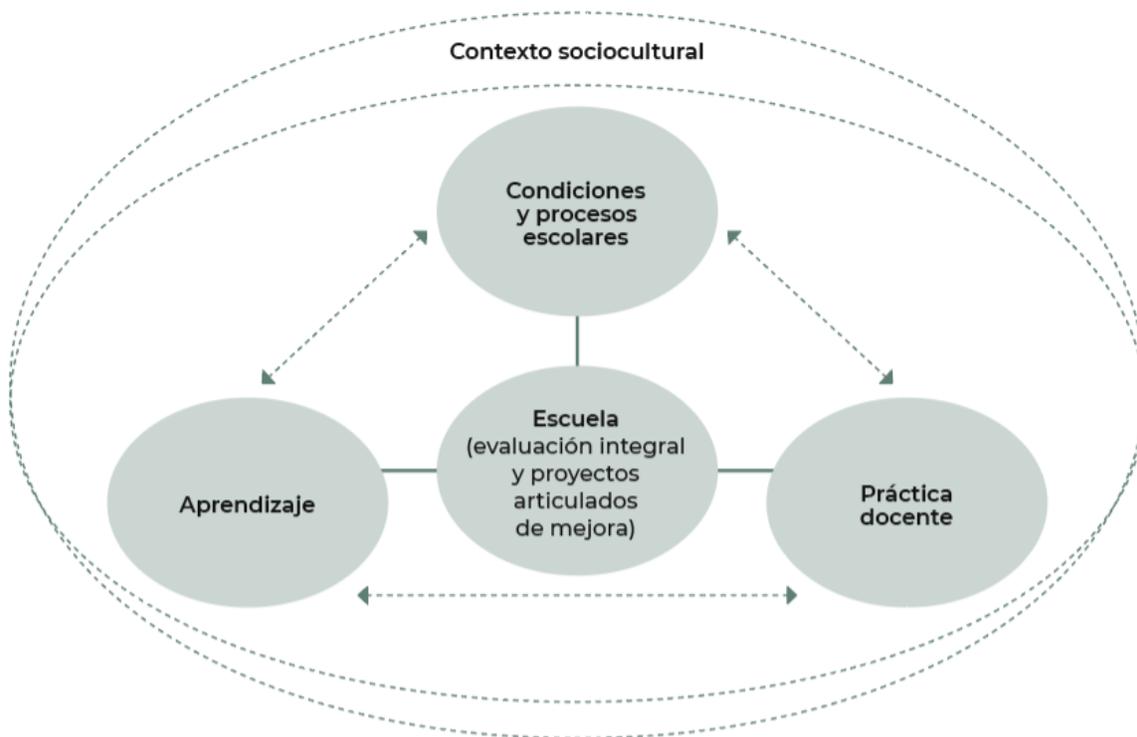
El planteamiento central que inspira el MDFI es que las propias comunidades escolares se empoderen y desarrollen capacidades para generar información y conocimiento, conduzcan su orientación y desarrollo, la piensen y usen críticamente, retroalimenten con fines formativos las decisiones que tomen y, con base en ello, definan proyectos de mejora con una perspectiva integral. En este sentido, la apuesta principal del modelo es que los ámbitos y aspectos que se evalúen no aparezcan de manera fragmentada ante las comunidades escolares y, aun cuando muestren ámbitos específicos de trabajo y responsabilidad de cada agente, tengan relación estrecha, interactúen, se retroalimenten y formen parte de un proyecto unificado de mejora del centro escolar.

Los ámbitos, aspectos o temas susceptibles de evaluación en la escuela son amplios y variados. Sus niveles de prioridad y atención también pueden ser diversos; por ello, en cada contexto las comunidades escolares están en situación de tomar las mejores decisiones al respecto. Sin embargo, existen ámbitos en los cuales las posibilidades de incidencia de las comunidades escolares son bajas, debido a que exigen una importante erogación de recursos, como es el caso de la infraestructura, los servicios básicos y el equipamiento escolar y tecnológico; también existen normas o programas nacionales o estatales que regulan la organización y el funcionamiento escolar, frente a los cuales las y los agentes educativos de las comunidades escolares tienen poco margen de actuación. Aunque, sin lugar a duda, éstas realizan importantes tareas de mejora en tales ámbitos, generalmente necesitan el apoyo de otras dependencias o instancias dentro y fuera del sistema educativo.

En contraste, existen ámbitos donde se desarrollan sus principales tareas, constituyen su razón de ser y ocupan la mayor parte de la jornada escolar; en ellos las comunidades escolares tienen un amplio potencial de incidencia en su desarrollo y mejora continua. En primer lugar, se encuentra el aprendizaje de las y los estudiantes, que es la parte medular de la actividad escolar y donde quizá se enfrenten los mayores retos cotidianos para lograr las metas establecidas hacia una buena educación; en segundo lugar, aparece la práctica docente que se expresa también en la búsqueda de una buena enseñanza, en la creación de diversas e innovadoras oportunidades para el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes de acuerdo con sus circunstancias, y el impulso de opciones formativas que respondan a estos desafíos; en tercer lugar, se presentan las condiciones y procesos escolares que se desarrollan justamente para arropar, impulsar y mejorar las tareas de aprendizaje y enseñanza. Se trata de tareas y actividades que las comunidades escolares desarrollan a partir de diversos esfuerzos, con el fin de mejorar la convivencia escolar, crear ambientes pedagógicos envolventes y fortalecer las relaciones con la comunidad para lograr que padres, madres de familia o tutores y los diferentes agentes de desarrollo comunitario contribuyan a los propósitos y finalidades de las tareas educativas de las escuelas.

En este contexto, el MEDFI considera tres ámbitos prioritarios para impulsar los procesos de evaluación y mejora educativa: I) el aprendizaje de las y los estudiantes; II) la práctica docente; y III) las condiciones y procesos escolares que se vinculan estrechamente con los dos primeros. Estos ámbitos de evaluación abarcan buena parte de las tareas sustantivas de las comunidades escolares, y lo que buscan es promover y apoyar el trabajo de reflexión y acción de las y los agentes educativos respecto de los procesos de evaluación que ellos mismos impulsen, considerando de manera fundamental los contextos escolares. Por tal motivo, no serán limitativos, podrán ampliarse y, en su caso, tener mucha más precisión de acuerdo con los planteamientos que surjan de las propias comunidades escolares. La figura 5 muestra esta perspectiva y su articulación.

Figura 5 Ámbitos de evaluación del MEDFI



Si bien cada uno de estos ámbitos tiene finalidades, estrategias e instrumentos específicos, guardan una relación estrecha entre sí al contribuir a una perspectiva integral de los procesos de evaluación. La información captada en el ámbito de los aprendizajes se articula con la evaluación de la práctica docente, y ambas se enlazan e interactúan con la evaluación y la mejora de las condiciones y procesos escolares.

Conviene señalar que estos ámbitos se plantean como una plataforma de trabajo que, al mismo tiempo que apoya a las comunidades escolares, sirve para recopilar y sistematizar información sobre el SEN con el fin de monitorear los avances de las políticas en la materia y retroalimentar las decisiones de las autoridades educativas en los ámbitos nacional y

local. En la tabla 2 se presenta una síntesis de los ámbitos y aspectos de evaluación que formarán parte del MEDFI, así como los usos principales que se consideran en los procesos educativos y en el SEN.

Tabla 2 Ámbitos, aspectos de evaluación y usos esperados

Ámbitos de evaluación	Aspectos iniciales para impulsar la evaluación	Usos	
		En los procesos educativos	En el Sistema Educativo Nacional
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura. • Matemáticas. • Formación Cívica y Ética. • Otros campos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a la valoración diagnóstica que realizan las y los docentes de los aprendizajes de sus alumnos y retroalimentación formativa para apoyar las intervenciones pedagógicas en el aula. • Apoyo a la autoevaluación y coevaluación de y entre estudiantes. • Apoyo al acompañamiento del aprendizaje de madres, padres de familia o tutores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aportar información diagnóstica sistematizada por escuela, zona escolar, entidad federativa y nacional sobre el aprendizaje. • Retroalimentar a las autoridades educativas para fortalecer políticas y programas educativos de apoyo a la mejora de los aprendizajes.
Práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y análisis de prácticas docentes. • Reconocer la identidad y autonomía en el ejercicio de sus funciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a la valoración diagnóstica que realizan las y los docentes de su práctica. • Apoyo a la autoevaluación y coevaluación en y entre docentes que realizan sobre su experiencia y práctica. • Retroalimentación formativa a las y los docentes para apoyar la definición de rutas de formación continua y desarrollo profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aportar información diagnóstica sistematizada por escuela, zona escolar, entidad federativa y nacional sobre la práctica docente. • Retroalimentar a las autoridades educativas para fortalecer el sistema integral de formación, actualización y capacitación de maestras y maestros.

Condiciones y procesos escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencia escolar. • Ambientes pedagógicos. • Relación con la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a la valoración diagnóstica que realizan las comunidades escolares sobre su condiciones y procesos escolares. • Apoyo a las comunidades escolares y equipo directivo y de supervisión en la autoevaluación y coevaluación de las condiciones y procesos escolares. • Retroalimentación formativa a las comunidades escolares y equipo de dirección y supervisión para mejorar los procesos de gestión escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aportar información diagnóstica sistematizada por escuela, zona escolar, entidad federativa y nacional sobre condiciones y procesos escolares. • Retroalimentar a las autoridades educativas para fortalecer políticas y programas de apoyo a las escuelas.
----------------------------------	--	--	--

Fuente: elaboración propia

Enseguida se describen las características y la dinámica esperada para cada uno de los ámbitos y aspectos de evaluación que concretan los objetivos, líneas de acción y la ruta de implementación del MEDFI. Se usan como guía de exposición las preguntas orientadoras previstas en la secuencia de reflexión-acción de las y los agentes educativos para impulsar los procesos de mejora con el apoyo de la evaluación, así como la manera en que se insertan la información, los materiales y recursos de apoyo que ofrecerá Mejoredu para apoyar dichos procesos.

I. Evaluación para la mejora del aprendizaje de las y los estudiantes

Se trata de una práctica común dentro de las aulas; sin embargo, si bien en las últimas décadas se ha dado un impulso importante a la evaluación de carácter formativo, la puesta en práctica revela una gran heterogeneidad (García Medina *et al.*, 2011; Pérez Expósito, 2021). En el imaginario colectivo coexisten simultáneamente dos ideas acerca de la evaluación del aprendizaje: una centrada en el número, la calificación y la acreditación, que usualmente ocurre al término de un ciclo; y otra que busca recuperar el sentido pedagógico de la evaluación como parte indisociable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que reconoce, acompaña y retroalimenta a cada estudiante, y ayuda a docentes, madres y padres de familia y a la comunidad escolar a conocer dónde se encuentran las y los alumnos en su proceso de aprendizaje y cómo apoyarlos de mejor

manera en sus trayectos formativos. Esta segunda perspectiva es la que se busca impulsar desde Mejoredu, con la finalidad de fortalecerla y acompañarla y, a través de ello, avanzar en la resignificación de la primera.

Las comunidades escolares y la academia han planteado de manera recurrente que la evaluación suele ser un ejercicio desvinculado de la mejora de la educación, pues no se generan acciones conjuntas como consecuencia de sus resultados y tampoco se dan orientaciones ni recomendaciones específicas para guiar la atención de las problemáticas identificadas. Ante esta situación, y en el marco de sus atribuciones, Mejoredu plantea que, con objeto de contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación debe acompañarse de elementos para brindar una retroalimentación relevante, útil y oportuna a estudiantes y docentes, a fin de realizar ajustes e iniciar o consolidar procesos de mejora.

En este marco, Mejoredu se ha propuesto desarrollar y poner a disposición de las comunidades escolares diversas estrategias, materiales y recursos de apoyo para acompañar los procesos de evaluación diagnóstica y formativa de los aprendizajes que se llevan a cabo en las escuelas, haciendo énfasis en brindar elementos que permitan construir un puente entre la evaluación y la mejora, a partir del fortalecimiento del sentido de agencia y la reflexión conjunta de y entre docentes y estudiantes.

¿Para qué evaluar el aprendizaje?

La evaluación del aprendizaje busca promover espacios de comprensión y diálogo en las comunidades escolares, a fin de que las y los estudiantes, junto con sus docentes, puedan reflexionar de manera colectiva sobre los propósitos que persiguen; por ejemplo, acerca de cuáles son los saberes y aprendizajes fundamentales en su formación integral, en qué grado los están desarrollando, cuál es el horizonte de mejora en términos de aprendizaje y cómo acercarse progresivamente a él.

De este modo, la evaluación está orientada a apoyar a las comunidades escolares en sus procesos de valoración de los aprendizajes de las y los estudiantes, con énfasis en los usos diagnósticos y formativos que conlleven el desarrollo de estrategias de planeación educativa en aulas y escuelas.

En lugar de proponer un esquema de evaluación desde fuera, Mejoredu busca fomentar procesos participativos que permitan a las comunidades escolares involucrarse en el planteamiento y desarrollo de evaluaciones, con objeto de propiciar la reflexión individual y colectiva sobre su diseño y resultados para la mejora continua de la educación.

El interrogarse *para qué evaluamos* desde las comunidades escolares favorecerá la construcción del sentido de la evaluación entre la totalidad de integrantes, y con ello la definición de un propósito compartido orientado a la mejora de los aprendizajes. Una vez

definido éste, serán más claros para las y los agentes educativos sus roles y la aportación significativa que pueden hacer al logro de este propósito.

Algunas cuestiones que se pueden abordar a partir de esta pregunta orientadora son:

- poner énfasis en la diversidad de contextos de las y los estudiantes y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como referentes centrales para reflexionar sobre los resultados que se obtienen;
- comprender que el sentido de la evaluación no está relacionado con penalizar o asignar calificaciones, sino que su fin es monitorear y acompañar el aprendizaje del alumnado;
- fomentar la capacidad de las y los estudiantes para revisar lo que hacen, valorar su propio aprendizaje y tomar conciencia de sus logros y aspectos a mejorar. Esta autoevaluación también implica tomar conciencia de cómo crear un contexto propicio al estudio que les permita avanzar en su propio desempeño;
- reconocer que una parte sustancial de la evaluación es promover situaciones de comunicación o devolución de resultados, en las que se impulse la participación de todos los involucrados, para discutirlos y analizarlos con la finalidad de que las y los estudiantes reflexionen sobre los aspectos en los que pueden mejorar.

¿Qué y cómo evaluar el aprendizaje?

Respecto a qué evaluar sobre el aprendizaje de las y los estudiantes, se requiere una visión amplia de éste como proceso mediante el cual se desarrollan conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, los cuales implican cambios a nivel emocional, físico, cognitivo, lingüístico y social. El aprendizaje no ocurre de manera aislada ni se remite únicamente a los aspectos disciplinares, sino que está situado en una diversidad de contextos familiares, sociales, culturales, económicos, geográficos e históricos.

Dada tal diversidad, es indispensable que el personal docente determine de manera colegiada, dentro de los planteamientos curriculares vigentes, cuáles son los aprendizajes fundamentales para la formación de sus estudiantes, pues deben responder a las necesidades, intereses y aspiraciones particulares de cada comunidad.

Mejoredu ofrecerá un conjunto de referentes derivados del análisis e interpretación de los documentos curriculares y de la priorización de los aprendizajes fundamentales. Estos referentes serán una guía en ningún caso limitativa ni exhaustiva, ya que los equipos docentes son los que definirán los aprendizajes a evaluar, incluyendo la diversidad de saberes y conocimientos relevantes para la comunidad escolar.

En este sentido, es importante reconocer que maestras y maestros valoran continuamente los aprendizajes del alumnado dentro de las mismas situaciones de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, a través de la observación de las actividades que realiza, o mediante preguntas formuladas durante la clase. Estas actividades no suelen

presentarse como actos evaluativos, por lo que las y los estudiantes no perciben que se les evalúa, lo cual abre la oportunidad de valorar su aprendizaje tal como se manifiesta en ese momento.

Además de lo anterior, el personal docente suele poner en práctica otras actividades de evaluación, como proyectos, trabajos o ejercicios que los alumnos realizan en clase o fuera de ella. Con el fin de apoyar estas actividades, Mejoredu desarrollará guías para orientar la evaluación en situaciones estructuradas de enseñanza y aprendizaje. Esto permitirá incorporarla al flujo cotidiano de tareas y actividades, disminuir la asignación de tiempo en su realización y volverla parte medular de las acciones de mejora continua de la educación.

Como parte de tales orientaciones, Mejoredu también impulsará que las y los estudiantes lleven a cabo procesos de autoevaluación, y de coevaluación entre compañeros, con objeto de propiciar la reflexión individual y colectiva, y favorecer la toma de conciencia sobre sus fortalezas y áreas de oportunidad, así como la adquisición de compromisos para afrontarlas.

En apoyo a este proceso, se desarrollará y pondrá a disposición de las comunidades escolares una propuesta inicial y flexible de recursos y materiales para impulsar la evaluación formativa de los aprendizajes en el aula –en la forma de orientaciones generales y prototipos– que podrá adaptarse a las necesidades de docentes y estudiantes.

Estos recursos y materiales serán proporcionados por Mejoredu, pero su adaptación e implementación será responsabilidad de las comunidades escolares. Aunque la Comisión no recogerá sus resultados, se recuperará información sobre su implementación, adaptación y utilidad con el fin de retroalimentar instrumentos y materiales, buscando su mayor pertinencia. Los instrumentos y materiales se darán a conocer oportunamente a las comunidades escolares, para que puedan acordar, y en su caso adaptar, aquellos que consideren más relevantes, útiles, pertinentes y factibles.

En la figura 6 se presentan esquemáticamente las estrategias que desarrollará Mejoredu para impulsar la evaluación diagnóstica y formativa de los aprendizajes, las cuales se describen a continuación.

Figura 6 Estrategias para impulsar la evaluación diagnóstica y formativa en la mejora de los aprendizajes



1) Apoyo a los procesos de valoración diagnóstica de los aprendizajes

Mejoredu promoverá una estrategia para apoyar la valoración de los aprendizajes realizados por docentes al inicio del ciclo escolar, a partir de instrumentos y materiales de apoyo que se pondrán a disposición de las comunidades escolares, orientados a retroalimentar y dar recomendaciones puntuales a docentes y estudiantes para orientar la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en distintas áreas de conocimiento. Estos instrumentos y materiales de apoyo son los siguientes:

- *Instrumentos diagnósticos para valorar los aprendizajes al inicio del ciclo escolar.* En su fase inicial, estos instrumentos estarán estructurados y presentarán una variedad de recursos gráficos y situaciones contextualizadas. Se inició esta tarea en el ciclo escolar 2021-2022, incluyendo las áreas de lectura y matemáticas en primaria y secundaria; se continuará en el ciclo escolar 2022-2023, agregando el área de formación cívica y ética. A partir del mismo ciclo, estos instrumentos incluirán los primeros reactivos de respuesta construida para evaluar lo que las y los estudiantes saben construir a través de preguntas cuya respuesta se da de manera libre, sin que existan respuestas o alternativas de elección como es el caso de la opción múltiple. Con la información aportada por este tipo de preguntas, el personal docente no sólo podrá reconocer lo que sus estudiantes saben, sino el proceso de construcción que realizan, es decir, lo que hacen, cómo lo pueden hacer y en dónde se ubican los problemas para intervenir en ellos. En los subsecuentes ciclos escolares se avanzará hasta cubrir las distintas áreas o campos formativos establecidos en el currículo, así como los niveles de preescolar y de educación media superior. Se contempla que los instrumentos estén disponibles en tres versiones: imprimible, digital y en línea, a fin de que cada comunidad escolar elija la más conveniente según sus recursos y circunstancias.
- *Guías y materiales de apoyo para la evaluación diagnóstica.* Dado que las y los docentes de cada grupo serán responsables de la aplicación y revisión de los instrumentos de evaluación, se elaborarán materiales para apoyar la comprensión, aplicación y análisis de estas herramientas, tales como: cartas informativas sobre la evaluación, guías para el director, para el docente aplicador y para la obtención, análisis y uso de los resultados.
- *Materiales para profundizar en el contenido curricular evaluado y en las respuestas de las y los estudiantes (devolución formativa fase I).* Con el fin de mejorar la retroalimentación a las comunidades escolares, se pondrán a su disposición documentos que describen los contenidos curriculares evaluados de cada área y grado escolar, y su vinculación con los aprendizajes del grado escolar actual. Aunado a ello, se explicará qué conocimientos y habilidades están detrás de las respuestas de las y los estudiantes, lo cual permitirá analizar con mayor detalle dónde se encuentran en su proceso de aprendizaje.
- *Orientaciones didácticas para promover el uso formativo de los resultados de la evaluación diagnóstica (devolución formativa fase II).* Los instrumentos y materiales descritos se acompañarán de orientaciones didácticas vinculadas con los conocimientos y aprendizajes que se han evaluado en cada área y grado escolar. Estos materiales serán una guía para docentes e incluirán sugerencias de estrategias de enseñanza y recursos didácticos orientados a fortalecer los aprendizajes evaluados.

2) Impulso a la evaluación formativa en el aula y en la escuela

Además de lo anterior, se incorporarán diversas innovaciones a los métodos de evaluación que permitirán valorar los aprendizajes en el aula con mayor profundidad. En particular, se ampliarán las propuestas tendentes a promover el uso de instrumentos basados en la creación de respuestas construidas por cada estudiante, a partir de las siguientes actividades:

- *construcción de rúbricas de evaluación* para cada uno de los reactivos de respuesta construida que se incluyan, con la participación de un grupo de maestras, maestros y especialistas en las áreas a evaluar;
- *socialización con estudiantes previa a la evaluación*, a efecto de explorar y discutir con ellos ejemplos de escritos similares a los que enfrentarán en el instrumento de evaluación respectivo. El propósito es que clarifiquen las características de una buena respuesta construida y comprendan bajo qué criterios se valora como tal, mediante una dinámica de exploración y discusión grupal;
- *rúbrica de autoevaluación para estudiantes*, con el fin de que autoevalúen los productos desarrollados a partir de las solicitudes de respuesta construida;
- *discusión grupal para valorar las respuestas construidas*, a partir de la integración de distintas actividades de análisis y discusión sobre las respuestas construidas y de su valoración, con lo cual se articulan elementos de autoevaluación y coevaluación en una interacción dialógica entre el estudiantado, y entre éste y su docente; y
- *retroalimentación a partir de las respuestas construidas*, mediante rúbricas para retroalimentación individual y grupal, que permitan el diálogo entre estudiantes y docentes; e incluirán mecanismos para que la retroalimentación sea comunicada de forma escrita u oral a sus estudiantes.

Con la intención de favorecer una decisión informada respecto a los posibles usos de estos materiales, se dará a conocer a docentes, directivos, y madres y padres de familia su utilidad potencial para mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes; entre tales usos se encuentra el carácter detonador de la reflexión y co-reflexión de los resultados obtenidos.

Se prevé que estos recursos de apoyo se difundan en las páginas web de Mejoredu y de la SEP. A partir de tales opciones, las comunidades escolares podrán seleccionar las que les resulten más relevantes y pertinentes, en función de su contexto, recursos, condiciones y prioridades de mejora.

Además de los recursos proporcionados desde Mejoredu, en su práctica cotidiana maestras y maestros podrán utilizar una gran diversidad de métodos e instrumentos para obtener información sobre el aprendizaje. Algunos ejemplos de ellos se muestran en la tabla 3. Cabe destacar que no existe un método o instrumento mejor que otro: su pertinencia está en función de lo que se quiere saber acerca del aprendizaje de las y los estudiantes.

Tabla 3 Ejemplos de métodos e instrumentos asociados a la evaluación del aprendizaje con fines diagnósticos y formativos

Métodos	Instrumentos	Aprendizajes que pueden evaluarse		
		Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Observación	Guía de observación	x	x	x
	Registro anecdótico	x	x	x
	Diario de clase	x	x	x
	Escala de actitudes			x
	Cuadernos	x	x	
	Portafolios	x	x	x

Desempeño de los alumnos	Organizadores gráficos	x	x	
Análisis del desempeño: estrategias estructuradas de enseñanza y aprendizaje	Lista de cotejo	x	x	x
	Escala valorativa	x	x	x
	Rúbricas de autoevaluación y coevaluación	x	x	x
Interrogatorio	Preguntas en clase	x	x	x
	Preguntas orales	x	x	x
	Pruebas escritas	x	x	x
	Debate	x	x	x
	Ensayo	x	x	x

Fuente: elaboración propia a partir de SEP, 2012.

3) Sistematización de experiencias de evaluación de las comunidades escolares

Otro aspecto importante respecto a cómo evaluar consiste en reconocer y recuperar la diversidad de experiencias y prácticas a través de las cuales maestras y maestros valoran los aprendizajes de sus estudiantes, con el propósito de dar mayor visibilidad a estas prácticas y fortalecer la comunicación entre docentes sobre sus experiencias cotidianas de evaluación formativa.¹⁶

Al respecto, Mejoredu –en coordinación con las autoridades educativas locales y federales– tiene previsto convocar a las y los docentes interesados en compartir sus experiencias de evaluación en el aula y en la escuela, a que lo hagan a través de un texto corto, una nota de voz o un video. Estas experiencias se recopilarán y difundirán en un sitio web, donde podrán ser consultadas por sus colegas y otras personas interesadas. De este repositorio de experiencias se podrán seleccionar algunos casos que destaquen por su relevancia y pertinencia para el contexto donde se llevan a cabo.

Asimismo, la Comisión pondrá a disposición de maestras y maestros herramientas y recursos de apoyo para fortalecer las prácticas de evaluación en el aula, con un enfoque formativo. Éstos se retomarán de las propias experiencias recuperadas de docentes, así como de la literatura especializada y de repositorios de buenas prácticas.

Mejoredu también desarrollará una propuesta de situaciones estructuradas de enseñanza y aprendizaje que apoyen al personal docente en la integración de actividades de evaluación formativa. tales situaciones adoptarán la forma de proyectos en los cuales las y los estudiantes construyan en equipo productos, creaciones o presentaciones en torno a un propósito determinado, con una función y un destinatario reales. A tal efecto se requerirá una conversación previa con las y los estudiantes para clarificar, comprender y compartir las características de los productos que lleven a cabo. Los criterios de valoración se acordarán desde el inicio de la actividad, guiarán su desarrollo y permitirán ponderar los logros conseguidos, a partir de la autoevaluación, la coevaluación y la

¹⁶ Esta estrategia fue retomada de Pérez Expósito (2021).

evaluación por parte del docente. La actividad concluirá con una retroalimentación conjunta que permita reflexionar sobre lo aprendido durante todo el proceso.

Esta estrategia tendrá las siguientes características:

- *Situar la evaluación como parte de las actividades de enseñanza y aprendizaje.* Las tareas de evaluación se plantearán dentro de una situación de enseñanza y aprendizaje buscando su articulación con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes o valores de otras asignaturas o campos de conocimiento, así como de habilidades socioemocionales, cívico políticas o estéticas que pueden o no estar contempladas en los programas de estudio.
- *Impulsar el trabajo colaborativo.* Se promoverá que las y los estudiantes desarrollen producciones, creaciones o presentaciones, elaboradas por parejas o equipos pequeños, para las cuales se requiere su involucramiento en actividades previas de índole diversa y articuladas entre sí, tales como búsqueda, selección, análisis y sistematización de datos e información; actividades de planeación, exploración o experimentación; y de discusión o debate.
- *Crear espacios de involucramiento.* Las situaciones de enseñanza y aprendizaje incluirán espacios donde las y los estudiantes puedan clarificar, comprender y compartir características y criterios que distinguen una buena producción, creación o presentación.
- *Establecer tiempos para su realización.* Las situaciones de enseñanza y aprendizaje podrán llevarse a cabo en una sesión, distribuirse en varias durante una semana e incluso extenderse a proyectos mensuales, bimestrales, cuatrimestrales, semestrales o anuales, de acuerdo con el juicio de maestras y maestros.
- *Emplear rúbricas para la autoevaluación y la coevaluación.* Se valorarán las producciones, creaciones o presentaciones de las y los estudiantes considerando diversos puntos de vista. Se integrarán una autoevaluación de las parejas o los equipos que las desarrollaron, una coevaluación entre parejas o equipos, y la evaluación del o la docente. Para apoyar estos procesos se utilizarán rúbricas de evaluación, buscando que estudiantes y docentes comprendan lo mejor posible los criterios y niveles de desempeño que en ellas se establecen, y cómo usarlas para valorar las producciones, creaciones o presentaciones.
- *Desarrollar la retroalimentación formativa.* La retroalimentación que se genere para las y los estudiantes se realizará a partir de las rúbricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, así como de otras informaciones o valoraciones que compartan estudiantes y docentes.
- *Incluir a otros agentes educativos.* Se impulsarán mecanismos de corregulación vertical, que consistirán, por una parte, en que las y los estudiantes comuniquen de forma oral o escrita –y anónima si así lo desean– qué necesitan de su docente para mejorar su aprendizaje; y por otra, en que junto con su docente comuniquen a madres y padres de familia cómo pueden contribuir a dicha meta. Finalmente, maestras y maestros elaborarán una comunicación escrita u oral –de forma anónima si así lo quieren– dirigida a su directora o director refiriendo lo que consideren que deba impulsarse en la escuela para mejorar el aprendizaje del alumnado y facilitar ajustes en sus prácticas de enseñanza.

Con el fin de acompañar las estrategias de evaluación que se lleven a cabo, será muy importante fomentar la retroalimentación que, como se señaló, es lo que le da sentido formativo a la evaluación. Se cuidará que la retroalimentación brindada a estudiantes como resultado de la valoración de su aprendizaje sea oportuna, reconozca sus logros y sea lo suficientemente descriptiva para orientar la mejora de los procesos de aprendizaje. Ello implica proporcionarles información precisa para que definan dónde están, a dónde quieren llegar y qué necesitan para alcanzarlo. A partir de ello, podrán autoevaluarse, revisar su trabajo, plantearse preguntas para identificar lo que hicieron y lo que no hicieron con respecto a lo que se esperaba, así como construir nuevas opciones a fin de mejorar sus aprendizajes.

Con base en lo anterior, cabe esperar que los procesos de evaluación impulsen también un aprendizaje, puesto que las y los estudiantes resolverán activamente tareas complejas y auténticas, mientras emplean sus conocimientos previos y ponen en juego sus habilidades en la solución de problemas abiertos y reales.

¿Cómo usamos los resultados de la evaluación del aprendizaje?

El aprendizaje de las y los estudiantes es una responsabilidad compartida, no sólo al interior de las aulas, sino que involucra a la comunidad escolar en conjunto. Una vez que el personal docente obtenga la información de distintas fuentes sobre los aprendizajes de sus educandos a través de observación, preguntas en clase, proyectos, actividades, tareas y trabajos, y de las herramientas desarrolladas por ellos mismos o por Mejoredu, será preciso analizar la información para obtener valoraciones descriptivas que se traduzcan en un uso formativo de los resultados.

El enfoque que impulsa Mejoredu busca que la información descriptiva (escrita u oral) permita al personal docente analizar con detalle cuáles son los aprendizajes desarrollados por sus estudiantes, en qué temas, contenidos o procesos se requiere intervenir para su fortalecimiento, así como algunos referentes para entender las razones detrás de los resultados obtenidos. Es preciso enfatizar que las valoraciones del aprendizaje no están orientadas a calificar, clasificar, juzgar o etiquetar a estudiantes: se conciben como una herramienta que ayuda a reflexionar acerca del grado de apropiación de los conocimientos y habilidades que manifiestan como resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, los resultados de evaluación no sólo contemplan un reporte cuantitativo, sino también de descripciones cualitativas que dan sentido a los resultados obtenidos en relación con los procesos de aprendizaje del estudiantado.

A este respecto, Mejoredu proporcionará como insumo los *mapas de atención prioritaria* (MAP), que constituyen una síntesis de los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnósticas que propondrá, en coordinación con la SEP, con la finalidad de apoyar a maestras y maestros en la identificación de los aspectos primordiales sobre los cuales es necesario trabajar para fortalecer la formación de sus alumnos. Los MAP también mostrarán los aspectos que han aprendido. Este reconocimiento de lo que sí se ha

logrado será el motor para que docentes, estudiantes, y madres y padres de familia sigan motivados y participen en las acciones de mejora.

Mejoredu considera central que, además de las reflexiones sobre los aspectos a mejorar, se enfatizan las relativas a lo que sí saben las y los estudiantes, lo que sí ha funcionado y donde sí se ha progresado, para visibilizar y reconocer las fortalezas de estudiantes y miembros de la comunidad escolar.

¿Qué hacemos para mejorar el aprendizaje?

Es importante que estudiantes y docentes definan de manera conjunta las estrategias o acciones de mejora a partir del análisis y reflexión de la información obtenida sobre los aprendizajes. Esto también implica identificar los recursos y apoyos que se requieren para llevarlas a la práctica.

En la respuesta a esta pregunta se integra la reflexión sobre dónde estamos en relación con nuestro horizonte de mejora y cómo haremos para avanzar hacia allá. Al definir en conjunto qué haremos para mejorar es crucial que lo pedagógico constituya el motor del cambio y prevalezca por encima de las funciones o tareas administrativas. La búsqueda de soluciones, así como las iniciativas, estrategias o los planes de acción que se lleven a cabo deben definirse en función de cómo nos encontramos respecto al horizonte de mejora.

Con el fin de apoyar la definición de estrategias o acciones de mejora continua convendrá consultar las *Orientaciones didácticas para promover el uso formativo de los resultados de la evaluación diagnóstica*, que Mejoredu podrá a disposición del personal docente y que estarán estrechamente vinculadas con los aspectos considerados en su propuesta de evaluación diagnóstica. En ellas se recomendarán estrategias de enseñanza, actividades para el aula asociadas con los aprendizajes fundamentales de cada grado y orientaciones para que maestros y maestras elijan o adapten las más apropiadas a sus estudiantes. Su objetivo no es “preparar para las pruebas” ni sustituir las prácticas de enseñanza, sino enriquecer éstas con objeto de promover el aprendizaje significativo y situado, de acuerdo con los intereses y necesidades de sus contextos.

En esta fase del proceso, la evaluación puede cumplir su propósito de tener un impacto en la mejora educativa. Para ello, será indispensable favorecer la participación de docentes y estudiantes, apuntalar la reflexión, la co-reflexión y la comunicación entre agentes escolares, y generar retroalimentación oportuna, pertinente y centrada en la mejora. Mejoredu proporcionará guías para acompañar el proceso de definición o consolidación de estrategias y acciones de mejora en la comunidad escolar, de tal forma que contribuyan a la mejora de los aprendizajes, se planteen con claridad, sean factibles de llevarse a cabo y definan los apoyos requeridos por parte de las autoridades escolares y educativas.

Dentro de las estrategias o acciones de mejora pertinentes se encuentran: a) *estrategias para la recuperación o fortalecimiento de aprendizajes*, dirigidas a estudiantes que hayan interrumpido su trayectoria escolar (por ejemplo, a partir de la pandemia); b) *estrategias* dirigidas a estudiantes que requieren un mayor apoyo y acompañamiento o se encuentran en situación de vulnerabilidad; c) *ajustes y adaptaciones pedagógicas*, es decir, centrar la enseñanza en las necesidades individuales de las y los estudiantes y en sus diferentes ritmos de aprendizaje; d) *currículo condensado*, que consiste en determinar los aprendizajes básicos o fundamentales para la formación de estudiantes y priorizar su enseñanza; e) *enseñanza híbrida*, en la cual se favorece el aprendizaje a partir de los recursos digitales disponibles; f) *apoyo al bienestar de estudiantes*, a fin de monitorearlos y acompañarlos para promover su bienestar emocional y social, más allá de los aprendizajes puramente disciplinares; y g) *participación de madres y padres de familia*, a partir de acciones tendentes a promover su involucramiento en las actividades escolares (Mejoredu, 2020b, 2020c y 2021c; UNESCO, 2021; UNESCO, UNICEF y The World Bank, 2022).

¿Cómo damos seguimiento a nuestros avances respecto a la mejora del aprendizaje?

Es necesario que las y los docentes, junto con sus estudiantes, determinen cómo realizarán el monitoreo de las estrategias o acciones de mejora que se han puesto en práctica. Ello implica definir de manera colectiva en qué aspectos se centrará el seguimiento, qué ajustes podrán hacerse a partir de los resultados obtenidos y cuáles se considerarán los momentos más adecuados para realizar los procesos de valoración y evaluación. Es primordial que este seguimiento se realice en el marco de un diálogo permanente con los integrantes de la comunidad escolar, a fin de que tenga un uso formativo y no se perciba como un ejercicio de fiscalización.

Mejoredu proporcionará algunas orientaciones que permitan a las y los agentes escolares clarificar la forma y los tiempos en los cuales realizarán el monitoreo de las acciones emprendidas, así como las herramientas que pueden utilizarse con este fin. Algunos de los mecanismos de seguimiento son: la revisión conjunta de las metas y tareas comprometidas para mejorar el aprendizaje por parte del colectivo docente, la conversación con madres y padres de familia sobre los cambios o avances que han notado en sus hijas e hijos, y la reflexión entre estudiantes y sus docentes acerca de lo aprendido.

Además de estos mecanismos, que se pueden llevar a cabo de manera continua, es importante plantear cómo se hará el seguimiento a mediano plazo en tiempos específicos, para dar cuenta de los cambios ocurridos de manera progresiva en comparación con la situación inicial. Con tal fin se pueden seleccionar o adaptar herramientas de otras evaluaciones afines; por ejemplo, las propuestas de evaluación estatales, las herramientas proporcionadas por Mejoredu o las evaluaciones ciudadanas.

Lo anterior facilitará seguir el avance de las y los estudiantes por sus trayectos de aprendizaje, así como la reflexión conjunta sobre las actividades preventivas, remediales o de reforzamiento para mejorar su aprendizaje y consolidar el trabajo colegiado en las comunidades escolares.

II. Evaluación para la mejora de la práctica docente

En este ámbito de evaluación se proponen acciones encaminadas hacia la mejora de la práctica docente en las escuelas, la cual se llevará a cabo en los contextos de las y los maestros, en función de sus intereses y de las áreas de oportunidad identificadas por ellos mismos. Desde tal perspectiva, se promoverá un proceso de evaluación participativo e incluyente que, a partir del diálogo y la comprensión de y sobre la práctica docente, logre identificar acciones para su fortalecimiento e impulsar las aportaciones a la mejora generadas a partir de sus propias iniciativas, prácticas y experiencias.

Para apoyar este proceso Mejoredu, en su rol de apoyo y acompañamiento, proporcionará propuestas de evaluación, orientaciones, recursos, materiales, herramientas, instrumentos e información sistematizada. Tales insumos tienen por propósito guiar y facilitar la realización de las actividades comprendidas en la evaluación con el fin de que ésta sea un ejercicio pertinente, útil y contextualizado para maestras y maestros, y que no represente una carga adicional a las tareas que realizan de forma cotidiana en las aulas y, en general, en sus escuelas.

La evaluación de la práctica docente –como etapa analítica, reflexiva y participativa– se relaciona de manera estrecha con los procesos de formación continua y, en especial, asume los principios que en la materia ha planteado Mejoredu; entre ellos destacan: 1) promover la reflexión sobre la práctica docente; 2) considerar el contexto escolar y sociocultural de los actores escolares; 3) impulsar el trabajo colaborativo para compartir y generar saberes; y 4) fortalecer la autonomía e identidad docentes.

Para estos fines, se entenderá como *práctica docente* al conjunto de saberes, habilidades, actuaciones y disposiciones socialmente condicionadas, intersubjetivas y dependientes de la cultura escolar; al contexto institucional y el desarrollo profesional, con el que las y los docentes afrontan situaciones de enseñanza; a la gestión de la escuela, la participación comunitaria y a sus propios procesos formativos. La práctica otorga identidad y significado a las acciones que realizan maestras y maestros, y se compone de aspectos sociales, éticos y morales, simbólicos e instrumentales (Mejoredu, 2022).

Desde esta perspectiva, el proceso de evaluación en educación básica y media superior tendrá como estrategias centrales la autoevaluación y la coevaluación, con el fin de propiciar que sea participativo e incluyente y, a partir del diálogo y la comprensión de los

desafíos de la práctica, contribuir a la detección de las fortalezas y áreas de oportunidad que serán objeto de acciones de mejora, incluyendo las de formación docente continua.

Al efecto, Mejoredu proporcionará a las escuelas y autoridades educativas correspondientes instrumentos y orientaciones, para guiar y facilitar su puesta en marcha, a fin de que sea un ejercicio pertinente, contextualizado y útil, que no represente una carga adicional a las tareas de maestras y maestros.

¿Para qué evaluar la práctica docente?

La respuesta apunta a dos propósitos. El primero es que el personal con funciones docentes, directivas y de supervisión en la educación básica y media superior reflexionen de manera individual y colectiva sobre su práctica, a fin de que identifiquen los desafíos y las dificultades que enfrentan cotidianamente y reconozcan sus fortalezas y áreas de oportunidad, valorando sus experiencias, su situación actual y sus expectativas, con la finalidad de decidir sobre tal base las acciones para mejorar su práctica, contemplando su participación en programas de formación continua y desarrollo profesional. El segundo propósito es retroalimentar al Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA), en los ámbitos federal y estatal, conforme a lo señalado en el artículo 19 de la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación.

Debido a que la cultura escolar y el contexto institucional tienen un papel preponderante en la práctica docente, es fundamental considerarlos al realizar un diagnóstico, analizar las causas de la situación y formular los propósitos y las metas por cumplir. Adicionalmente, los colectivos docentes podrán contemplar aquellos aspectos de su práctica que prioritariamente deben fortalecerse.

Con el fin de formular los propósitos y las metas fijados colectivamente, es preciso que las y los docentes definan los mecanismos para lograrlos a partir de la implementación de diversas acciones, a efecto de acercarse progresivamente al horizonte de mejora planteado en cada escuela. Es necesario poner al centro las experiencias de enseñanza, el saber práctico y las narraciones pedagógicas de maestras y maestros. Ello implica la posibilidad de anticiparse, volver sobre lo hecho a través de diferentes recursos para activar la reflexión y, en este sentido, orientar la reformulación, ampliación y transformación de lo que se piensa sobre la propia práctica.

La resignificación de la práctica considera el consenso y acuerdo de maestras y maestros para privilegiar su autonomía, a fin de que otorguen un sentido diferente a las acciones realizadas, promuevan una nueva comprensión de la realidad educativa y de su práctica cotidiana. En la resignificación se analizan las experiencias y situaciones que consideran relevantes, de tal forma que cuestionan la complejidad y el impacto de sus acciones. La participación en este proceso les permitirá una mejor comprensión de los aspectos y

elementos de su práctica y su valoración. Al determinar los propósitos, es deseable que se pongan en juego sus expectativas sobre el desarrollo profesional que les impulsa a mejorar su práctica.

¿Qué y cómo evaluar la práctica docente?

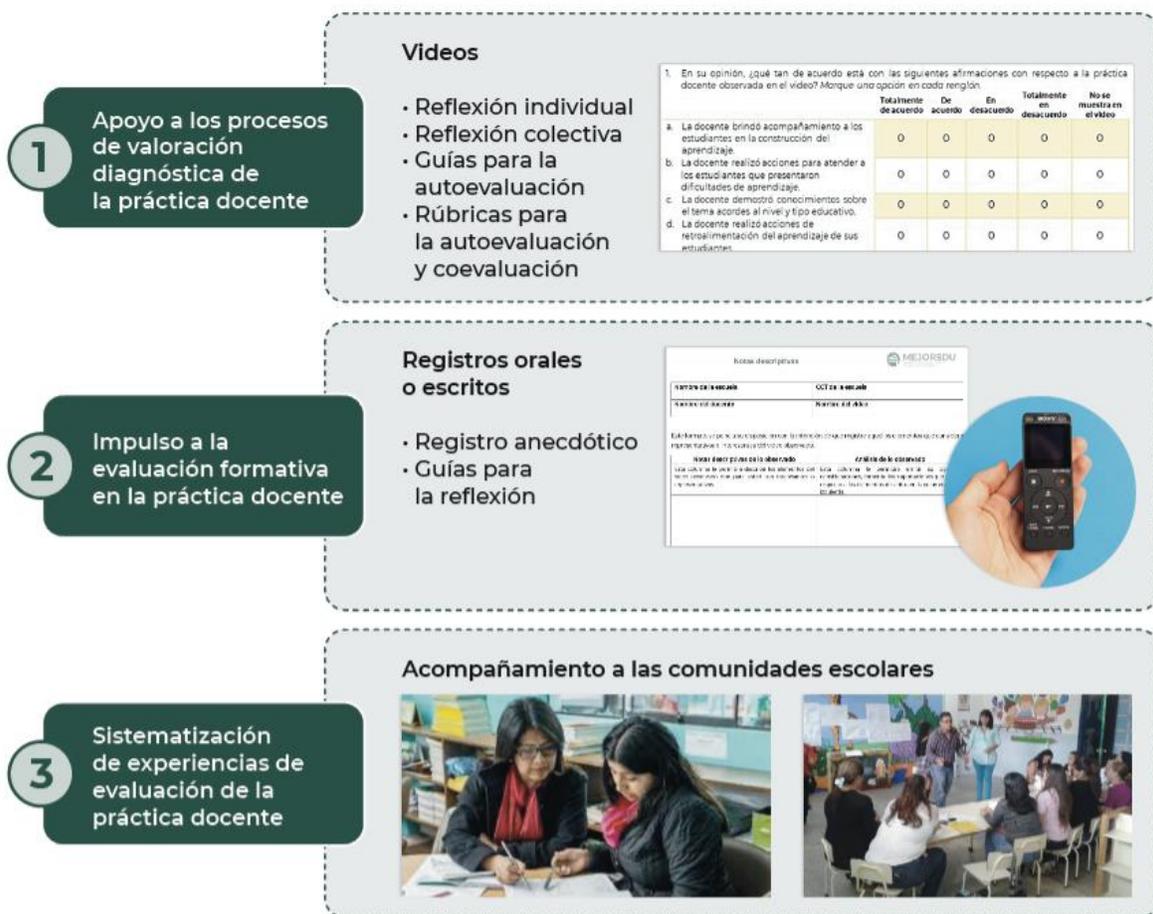
La evaluación de la práctica docente busca valorar, de manera individual y colectiva, los conocimientos, aptitudes, habilidades, destrezas y actitudes que sustentan el quehacer cotidiano de maestras y maestros de educación básica y media superior, de modo que les permita atender los desafíos y las dificultades presentes en su ámbito de responsabilidad y participación, considerando los contextos específicos donde laboran; de igual manera, quiere impulsar el trabajo colaborativo entre colegas y proporcionar elementos para formular intervenciones formativas, y tipos y modalidades de formación continua en el marco del SIFCA.

Para realizar esta evaluación, maestras y maestros podrán seleccionar aspectos sustantivos de su práctica a partir del *Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua de docentes*, definido por Mejoredu (2021b), con el afán de lograr la articulación entre la evaluación diagnóstica de la práctica y la formación continua. Dicho marco es una guía, no limitativa ni exhaustiva, que reconoce y articula la multiplicidad de saberes y conocimientos docentes, a fin de movilizarlos con base en la recuperación de la práctica y la experiencia.

La evaluación diagnóstica de la práctica, a través de ejercicios de autoevaluación y coevaluación, apoyará el diseño e implementación de intervenciones formativas, así como de los diferentes tipos y modalidades de formación continua que las autoridades educativas establezcan, por lo que participarán en ella maestras y maestros de un mismo tipo, nivel, servicio o modalidad educativa, según sean convocados en cada entidad federativa. A través de estas estrategias, las y los docentes identificarán, de manera individual y colectiva, las fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar su práctica.

En la figura 7 se presentan esquemáticamente las estrategias que desarrollará Mejoredu con objeto de impulsar la evaluación diagnóstica y formativa de la práctica docente, mismas que se describen a continuación.

Figura 7 Estrategias para impulsar la evaluación diagnóstica y formativa en la mejora de la práctica docente



1) Apoyo a los procesos de valoración diagnóstica de la práctica docente

Mejoredu ofrecerá a los colectivos docentes una estrategia inicial para valorar su práctica, que incluye dos vertientes de trabajo: la observación y análisis de videos de prácticas docentes y un mecanismo orientado a reconocer la identidad y autonomía en el ejercicio de sus funciones. Al efecto, se empleará el *Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua de docentes* en la construcción de los instrumentos de autoevaluación y coevaluación, toda vez que integra saberes y conocimientos que caracterizan la complejidad de la práctica de las distintas figuras escolares y permite identificar los que se desean movilizar y potenciar para su mejora. De esta manera, la evaluación diagnóstica de la práctica docente se alejará de visiones prescriptivas cuyos referentes se basan en el logro de estándares de desempeño.

A continuación, se describen las vertientes que integran la evaluación diagnóstica de la práctica docente.

– *Observación y análisis de prácticas docentes*

A través de la observación y análisis de videograbaciones de clases de docentes en contextos y condiciones similares, maestras y maestros podrán desarrollar ejercicios de valoración que den pie a procesos de autoevaluación y coevaluación, considerando sus saberes, conocimientos y experiencia. Esta estrategia se compondrá de tres fases: a) observación de videograbaciones de clases en contextos y condiciones diversas; b) reflexión individual y colectiva; y c) identificación de fortalezas y áreas de oportunidad susceptibles de atenderse mediante acciones de mejora y desde los programas de formación continua y desarrollo profesional docente.

Para llevar a cabo la observación y análisis de videograbaciones, Mejoredu colocará en una plataforma digital un repositorio de material audiovisual donde se muestren aspectos clave de la práctica docente. Los videos no son clases modelo: únicamente representan recursos destinados a activar o promover la reflexión y discusión. El colectivo podrá seleccionar uno para observarlo y, posteriormente, llevar a cabo el análisis de los aspectos que considere relevantes y representen a los desafíos o las dificultades que enfrenta.

En el modelo de evaluación está previsto ofrecer también otros recursos orientados a activar la reflexión, no únicamente videos. Es previsible que a escuelas en contextos determinados les resulte más conveniente utilizar algunos materiales en vez de otros. Los recursos para la reflexión sobre la práctica docente movilizan conocimientos, saberes, experiencias, circunstancias o situaciones relativas a ésta mediante un proceso de análisis, y se acompañarán por preguntas orientadas a resignificar y cuestionar la práctica de los participantes en el proceso.

Una vez que las y los docentes hayan observado y analizado el video seleccionado o el material correspondiente, se llevará a cabo un ejercicio de reflexión individual sobre la propia práctica, lo que permitirá generar su autoevaluación. Con este propósito, las videograbaciones y los materiales respectivos estarán acompañados de instrumentos diseñados por Mejoredu para guiar la observación y la reflexión a través de preguntas que faciliten el análisis.

Finalmente, la autoevaluación de las y los docentes se compartirá con sus pares para propiciar la coevaluación, a través de una reflexión colectiva que enriquezca el análisis individual y la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad susceptibles de atenderse desde los programas de formación continua. La Comisión proporcionará una rúbrica para la autoevaluación y la coevaluación.

Entender la propia práctica y mejorarla requiere analizar su sentido, su finalidad y su proceso. Repensar, reflexionar sobre ella, indagar lo que se hace y encontrar los motivos de su actuar son actividades que llevan a cabo las figuras escolares para resolver las inusitadas demandas que se les presentan a diario en los intercambios con estudiantes y colegas, pero que deben realizarse cotidianamente de manera sistemática, colectiva y crítica. De acuerdo con Fullan y Stiegelbauer (1997), la reflexión sistematizada sobre la propia práctica es la mejor herramienta que poseen maestras y maestros para avanzar y superarse profesionalmente. Sin reflexión y análisis

permanentes la práctica se mecaniza, se convierte en malignamente rutinaria y se empobrece.

Para complementar la autoevaluación y la coevaluación a partir del análisis de videograbaciones de clases, Mejoredu pondrá a disposición de los colectivos docentes cuestionarios y rúbricas que promuevan la reflexión, de modo que maestras y maestros identifiquen fortalezas y áreas de oportunidad, así como acciones para mejorar su práctica. Estos materiales estarán disponibles en la plataforma digital que se habilitará *ex professo*, de tal forma que las y los docentes puedan compartir el producto de su reflexión, tanto en lo individual como en lo colectivo.

La Comisión también ofrecerá una estrategia para la evaluación diagnóstica y formativa de otras figuras educativas, como personal de dirección, supervisión y técnico pedagógico, la cual tendrá como ejes principales los procesos de análisis y reflexión para llevar a cabo una autoevaluación y una coevaluación en torno a las tareas sustantivas que realizan en su trabajo cotidiano, a partir de relatos¹⁷ de experiencias elaborados por quienes ejercen su función en niveles, tipos de servicio y contextos escolares y socioculturales diversos. El conjunto de relatos describirá situaciones reales y vigentes en un espacio y tiempo determinados, e incluirá experiencias a las que se han enfrentado docentes que realizan funciones directivas o de supervisión. Se acompañarán por una contextualización, una descripción de la situación problemática a resolver y una propuesta de solución, y reflejarán dilemas de organización, gestión, liderazgo, administración, ética profesional, asesoría técnica y acompañamiento a docentes a los que se han enfrentado dichos agentes educativos.

Junto con los relatos se entregarán preguntas abiertas con objeto de estimular discusiones o debates y movilizar habilidades de trabajo colaborativo, como negociación, manejo de conflictos, toma de decisiones y comunicación efectiva. Los cuestionarios buscan que las y los participantes expongan sus puntos de vista y propongan soluciones a tareas cotidianas propias de su función.

De manera progresiva, con la participación de maestras y maestros, se fortalecerá el repositorio digital con videograbaciones de clase previamente seleccionadas –que no constituyen clases modelo–, cuyo contenido sea adecuado para promover el análisis y la reflexión. Con ello, además de apoyar las acciones de automejora del personal docente, se apoyarán las decisiones de formación continua en el marco del SIFCA, a efecto de retroalimentar su pertinencia, avances y resultados.

Adicionalmente a los instrumentos descritos, la Comisión elaborará materiales que orienten a las autoridades educativas sobre el desarrollo de este tipo de evaluación, en especial a quienes coordinen el proceso con las y los participantes.

¹⁷ Mejoredu explorará alternativas de apoyo para la evaluación de figuras con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica a través de la metodología de estudios de caso.

– *Mecanismo para reconocer la identidad y autonomía en el ejercicio de sus funciones*

Con el fin de apoyar la valoración de las experiencias docentes, Mejoredu pondrá a disposición de los colectivos un mecanismo orientado a explorar las concepciones acerca de su labor, experiencias significativas e innovadoras y trabajo colegiado, que consideran aspectos como la construcción de la identidad profesional, la autonomía docente, incidentes críticos o dificultades enfrentadas en su práctica, sus expectativas sobre el desarrollo profesional y la conformación de comunidades de aprendizaje, entre otros. Este mecanismo incluirá información para identificar el contexto donde las y los docentes realizan su labor, a fin de analizarla en función de su realidad laboral.

Mejoredu también prevé desarrollar un mecanismo para reconocer la identidad y autonomía en el ejercicio de las funciones que realiza el personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica, sus experiencias en torno al acompañamiento y a la asesoría brindada a docentes y a escuelas en general, la promoción del trabajo colaborativo y de intercambio de experiencias a nivel de zona escolar, así como las características del contexto donde desarrollan su función.

De acuerdo con lo establecido en los criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior emitidos por la Comisión, las estrategias de evaluación diagnóstica de la práctica docente, así como los recursos desarrollados a tales efectos, podrán utilizarse para apoyar la elección que realicen las y los docentes en materia de formación continua y ofrecer insumos para valorar su pertinencia y operación.

2) Impulso a la evaluación formativa de la práctica docente

Con el propósito de abrir espacios que den un mayor sentido formativo a la evaluación de la práctica docente, Mejoredu impulsará una estrategia para que las comunidades escolares lleven a cabo ejercicios valorativos por iniciativa propia, con una perspectiva de participación y autonomía. Ello permitirá a los colectivos diseñar una evaluación acorde con sus contextos, necesidades e intereses, y a través de ella reflexionar sobre el estado de las prácticas del colectivo docente en su escuela.

Para valorar los aspectos que maestras y maestros consideren sustantivos, Mejoredu pondrá a su disposición materiales, herramientas, instrumentos y orientaciones con los que realizarán los ejercicios de evaluación de su práctica, seleccionando los que juzguen pertinentes y útiles en función de sus intereses, expectativas, contexto y realidad.

Entre tales recursos destacan los siguientes:

- *registros orales, escritos o grabaciones de voz o imagen*, que serán apoyados por guías para su elaboración, y se orientarán a describir aspectos de la práctica que las y los docentes consideran relevantes;
- *rúbricas para la autoevaluación y la coevaluación*, construidas con el fin de apoyar a maestras y maestros en el proceso de resignificación de su práctica, y valorar de manera individual y colectiva los aspectos centrales de ésta;

- *guías para la reflexión y la co-reflexión*, elaboradas con objeto de sustentar y explicar las características de la práctica docente, los factores que la condicionan, valorar su relevancia, su contribución a la mejora educativa y de los aprendizajes de sus estudiantes.

También se tiene previsto ofrecer a las escuelas materiales de apoyo con pautas para valorar los procesos de formación, con el fin de que las y los docentes reflexionen y formulen juicios descriptivos sustentados. Éstos pueden versar sobre la elección de alguna intervención formativa, o bien sobre el aprendizaje obtenido por sus compañeras y compañeros a partir de su participación en éstas y en otros tipos y modalidades de formación continua.

En general, las herramientas, materiales e instrumentos se organizan en función de los aspectos de la práctica docente que se deseen evaluar. Algunos ejemplos de ellos se muestran en la tabla 4. Cabe destacar que los métodos e instrumentos contenidos en ella son ilustrativos y no limitan la posibilidad de incluir algún otro. Al final, sólo serán usados los métodos e instrumentos que respondan mejor a los aspectos que las y los docentes incluyan en la evaluación diagnóstica, excluyendo algunos y añadiendo otros.

Tabla 4 Ejemplos de métodos e instrumentos asociados a la evaluación de la práctica docente, directiva y de supervisión con fines diagnósticos y formativos

Métodos	Instrumentos	Aspectos que pueden evaluarse			
		Conocimientos	Habilidades, destrezas y aptitudes	Actitudes	Percepciones
Herramientas para analizar muestras de la práctica docente	Guía o pauta de observación	x	x	x	
	Registro anecdótico		x	x	
	Bitácora		x	x	
	Narraciones de clases típicas		x	x	x
	Escala		x	x	x
	Rúbrica	x	x	x	
	Portafolios de experiencias		x		
	Lista de cotejo		x	x	
Herramientas para analizar experiencias docentes	Análisis de videos de práctica docente	x	x	x	
	Cuestionario			x	x
Herramientas para analizar experiencias de directores y supervisores	Entrevista			x	x
	Relatos de experiencias		x	x	
	Estudios de caso		x	x	

Herramientas para la reflexión individual y co-reflexión de docentes, directores y supervisores	Recursos para activar la reflexión		x	x	
	Registros escritos, sonoros (voz) o multimodales (video)		x	x	x
	Registro de contribuciones de otros agentes educativos para la mejora de la práctica		x	x	x
	Guión de evaluación con preguntas abiertas (solicitudes de respuesta construida)		x	x	x
	Escalas		x	x	
	Tareas de sustentación y de explicación		x	x	x
	Rúbrica		x	x	

Fuente: elaboración propia.

Herramientas como las anteriores fortalecerán los ejercicios de auto y coevaluación, a partir de la información, el análisis y la valoración correspondientes, para contar con una retroalimentación de la práctica docente de la que se desprendan acciones de mejora continua desde sus propios contextos y, con base en ello, se apoye la elección de intervenciones, tipos y modalidades de formación continua, de conformidad con las políticas, estrategias y acciones definidas en los ámbitos nacional y estatal, en el contexto del SIFCA.

3) Sistematización de experiencias de evaluación de la práctica docente

Es relevante recuperar las experiencias de las y los docentes en la evaluación formativa de su práctica para darles visibilidad y compartirlas entre escuelas interesadas en participar en el proceso.

La Comisión prevé acompañar a algunas escuelas que estén implementando el proceso de evaluación diagnóstica y formativa de la práctica docente, con la finalidad de recuperar su experiencia y efectuar un monitoreo. En primera instancia, se acercará a las que atienden poblaciones en mayor condición de vulnerabilidad, a fin de identificar los apoyos que requieren; eventualmente, se recopilarán materiales, documentos, herramientas e instrumentos utilizados en las escuelas que han sido objeto del acompañamiento. De manera progresiva se contará con más información, lo que ayudará a retroalimentar las estrategias de evaluación.

Las comunidades escolares que tomen parte en esta actividad podrán documentar de diversas maneras su experiencia: con textos, audios o videograbaciones. Tales documentos estarán disponibles para escuelas interesadas en participar en el proceso, a fin de que puedan consultar experiencias cercanas a su contexto.

Los colectivos docentes que así lo decidan tendrán acceso a herramientas e instrumentos diseñados en las escuelas que compartan su experiencia en la evaluación formativa de la práctica docente.

La sistematización de experiencias permitirá identificar las razones que han tenido los colectivos para realizar determinadas acciones en momentos y contextos específicos, lo cual facilitará reconocer diferencias y coincidencias entre escuelas similares.

Los colectivos ilustrarán el ejercicio de evaluación para promover el análisis, la discusión y la reflexión en torno a las prácticas docentes de su escuela. También será posible identificar la construcción de las valoraciones descriptivas, a fin de mostrar la forma en la que los colectivos han relacionado dónde se encontraban, hacia dónde deseaban arribar y qué acciones efectuaron para lograrlo.

Dentro de los elementos susceptibles de ser compartidos como parte de la sistematización de experiencias se encuentra el diseño del proyecto de mejora de la práctica docente realizado en la escuela.

¿Cómo usamos los resultados de la evaluación de la práctica docente?

Los resultados de la evaluación diagnóstica de la práctica de maestras y maestros mediante autoevaluación y coevaluación serán insumos fundamentales para que...

- cada docente que participe cuente con información sistematizada sobre sus fortalezas y áreas de oportunidad, a fin de que con base en ello tome decisiones de mejora y oriente su trabajo en intervenciones formativas, tipos y modalidades de formación continua que le permitan mejorar su práctica docente, directiva o de supervisión;
- Mejoredu y las autoridades de educación básica y media superior formulen intervenciones formativas, tipos y modalidades de formación continua que recuperen sus resultados y los incorporen para su fortalecimiento y mejora;
- el SIFCA sea retroalimentado con objeto de llevar a cabo la valoración del diseño, operación y resultados de los programas de formación continua y desarrollo profesional de los que sean responsables las autoridades educativas y la Comisión.

Además de lo anterior, se busca que las y los docentes analicen y reflexionen sobre sus resultados y, con base en ellos, construyan valoraciones descriptivas de la distancia que existe entre lo observado y el horizonte de mejora de la práctica docente que busquen alcanzar. Mejoredu ofrecerá materiales y recursos que los guíen en la tarea, donde se considere el proceso de la resignificación de la práctica docente realizada.

¿Qué hacemos para mejorar la práctica docente?

Se espera que las valoraciones descriptivas y la retroalimentación sean uno de los insumos para establecer propuestas concretas y realistas de objetivos de mejora. Como parte de este proceso, el colectivo docente acordará prioridades, acuerdos y compromisos para acercarse al horizonte de mejora fijado. Es deseable que este trabajo se conciba como un ejercicio situado, y que los compromisos pactados sean coherentes con las instrucciones provenientes de los niveles jerárquicos del SEN. El ejercicio estará delimitado por las capacidades, las condiciones y los recursos disponibles en las escuelas.

Se parte del supuesto de que la mejora continua de la práctica docente se consigue a través del trabajo en colaboración, el cual promueve la autonomía y permite el involucramiento activo del cuerpo docente en acciones para mejorar, particularmente, en las relacionadas con la formación continua. No obstante, es preciso reconocer que los colectivos requieren de apoyos para la puesta en marcha de las acciones de mejora. En este sentido, Mejoredu pondrá a disposición de las escuelas materiales con orientaciones para establecer acuerdos y compromisos.

Al determinar las acciones por realizar, también se identifican las causas de los problemas que emergieron en el análisis, lo cual facilita las soluciones para afrontarlos. Las acciones de mejora pueden usarse como insumos de apoyo al diseño e implementación de las intervenciones formativas, tipos y modalidades de formación continua que realicen las instancias correspondientes. Para llevarlas a cabo, las escuelas requerirán de apoyo y acompañamiento entre docentes, directores y supervisores, así como de las autoridades educativas.

¿Cómo damos seguimiento a nuestros avances en la mejora de la práctica docente?

La Comisión promoverá que las escuelas que participen en la evaluación diagnóstica y formativa de la práctica docente realicen su seguimiento, por lo que podrá recolectar información para identificar aspectos de mejora de los métodos, instrumentos y materiales que proporcione.

Las y los docentes definirán los momentos más adecuados para realizar nuevos procesos de valoración de su práctica, basados en el diálogo permanente con otros miembros de la comunidad escolar.

A fin de determinar si se lograron los propósitos de las acciones de mejora emprendidas o hubo algún avance, es necesario establecer una estrategia de seguimiento dedicada a valorar su impacto sobre las prácticas de enseñanza de las y los docentes. A partir de ello, será importante ponderar si con la ruta de mejora propuesta se está logrando el propósito planteado, si es necesario realizar algún ajuste o redireccionar los esfuerzos. Otro

elemento a considerar es si los plazos asignados a las acciones de mejora se han cumplido o es necesario ampliarlos. Cabe mencionar que Mejoredu proporcionará orientaciones para el seguimiento de las acciones de mejora que los colectivos realicen a partir de la evaluación diagnóstica y formativa.

De manera complementaria al seguimiento en el corto plazo, se sugiere llevar un registro histórico que contenga la información de diferentes procesos de este tipo a lo largo del tiempo, con objeto de reflexionar desde una ventana temporal más amplia. La información histórica ayudará a identificar nuevos aspectos relevantes en la evaluación diagnóstica para ejercicios subsecuentes.

III. Evaluación para la mejora de las condiciones y procesos escolares

El cambio educativo es un proceso complejo, pero sin duda posible cuando las comunidades escolares hacen un balance reflexivo y crítico de su situación y desarrollan sus propias estrategias de mejora; cuando docentes, estudiantes y otros actores escolares ponen en juego su propia visión, trayectoria y experiencias (Fullan y Stiegelbauer, citados en Mejoredu, 2020a).

En esta perspectiva, se apoyará la mejora de las condiciones y procesos escolares a partir de la información que aporte cada agente educativo a través de los instrumentos de levantamiento de datos y ejercicios de autoevaluación y coevaluación. Se buscará fortalecer las condiciones y procesos escolares para el desarrollo de las tareas de los diferentes agentes educativos, así como desarrollar ambientes que propicien la participación, la cooperación y una convivencia positiva. Las estrategias de evaluación que se definan en este ámbito buscarán de manera primordial ser de utilidad en la toma de decisiones de las comunidades escolares sobre sus propias rutas de mejora.

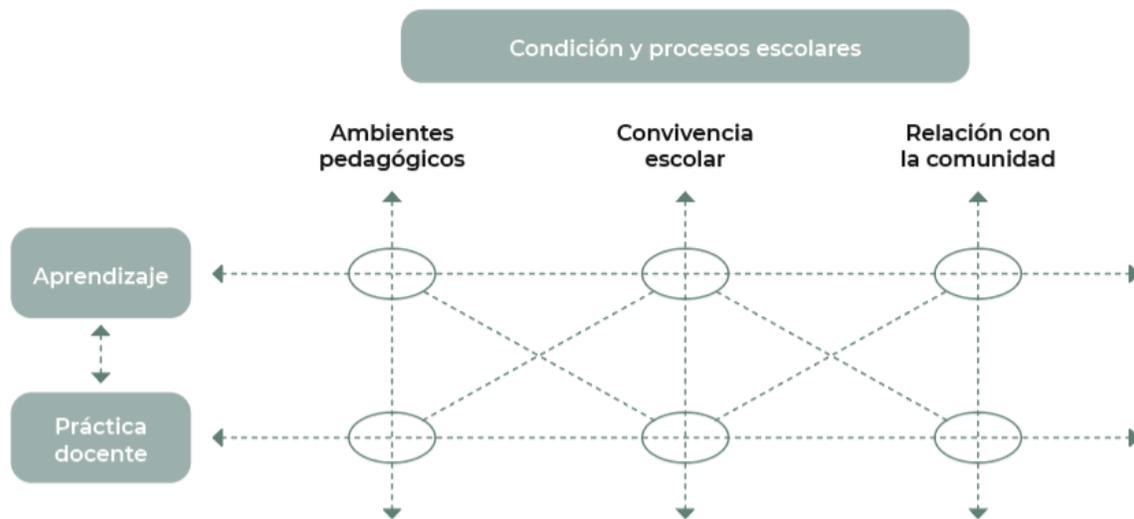
Conviene mencionar que la mejora de las condiciones y procesos escolares depende, en buena medida, de la gestión escolar, un proceso continuo y sistemático que diseña y pone en marcha acciones escolares de manera articulada, acompaña su desarrollo y monitorea su avance con la participación de todas y todos. Se requiere una buena gestión para hacer que las cosas sucedan, es decir, conducir los procesos administrativos, académicos, pedagógicos y comunitarios de la comunidad escolar.

La mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes y la de la práctica docente no ocurren en un espacio aislado: se llevan a cabo en los centros escolares, en cada uno de los cuales se generan procesos educativos de manera particular, condicionados por el contexto, las interacciones entre agentes educativos y los recursos disponibles.

Con objeto de promover la evaluación de las condiciones y procesos escolares se desarrollarán dos tareas fundamentales. La primera, será crear un espacio para articular e integrar la información captada a través de las evaluaciones desarrolladas en los

ámbitos del aprendizaje de las y los estudiantes, y de la práctica de docentes, a efecto de proporcionar insumos con los cuales promover la reflexión y la autorreflexión sobre los procesos y resultados de las escuelas. Con ello se busca impulsar procesos de mejora continua más informados y participativos en las comunidades escolares (figura 8). La segunda tarea consistirá en incorporar información de otras figuras educativas, así como de estudiantes, y madres y padres de familia o tutores.

Figura 8 Articulación de la evaluación del aprendizaje y de la práctica docente con la evaluación de las condiciones y procesos escolares



La evaluación de las condiciones y procesos escolares se caracteriza por impulsar la autoevaluación y la coevaluación para que reflexionen las comunidades escolares, a efecto de favorecer la toma de conciencia sobre los problemas y asumir compromisos para enfrentarlos. Se distingue por promover procesos participativos que permitan el involucramiento activo de los diferentes miembros de las comunidades escolares, con objeto de propiciar la reflexión colectiva en su diseño y resultados para la mejora continua de la educación. También se pretende vincular esta evaluación con los planes escolares de mejora continua, a fin de de integrarla al flujo cotidiano de tareas y actividades, y volverla parte medular en el cumplimiento de sus metas y acciones. En resumen, se busca impulsar evaluaciones diagnósticas con fines formativos a fin de apoyar a las comunidades escolares en sus propias valoraciones diagnósticas y estrategias de mejora educativa, y de manera secundaria, aportar información que permita retroalimentar al SEN y a las autoridades responsables.

¿Para qué evaluar las condiciones y procesos escolares?

Las escuelas son espacios físicos y de interacción social, conformados por comunidades con un entramado complejo de relaciones, que tienen como fin proporcionar educación. Cada escuela es única, debido a su propia historia, funcionamiento particular e influencia recíproca con el contexto específico donde se ubica, lo que en gran medida determina y da sentido a su actuación.

Evaluar exige una respuesta colectiva por parte de las comunidades escolares a partir de problematizar su situación, enfrentar los retos para implementar nuevas propuestas curriculares, reconocer experiencias previas y sus avances, así como plantear y visibilizar expectativas compartidas. Con base en ello, las comunidades escolares pueden trazar un horizonte de mejora desde el cual definir los propósitos y metas, focalizar los esfuerzos de las y los agentes escolares e ir conformando una visión común de la escuela a la que se aspira llegar.¹⁸

La definición del horizonte de mejora escolar no es producto de la imaginación del directivo, sino que surge de la reflexión colectiva que aprovecha la información disponible sobre necesidades y fortalezas para ofrecer el servicio educativo, de la sabiduría colectiva acerca de los resultados de estrategias empleadas con anterioridad, de las nuevas demandas pedagógicas a partir de los ajustes curriculares y de la transformación del contexto escolar. Es decir, la definición del rumbo de una escuela en particular pasa necesariamente por problematización de las prácticas de gestión, valoración de experiencias escolares, expectativas de la comunidad escolar y reconocimiento de la situación actual.

Al respecto, Mejoredu ofrecerá *herramientas para la promoción de la mejora escolar*, con las que se abordarán propuestas para apoyar a las escuelas en el establecimiento de rutas mejora, a partir de ejercicios de evaluación con fines eminentemente formativos y de diagnóstico, en atención al contexto social donde se ubica y a los nuevos planteamientos curriculares. Este ejercicio también servirá para contextualizar la

¹⁸ La escuela es una comunidad educativa porque su objetivo es desarrollar de manera integral al ser humano; para ello se requiere que las personas que la conforman trabajen colaborativamente en esta tarea, dialoguen entre sí y además se vinculen con otras instituciones con el fin de obtener servicios, convenios o conexiones que permitan reforzar el trabajo que se realiza en ella (Martínez-Otero, 2006). La escuela, de acuerdo con Bolívar (2017), también es una *comunidad profesional de aprendizaje* (CPA); esto significa que docentes y directivos tienen la visión de construir aprendizajes de manera colaborativa "por el juicio y la experiencia colectiva, con un diálogo sobre las prácticas efectivas e inefectivas" (Bolívar, 2017: 22). Además, manifiestan compromiso real en el aprendizaje de sus estudiantes, por lo que se involucran en sus procesos formativos. Estos elementos favorecen que docentes y directivos impulsen e implementen actividades de autoevaluación institucional, lo que contribuye a generar capacidades internas a niveles individual y colectivo, como la colaboración y la participación, que son importantes para promover el cambio en las comunidades escolares (Bolívar, 2014 y 2017). La escuela tiene una dimensión comunitaria, porque su propósito es la transformación de las relaciones sociales por medio de la búsqueda y ejecución de soluciones a problemas significativos de las comunidades, sustentadas en la reflexión colectiva (Torres, 2004; Unzueta, 2011).

evaluación para la mejora de la práctica docente y la evaluación para la mejora del aprendizaje de las y los estudiantes.

¿Qué y cómo evaluar las condiciones y procesos escolares?

Una vez construido el sentido y propósito de la evaluación, se requiere que las y los agentes educativos, de forma colectiva, identifiquen los aspectos a evaluar, las formas de hacerlo a través de procesos de autoevaluación y coevaluación, así como las herramientas e instrumentos a utilizar.

Los aspectos por evaluar en las escuelas son múltiples y se pueden agrupar en aspectos del contexto, recursos básicos para la enseñanza y el aprendizaje, procesos escolares y resultados educativos. A manera de apoyo –y en su caso, de manera complementaria a lo que las comunidades escolares decidan que es importante incorporar en sus evaluaciones relacionadas con las condiciones y procesos escolares–, Mejoredu considera las siguientes dimensiones como claves para obtener información relevante y útil orientada a la mejora escolar:

- *Convivencia escolar.* Se refiere a las acciones organizativas y pedagógicas dirigidas a aprender a vivir juntos mediante una experiencia formativa que propicia el diálogo, la conversación, el intercambio de ideas, el consenso y el disenso, manteniendo una apertura hacia el otro –empatía– para generar condiciones que favorezcan las relaciones respetuosas a partir del reconocimiento de las diferencias culturales, lingüísticas y de formas de pensar, entre otras (Fierro *et al.*, 2013; Fierro y Carbajal, 2019). Ello implica que el colectivo docente y directivo lleve a cabo acciones tendentes a promover la cooperación, inclusión y valoración de la diversidad; mejorar el ambiente escolar, manejar el conflicto de manera dialógica, así como prevenir y detectar la violencia dentro de la escuela.
- *Ambientes pedagógicos.* Hace referencia a las acciones que, de acuerdo con el contexto, lleva a cabo el equipo directivo y docente del plantel para planear, atender y dar seguimiento a los propósitos educativos planteados tanto en el currículo como en el proyecto educativo institucional. Entre las acciones están la planeación escolar, las estrategias para atender al estudiantado, y el desarrollo de prácticas y procesos de orden pedagógico que se impulsan en la escuela, orientados hacia la mejora de los aprendizajes y a promover la formación y acompañamiento al personal docente (Ezpeleta y Furlán, 1992; Casassus, 2000; Pozner, 2000).
- *Relación con la comunidad.* Alude a la actividad del equipo directivo y docente para establecer vínculos de apoyo y colaboración con madres y padres de familia, miembros de la comunidad, e instituciones gubernamentales y no gubernamentales, a fin de fortalecer la formación del alumnado, del profesorado y mejorar las condiciones físicas y de equipamiento del plantel (Pozner, 2000). Estos vínculos también favorecen que la acción educativa de la escuela trascienda

hacia la comunidad donde se inserta, configurando una interacción de doble flujo en la cual la organización y experiencias de la comunidad territorio inciden en su funcionamiento y, a la vez, las acciones pedagógicas y de gestión escolar influyen en la vida comunitaria.

En estas tres dimensiones centrales resulta indispensable considerar el *contexto escolar*, el cual incluye un conjunto de factores que configuran el entorno institucional local y, al mismo tiempo, afectan de manera dinámica el funcionamiento de la escuela. Tales factores están relacionados con los medios físico y sociocultural donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socioeconómico de los educandos y sus familias, y la relación con otras instituciones, empresas u organizaciones de carácter local de la sociedad civil.

Valorar las condiciones y procesos escolares exige una amplia variedad de métodos e instrumentos que facilitan el diagnóstico escolar; algunos de ellos resultan más apropiados para el abordaje de ciertas temáticas o aspectos, dependiendo del tipo de información que se quiere obtener, se trate de hechos, opiniones, registros, indicadores o descripciones, entre otros. Algunos ejemplos a este respecto se muestran en la tabla 5. Cada escuela, en función de sus necesidades, definirá los métodos e instrumentos a utilizar; Mejoredu ofrecerá herramientas que pondrá a su disposición para que haga su propia valoración respecto de cuáles tienen mayor utilidad y sentido en su contexto.

Tabla 5 Ejemplos de métodos e instrumentos asociados a la evaluación de las condiciones y procesos escolares

Métodos	Instrumentos	Aspectos que pueden evaluarse		
		Convivencia escolar	Ambientes pedagógicos	Relación con la comunidad
Observación	Guía de observación	x		
	Rúbricas	x	x	x
Entrevista	Guía de entrevista individual	x	x	x
	Guía para grupo focal	x	x	x
Encuesta	Cuestionarios	x		
Registros	Bitácora de experiencias	x	x	x
	Registros escolares			x

Fuente: elaboración propia.

En la figura 9 se presentan esquemáticamente las estrategias que desarrollará Mejoredu con objeto de impulsar la evaluación diagnóstica y formativa de las condiciones y procesos escolares, mismas que se describen a continuación.

Figura 9 Estrategias para impulsar la evaluación diagnóstica y formativa en la mejora de las condiciones y procesos escolares

1

Apoyo a los procesos de valoración diagnóstica

- Rúbricas individuales y colectivas para el diagnóstico escolar
- Cuestionarios para el diagnóstico escolar





2

Impulso a la evaluación formativa en el aula y en la escuela

Herramientas para la promoción de la mejora escolar

- Guías con orientaciones para realizar el diagnóstico escolar
- Cuadernillos de una caja de herramientas
- Videotutoriales
- Orientaciones para fortalecer el uso formativo de los resultados



3

Sistematización de experiencias de las comunidades escolares

- Bitácora de experiencias
- Estudio de casos relevantes





MEJOREDU

74

1) Apoyo a los procesos de valoración diagnóstica

Se ofrecerán herramientas e instrumentos de apoyo a las comunidades escolares, cuya finalidad consiste en ayudarlas a identificar sus problemáticas centrales, sus fortalezas y áreas de oportunidad, así como especificar los aspectos o temas donde es preciso centrar la evaluación. Al propósito, se ofrecerán los siguientes instrumentos y herramientas de trabajo:

- *Rúbricas individuales y colectivas para el diagnóstico escolar.* Mejoredu ofrecerá en formato digital o en papel un conjunto de rúbricas dirigidas a docentes y al equipo directivo que, en conjunto, abordarán procesos escolares clave, como la convivencia, los ambientes pedagógicos y la relación con la comunidad. La información será proporcionada por la propia comunidad escolar y le será devuelta.
- *Cuestionarios para el diagnóstico escolar.* La Comisión aportará en formato digital o en papel un conjunto de cuestionarios dirigidos a docentes, equipo directivo, estudiantes y sus familias, que además de considerar los tres procesos escolares clave que se abordan con las rúbricas, indague el contexto en el que funciona la escuela. Se explorarán, entre otras, las temáticas siguientes: a) ¿cómo son los estudiantes que atienden las y los docentes?; b) ¿cómo es la interacción entre la o el docente y las familias de sus estudiantes?; c) ¿cómo interactúan maestras y maestros con su colectivo?; d) ¿qué apoyos reciben las y los docentes de sus autoridades educativas?; y e) ¿en qué condiciones escolares trabajan?

Estos instrumentos, especialmente las rúbricas, darán a las escuelas un panorama sobre la situación en la que se encuentran en un momento dado (diagnóstico), y a la vez, brindarán al colectivo escolar una serie de pistas sobre elementos que es deseable mejorar (evaluación formativa).

2) Impulso a la evaluación formativa en la escuela

La Comisión ofrecerá *herramientas para la promoción de la mejora escolar*, que incluirán orientaciones dirigidas a reforzar el diagnóstico e interpretar los reportes de resultados que Mejoredu les haga llegar a las escuelas. Se organizarán en cuatro grandes etapas y un proceso de acompañamiento que ocurre de manera transversal a cada una de ellas. La primera etapa consiste en *recabar información*; la segunda, en *hacer una devolución formativa de los resultados*; la tercera, se enfoca en *impulsar procesos de co-reflexión*;¹⁹ y la cuarta consiste en el *desarrollo y seguimiento al plan de mejora*. Cabe mencionar que antes de implementar la evaluación es preciso llevar a cabo un *proceso de sensibilización*, en el que se informe a las comunidades escolares acerca de ella y de su enfoque integral; de los requerimientos de logística y beneficios que puede implicar para su funcionamiento; y se destaque que es una evaluación diagnóstica y formativa *de la escuela, en la escuela y para la escuela*. A tal efecto, es relevante contar con el apoyo de las figuras de la estructura de supervisión que puedan dar acompañamiento cercano a las comunidades escolares durante todo el proceso.

¹⁹ Conviene que la co-reflexión ocurra al menos en dos momentos. En el primero, para asentar de manera colectiva un diagnóstico institucional que permita responder a la pregunta *¿cómo estamos y por qué estamos de esa manera?*; y el segundo, cuando tomando en cuenta la información disponible en el marco de las actividades para actualizar los PEMC o PMC se responda a la interrogante *¿qué hacemos para mejorar?*

Asimismo, se diseñarán guías para equipos de supervisión y técnicos en las entidades; las primeras incluirán orientaciones sobre cómo apoyar la realización del diagnóstico escolar y la manera como se podrían aprovechar los reportes por escuela y zona escolar que les haga llegar la Mejoredu.

También se distribuirán materiales de apoyo para fortalecer el trabajo colegiado a través del cual se delimiten los aspectos que cada escuela decida evaluar y los medios que emplee para hacerlo, en función de sus prioridades y contexto particular; los materiales de apoyo incluyen cuadernillos que forman parte de una caja de herramientas, videotutoriales y de orientaciones para fortalecer el uso formativo de los resultados del diagnóstico escolar.

3) Sistematización de experiencias de las comunidades escolares

La estrategia de sistematización de experiencias se llevará a cabo mediante dos herramientas principales: una bitácora de experiencias y el estudio de casos relevantes.

- *Bitácora de experiencias.* Se concibe como una herramienta de la comunidad escolar para visibilizar y estructurar una memoria sobre el avance de las estrategias empleadas. Puede incluir experiencias, información, testimonios de la comunidad escolar, así como las estrategias utilizadas para implementar los procesos evaluativos (aplicación del cuestionario a madres y padres de familia, entrevistas o grupos focales, entre otros). Las evidencias contenidas en esta bitácora podrán ser tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. No se usarán en la rendición de cuentas, sino que tendrán un perfil formativo, por lo que servirán a las comunidades escolares para reflexionar cómo se está dando la mejora en la escuela y cuáles serían los posibles ajustes al plan de trabajo del siguiente ciclo escolar. Ello facilitará el seguimiento que las propias comunidades escolares hagan sobre sus procesos de mejora a mediano y largo plazos.

Las comunidades escolares que cuenten con acceso a la plataforma informática para el proceso evaluativo podrán utilizarla a fin de concentrar los materiales con los que decidan construir su bitácora y determinar si permiten el acceso a esa información a otras instituciones o escuelas. La Comisión dará recomendaciones y orientaciones para conformar la *Bitácora de experiencias*; sin embargo, cada colectivo de docentes y directivos decidirá si la implementa o no, su formato de registro y la estrategia que mejor se ajuste a su dinámica interna. Las comunidades escolares que no puedan acceder a la plataforma informática dispondrán de los materiales impresos correspondientes.

De manera adicional, las evidencias de la *Bitácora de experiencias* se podrán utilizar para difundir e intercambiar prácticas exitosas con otras comunidades escolares, a fin de enriquecer sus esfuerzos de mejora.

- *Estudio de casos relevantes.* Mejoredu se acercará a comunidades escolares en las que el personal de mesoestructura haya identificado una promoción destacada de la mejora escolar en uno o más de los procesos que contempla la evaluación: convivencia escolar, ambientes pedagógicos y relación con la comunidad. A través de análisis

cualitativos, se aprovechará la información compartida por la comunidad, se explorará directamente con docentes y directivos escolares el procedimiento llevado a cabo para realizar el diagnóstico y los procesos de retroalimentación formativa, y la manera como se emplearon los materiales e instrumentos de evaluación, así como las innovaciones y propuestas de mejora implementadas en los centros escolares a partir de las evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales.

¿Cómo usamos los resultados de la evaluación de las condiciones y procesos escolares?

Una vez captada la información que aporta evidencias sobre el estado de la situación escolar, resulta fundamental sistematizarla. Con base en ella, se desarrollarán espacios de reflexión y co-reflexión colectiva sobre los resultados obtenidos, y valoraciones descriptivas donde lo relevante no será un puntaje o una calificación, sino el proceso escolar llevado a cabo para conseguir los resultados. Con el fin de enriquecer los espacios de reflexión y co-reflexión, Mejoredu proveerá a las comunidades escolares de rúbricas y materiales de apoyo.

Esta valoración descriptiva dará pie, a su vez, a la definición de mecanismos de retroalimentación formativa, en los que el foco de interés está en cómo se brinda apoyo a la mejora de los ambientes pedagógicos, al trabajo de vinculación con la comunidad y a la convivencia escolar, así como a otros ámbitos que las comunidades escolares hayan definido. En la devolución formativa se prevé el apoyo activo de figuras de la mesoestructura –supervisores, asesores técnicos pedagógicos (ATP) y equipos técnicos de las autoridades educativas locales (AEL)– que brinden acompañamiento a las escuelas, especialmente a aquellas ubicadas en contextos de mayor vulnerabilidad.

La información generada por las comunidades escolares se complementará y articulará con herramientas elaboradas por Mejoredu que apoyen los procesos de autoevaluación y coevaluación, tales como guías para implementar el diagnóstico –dirigidas a colectivos escolares, equipos de supervisión y AEL– y rúbricas orientadas a la reflexión individual de docentes, directores y del colectivo escolar en su conjunto. Estas guías describen paso a paso la ruta de evaluación sugerida, y explican su objetivo, los requerimientos generales y las actividades a realizar en cada fase.

La información captada a través de estas herramientas, junto con la relativa al aprendizaje de las y los estudiantes y de la práctica docente, se devolverá a las comunidades en reportes gráficos de resultados agrupados por escuela, así como en un diagnóstico integral que servirá como insumo para actualizar los Programas Escolares de Mejora Continua en educación básica (PEMC) o Planes de Mejora Continua en educación media superior (PMC). También se hará una devolución a la mesoestructura, a partir de un resumen de los diagnósticos escolares integrales de la zona en cuestión, para focalizar los esfuerzos de acompañamiento.

Los resultados de esta evaluación se aprovecharán para contextualizar los de las orientadas a la mejora de la práctica docente y de los aprendizajes, de tal manera que la retroalimentación descriptiva sea matizada con las condiciones escolares en las que el estudiantado aprende y el personal docente trabaja.

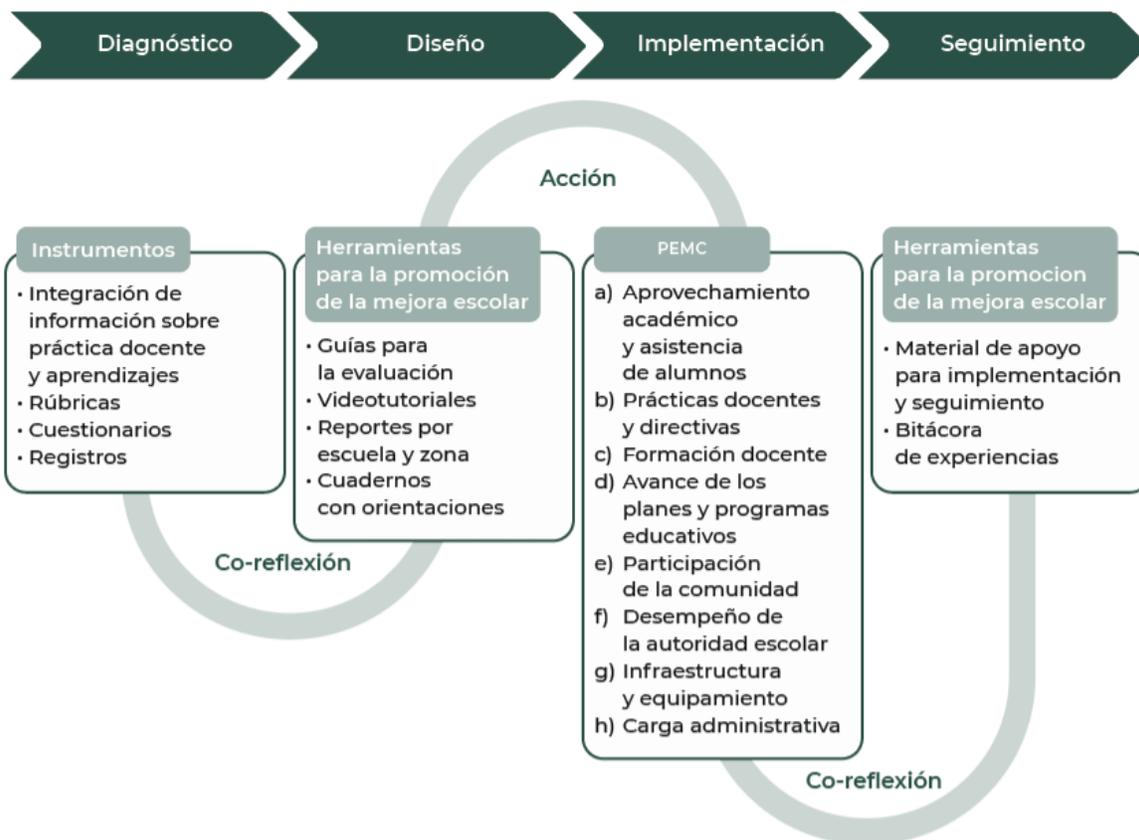
¿Qué hacemos para mejorar las condiciones y procesos escolares?

Mejorar implica establecer acciones y estrategias institucionales que podrían plasmarse en los PEMC o en los PMC, para luego concretarse en intervenciones de gestión institucional. Aunque programas y planes suelen tener como responsable al equipo directivo o al titular de la dirección, requieren del involucramiento activo del colectivo docente.

En consecuencia, se impulsará la conformación en cada escuela de un equipo líder para el diagnóstico y la mejora escolar, el cual será elegido por la propia comunidad y podrá estar constituido por directivos, docentes, personal administrativo y demás miembros, tomando en cuenta el tamaño del centro escolar, su contexto y la disponibilidad para llevar a cabo actividades de coordinación. El equipo líder tendrá entre sus tareas centrales promover la mejora mediante la evaluación de condiciones y procesos escolares, para lo cual requerirá coordinar e involucrar a la comunidad en las actividades de diagnóstico, y reflexión individual y colectiva con objeto de definir prioridades, dar seguimiento a las tareas programadas y valorar el funcionamiento de las estrategias para atender los problemas identificados.

Mejoredu pondrá a disposición de las y los agentes escolares –incluyendo al equipo líder– un conjunto de orientaciones destinadas al apoyo de acciones y estrategias que respondan a la priorización de necesidades surgidas del diagnóstico institucional. Asimismo, ofrecerá herramientas destinadas a fortalecer su participación y su comunicación activa como parte de los procesos de gestión escolar necesarios para impulsar la mejora institucional. Ésta incluirá, entre otros, aspectos relativos a los aprendizajes y a la práctica docente. Por esta razón, los resultados de los tres ámbitos de evaluación, vistos en una perspectiva integral, servirán como insumo en el diseño, implementación y ajuste de los PEMC y de los PMC (figura 10).

Figura 10 Vinculación de la información obtenida a partir de las evaluaciones con los programas de mejora escolar



¿Cómo damos seguimiento a nuestros avances en la mejora de las condiciones y procesos escolares?

Con el acompañamiento a las comunidades escolares por parte de personal de supervisión y asesoría técnica pedagógica, y de Mejoredu, se definirán acciones para que ellas mismas puedan verificar en momentos clave el avance de las acciones de mejora. Este monitoreo podrá apoyarse en acciones evaluativas formales e informales, que privilegien el diálogo permanente al interior de la comunidad escolar y con otros agentes educativos.

El dar seguimiento al estado de la mejora escolar implica aprovechar algunos espacios colegiados –por ejemplo, las sesiones del CTE– así como la generación de otros que las comunidades consideren necesarios para enriquecer las reflexiones, llevar a cabo el autodiagnóstico y definir las rutas de mejora continua que cada una se plantee, considerando la apropiación de los nuevos planteamientos curriculares, el contexto de cada escuela y de la comunidad territorio donde se ubica.

Por último, se propondrá que las comunidades escolares establezcan su *Bitácora de experiencias* como un mecanismo diseñado para recopilar evidencias que surjan en el proceso de implementación de las estrategias de mejora, y que junto con el *Reporte integrado de resultados de la evaluación diagnóstica* facilitará la verificación de los avances de la mejora continua.

4. El MEDFI y la valoración de la política educativa

Como señala el artículo 18 de la Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación (LRMMCE), las evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales deberán poder valorar el cumplimiento de las responsabilidades de las autoridades educativas sobre la atención a las problemáticas de las escuelas y los avances de las políticas que lleven a cabo para cumplir sus obligaciones en materia educativa.

En este marco, los resultados arrojados por las evaluaciones de los aprendizajes, la práctica docente y las condiciones y procesos escolares del SEN, a partir de su aplicación en muestras representativas, posibilitarán la valoración de las políticas educativas en los ámbitos federal y estatal. Además, dado que se dispondrá de la información de escuelas, se podrá disponer de evidencia para valorar las responsabilidades de las autoridades educativas sobre la atención a sus problemáticas.

Con el fin de complementar esta estrategia, Mejoredu impulsará ejercicios específicos de valoración de políticas y programas educativos que se consideren relevantes por su impacto en la inclusión, la equidad y la mejora continua de la educación.

Ello será reforzado por propuestas de monitoreo de la implementación de políticas y programas educativos en las escuelas, a efecto de disponer de indicadores y mecanismos de retroalimentación dirigidos a las autoridades educativas de los ámbitos federal y estatal, para mejorar su diseño, ejecución y resultados.

Este tipo de información ayudará a generar procesos de devolución formativa a las autoridades educativas sobre los temas o áreas críticas de la política educativa o sobre los programas específicos que requieran atender con prioridad.

5. Programa de actividades 2022-2030

En las tablas 6 y 7 se presentan los calendarios de actividades que orientarán las tareas de evaluación. La primera muestra las actividades de apoyo a las evaluaciones que impulsen las comunidades escolares, en tanto que la segunda señala el calendario de las evaluaciones del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Como se aprecia en la tabla 6, se prevé poner a disposición de las comunidades escolares materiales, instrumentos y recursos que pueden serles de utilidad en sus evaluaciones. El desarrollo de éstos será constante, como se expresa en la columna “Materiales de apoyo para impulsar las evaluaciones con fines formativos”, los cuales se proponen para su uso voluntario: cada comunidad definirá cuáles son pertinentes para su contexto específico y para los procesos de evaluación que decida impulsar. Los materiales se sustentan principalmente en ejercicios de auto y coevaluación, y se apegarán a los criterios dirigidos a las instancias evaluadoras que emitirá Mejoredu para los procesos valorativos, cualitativos y formativos orientados a la mejora continua de la educación.

Tabla 6 Calendario de actividades de apoyo a las evaluaciones que impulsen las comunidades escolares

Ciclo escolar	Evaluaciones en y para las comunidades escolares*	
	Materiales de apoyo para impulsar las evaluaciones con fines formativos	Sistematización y documentación de experiencias de evaluación de las comunidades escolares
2022-2023		
2023-2024		
2024-2025		
2025-2026		
2026-2027		
2027-2028		
2028-2029		
2029-2030		

* El diseño técnico, la elaboración de materiales y la realización de actividades de sistematización correrán a cargo de Mejoredu, con el apoyo de las autoridades educativas y las comunidades escolares.

Fuente: elaboración propia.

Con independencia de las reflexiones que se puedan realizar en cualquier momento durante los procesos de evaluación, la Comisión llevará a cabo ejercicios de análisis y sistematización de aquellas experiencias de evaluación desarrolladas por comunidades escolares que, por su relevancia, puedan retroalimentar al SEN en su conjunto y ser fuente de reflexión e innovación para otras comunidades escolares. A partir de la sistematización y documentación de tales experiencias, además de ampliar su divulgación, podrán aportar insumos valiosos en la definición de nuevos ámbitos, métodos e instrumentos con los cuales enriquecer las evaluaciones del SEN.

Según puede advertirse en la tabla 7, se prevé realizar las evaluaciones del SEN en ciclos escolares alternados a partir de una muestra representativa de escuelas, a fin de valorar los aprendizajes, la práctica docente y las condiciones y procesos escolares, obtener información agregada del sistema y realizar un monitoreo de la mejora educativa.²⁰ Al existir información agregada en los mismos ciclos escolares respecto de los distintos ámbitos evaluados, ésta podrá utilizarse en el análisis de las relaciones entre los aprendizajes, la práctica docente, las condiciones y los procesos escolares, lo cual representará insumos fundamentales en las evaluaciones de la política educativa, tomando en cuenta distintos contextos, entidades y tipos de escuela. Ello propiciará un diálogo intenso y profundo sobre el estado de la educación y facilitará la identificación de estrategias y oportunidades para la mejora del SEN en su conjunto. La estructura de este calendario abre la posibilidad de disponer de información sobre el Sistema Educativo Nacional en tres momentos clave del ciclo de las políticas educativas del país: al inicio del periodo gubernamental, a la mitad y a su cierre.

En estas evaluaciones del SEN participarán Mejoredu, la SEP y las autoridades educativas estatales (AEE): Mejoredu como responsable del diseño técnico de las evaluaciones y de la emisión de los lineamientos para su aplicación; la Secretaría de Educación Pública y las AEE en los ámbitos de su competencia, en la coordinación y apoyo en la aplicación de las evaluaciones y en la integración de los resultados.

²⁰ La excepción es que entre las dos primeras aplicaciones se dejarán pasar sólo dos años, para contar más pronto con información sobre la mejora, lo cual parece adecuado en estos tiempos de recuperación escolar tras la pandemia.

Tabla 7 Calendario de evaluaciones del Sistema Educativo Nacional

Ámbito de evaluación				Responsable		
	Aprendizaje	Práctica docente	Condiciones y procesos escolares	Mejoredu (diseño técnico, elaboración de lineamientos para su aplicación y emisión de informes de resultados)	SEP (coordinación y apoyo en la aplicación e integración de resultados)	AEE (coordinación y apoyo en la aplicación e integración de resultados)
Ciclo escolar 2022-2023						
Primer bimestre				✓	✓	✓
Tercer bimestre				✓	✓	✓
Cuarto bimestre				✓	✓	✓
Ciclo escolar 2024-2025						
Primer bimestre				✓	✓	✓
Tercer bimestre				✓	✓	✓
Cuarto bimestre				✓	✓	✓
Ciclo escolar 2027-2028						
Primer bimestre				✓	✓	✓
Tercer bimestre				✓	✓	✓
Cuarto bimestre				✓	✓	✓
Ciclo escolar 2030-2031						
Primer bimestre				✓	✓	✓
Tercer bimestre				✓	✓	✓
Cuarto bimestre				✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia.

Glosario

Acciones para el funcionamiento escolar. Son acciones relacionadas con las dimensiones pedagógica y administrativa de la escuela (Ezpeleta, 2004), llevadas a cabo por los actores escolares para la organización y disposición de los recursos con la finalidad de garantizar el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ). Estas acciones aluden al centro escolar en su conjunto y no a figuras educativas en específico; en el MEDFI tienen que ver al menos con la planeación escolar, la atención a estudiantes, la distribución y uso de los recursos materiales, la seguridad de la comunidad escolar y el cuidado de la salud.

Autoevaluación de la práctica docente. Procesos de valoración de la práctica que realizan las y los docentes de manera individual, mediante un ejercicio de análisis ordenado, intencionado y contextualizado, que exige reflexión, autocrítica y disposición al cambio. Su principal objetivo es identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica docente, a partir de la reflexión y del análisis de lo que se hace cotidianamente, así como del por qué y para qué se hace, con el fin de emprender, si es necesario, acciones de mejora de la práctica docente.

Autorregulación. Refiere a las maneras como las y los docentes activan y mantienen sistemáticamente sus cogniciones, motivaciones, comportamientos y afectos orientados hacia la concreción de sus objetivos. En algunos casos puede considerarse una habilidad socioemocional que apunta a decisiones dirigidas a la acción.

Coevaluación de la práctica docente. Procesos de valoración de la práctica que realizan maestras y maestros de manera colaborativa y corresponsable entre pares, mediante un ejercicio ordenado, intencionado y contextualizado. Su principal objetivo es identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica docente, a partir de la reflexión y el análisis de lo que se hace cotidianamente, así como del por qué y para qué se hace, con el fin de emprender, si es necesario, acciones de mejora.

Comunidades escolares. Las comunidades escolares son grupos conformados por personal escolar –docentes, directivos u otros–, estudiantes y sus familias, que interactúan en la escuela a partir de los propósitos curriculares. Cada comunidad escolar es única por el contexto donde se desenvuelve y por los saberes de sus integrantes. Tales elementos entran en juego al aceptar, rechazar, apropiar, reformular y modificar las normas o sugerencias del exterior que tienen por finalidad proporcionar orientaciones para que las y los estudiantes desarrollen habilidades y conocimientos de tipo cognitivo, socioemocional y físico.

Comunidades profesionales de práctica. Colectivos docentes que comparten intereses, problemas, propósitos, lenguajes y compromisos comunes, con los que fundan su cotidianidad, y cuyos miembros profundizan su conocimiento y experiencia a través de la interacción continua que fortalece su práctica. En estas comunidades se enlazan

historias, rituales y ritmos de vida, y se comparten y desarrollan valores, normas y símbolos, por lo que son un lugar privilegiado para adquirir conocimientos, un medio para reflexionar y dialogar sobre su quehacer e identificar de manera conjunta alternativas de mejora.

Condiciones institucionales. Partiendo de lo que señalan Johnson (2006) y Rockwell (2020), son las características o circunstancias específicas en las que operan los servicios educativos y se llevan a cabo el aprendizaje escolar y la práctica docente. Aluden a los recursos que otorgan las autoridades educativas y que pueden estar relacionados con infraestructura, equipamiento, materiales, procedimientos y solicitudes de tipo administrativo, organizativo y pedagógico para que las escuelas logren sus propósitos. Asimismo, son parte de las características de los actores que participan y de los procesos que se generan en la escuela, como puede ser el tipo de gestión, el acompañamiento, el trabajo colaborativo y el vínculo con la comunidad, entre otros. Las condiciones institucionales pueden convertirse en el contexto en algunas evaluaciones, por ejemplo, en la evaluación de la práctica docente o de los aprendizajes.

Convivencia escolar. Proceso que incluye las acciones organizativas y pedagógicas dirigidas a aprender a vivir juntos mediante una experiencia escolar formativa que permite dialogar, conversar, intercambiar ideas, consenso y disenso, manteniendo una apertura hacia el otro –empatía– para generar las condiciones que permitan relaciones respetuosas a partir del reconocimiento de las diferencias culturales, lingüísticas y de formas de pensar, entre otras. Este proceso se apoya en prácticas escolares inclusivas e interculturales, así como en estrategias desarrolladas e implementadas por el colectivo docente para promover la cooperación, la colaboración, el respeto, el apoyo mutuo y el diálogo, propiciando el encuentro con el otro y consigo, la inclusión y la valoración de la diversidad. Todo ello como parte de una educación inclusiva que busca desarrollar estrategias comunes de enseñanza, aprendizaje y convivencia ofreciendo opciones para que todas y todos puedan involucrarse, acceder a los contenidos y compartir lo aprendido con independencia de sus características individuales, físicas, culturales y sociales.

Contexto escolar. Es el conjunto de factores externos e internos que configuran el entorno escolar y, al mismo tiempo, afectan de manera dinámica el funcionamiento de la escuela. En el entorno externo estos factores están relacionados con el medio físico y sociocultural donde se inserta la escuela, con las características y demandas del ambiente socioeconómico de los educandos y sus familias, así como con la relación con otras instituciones, empresas u organizaciones de la sociedad civil de carácter local; en el entorno interno existen variables tales como los recursos, la infraestructura física y el material educativo, entre otras, que en conjunto representan las condiciones con las que operan las escuelas.

Corregulación. Involucra procesos interdependientes y colectivos entre los miembros de un grupo para regular una actividad o tarea común mediante la cual las y los docentes fortalecen la capacidad de autorregular su aprendizaje. Puede ser horizontal, cuando

tiene lugar a partir de la interacción con pares, o vertical, cuando incluye la interacción con directores, supervisores, asesores técnico pedagógicos, o madres y padres de familia.

Detonadores para la reflexión sobre la práctica docente. Situaciones, sucesos o información significativa acerca de la práctica docente, que buscan promover procesos de reflexión; constituyen ejemplos o demostraciones con la capacidad para cuestionar dicha práctica y favorecer su análisis entre docentes. Estos detonadores pueden ser de varios tipos: observación de la práctica, diarios personales, diálogo reflexivo, uso de la metáfora, estudios de caso, incidentes críticos, ensayos docentes, historias de vida, registros anecdóticos, producciones de estudiantes, diarios y planes de clase.

Escuela. Se conciben las escuelas –o planteles, en el caso de la EMS– como espacios físicos y de interacción social, conformados por comunidades con un entramado complejo de relaciones y que tienen como fin proporcionar educación. Cada escuela es única debido a su propia historia, su funcionamiento particular y a la influencia recíproca con el contexto específico donde se ubican, lo que la determina en gran medida y le da sentido a su actuación. Las escuelas presentan una alta heterogeneidad en su funcionamiento, están reguladas por el Estado y disponen de una clave del centro de trabajo (CCT).

Evaluación diagnóstica de la práctica docente. Proceso para apreciar las capacidades, conocimientos, aptitudes, habilidades, destrezas y actitudes del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, con el fin de detectar las fortalezas e identificar las áreas de oportunidad de su práctica.

Gestión escolar. Proceso continuo y sistemático que permite diseñar y poner en marcha diversas acciones de manera articulada, acompañar su desarrollo y monitorear su avance con la participación de todas y todos. Una buena gestión escolar es hacer que las cosas sucedan, es decir, conducir los diferentes procesos directivos, administrativos, académicos, pedagógicos y comunitarios que llevan a cabo los diversos agentes que conforman la comunidad escolar.

Marco de saberes y conocimientos para la formación continua. Guía –no limitativa ni exhaustiva– que reconoce y articula la multiplicidad de saberes y conocimientos docentes a fin de movilizarlos con base en la recuperación de la práctica y la experiencia de figuras docentes, directivas y de acompañamiento pedagógico. Tiene como finalidad orientar los procesos de problematización, determinación de aspectos de mejora, establecimiento de propósitos y determinación de contenidos de las autoridades responsables de formular intervenciones formativas, tipos y modalidades de formación continua.

Narraciones. Recursos que permiten la construcción y reconstrucción de situaciones significativas para las y los docentes, mediante los cuales describen y resignifican sus prácticas con el fin de mejorarlas. Las narrativas, tanto ajenas como propias, ayudan a comprender el universo pedagógico de cada docente y del colectivo en una buena parte

de su complejidad y alcance, por lo que se constituyen en organizadoras de su experiencia.

Organización escolar. Refiere al conjunto de normas, procedimientos administrativos, sistemas de gobierno y control que sirven de estructura o andamiaje para que la interacción entre los distintos componentes del centro escolar se lleve a cabo de manera armónica y, así, garantizar los propósitos educativos, así como la participación de las y los actores escolares que intervienen en los procesos educativos.

Problematización de la práctica. Es un proceso que permite interpelar y convocar a las y los docentes para la reconstrucción de su memoria pedagógica y la del colectivo, con el propósito de transparentarla y convertirla en un objeto de formación. Asimismo, ayuda a comprender las causas de los problemas que enfrentan maestras y maestros en su práctica cotidiana, mediante la cual se determinan los aspectos que se pueden mejorar. La problematización pone en el centro las experiencias de enseñanza, el saber práctico y las narraciones pedagógicas de las y los docentes e implica la posibilidad de anticipar la práctica, volver sobre lo hecho a través de diferentes detonadores reflexivos para la reformulación, ampliación y transformación de lo que se piensa sobre la propia práctica.

Práctica docente. Conjunto de saberes, habilidades, actuaciones y disposiciones socialmente condicionadas, intersubjetivas y dependientes de la cultura escolar, del contexto institucional y del desarrollo profesional, con el que las y los docentes afrontan situaciones de enseñanza, la gestión de la escuela, la participación comunitaria y sus propios procesos formativos. La práctica otorga identidad y significado a las acciones que realizan y se compone de aspectos sociales, éticos y morales, simbólicos e instrumentales.

Reflexión sobre la práctica docente. Proceso individual o colectivo de análisis de la práctica que permite comprender mejor lo que se realiza, los contextos donde se desarrolla y los efectos de las acciones y decisiones que se toman de manera cotidiana para hacer frente a las exigencias educativas de la práctica docente, directiva, de supervisión, de asesoría técnica pedagógica y de las demás figuras educativas, así como de los saberes y conocimientos que las fundamentan. Esta reflexión profunda sobre sí mismos y los sustentos de su actuar constituye una base para la transformación de las prácticas y la mejora educativa.

Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización o SIFCA. Según definición del artículo 92 de la LGE se trata de un sistema constituido por las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, para que maestras y maestros ejerzan su derecho de acceso a éste (*sic*). Este sistema será retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, las cuales tendrán como objetivo fortalecer capacidades, conocimientos, aptitudes, habilidades, destrezas y actitudes del personal que ejerza las funciones docente, directiva o de supervisión, con el fin de contribuir al logro del aprendizaje y al desarrollo integral del educando, cumplir los objetivos y propósitos del SEN y proporcionar elementos que promuevan el desarrollo humano y profesional de las y los docentes.

Referencias

- Aboites, H. (2012, noviembre-diciembre). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro. *El Cotidiano*, (176): 5-17.
<<https://www.redalyc.org/pdf/325/32525230002.pdf>>.
- Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Santillana; Ediciones UNESCO.
- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje*, (11): 4-22.
- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4(87). Doi: 10.3389/feduc.2019.00087.
- Bauman, Z. (2006). Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Siglo XXI Editores. <https://www.sigloxxieditores.com/libro/comunidad_17644/>.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2015). *Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile*. Universidad de Chile; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1): 46-57.
- Black, P. (2015). Formative Assessment – An Optimistic but Incomplete Vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1): 161-177.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1): 7-74.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, (14): 9-40.
<<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3398>>.
- (2017). El mejoramiento de la escuela: líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 51(2): 5-27. <https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1>.
- Brookhart, S. M. (2019). Feedback and Measurement. En S. M. Brookhart y J. H. McMillan (eds.), *Classroom Assessment and Educational Measurement* (63-78). Routledge.
- Brown, G. T. L. y Harris, L. R. (2013). Student Self-Assessment. En J. H. McMillan (ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*. Doi: 10.4135/9781452218649.
- Butler, R. (1988). Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation of Interest and Performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1): 1-14.
- Cabra-Torres, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Educación y Educadores*, 13(2): 239-252.
<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942010000200005>.

- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/546118/mod_resource/content/1/GE.JUAN.pdf>.
- Cejudo, G. y Michel, C. (2016). Coherencia y políticas públicas. Metas, instrumentos y poblaciones objetivo. *Gestión y Política Pública*, xxv(1): 3-31. <<https://www.scielo.org.mx/pdf/gpp/v25n1/v25n1a1.pdf>>.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15): 11-52. <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>>.
- Cortés, F. (2008). Causalidad y evaluación del impacto de la política. En F. Cortés, A. Escobar y M. González, *Método científico y política social. A propósito de las evaluaciones cualitativas de programas sociales* (97-127). El Colegio de México.
- Crossouard, B. (2011). Using Formative Assessment to Support Complex Learning in Conditions of Social Adversity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1): 59-72.
- Díaz-Barriga, A. (2017). De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: la institución educativa, su unidad. En A. Díaz-Barriga (coord.). *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* (327-364). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Earl, L. M. (2004). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 403-424.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (compiladores) (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378068.pdf>>.
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán y T. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011* (73-131). Consejo Mexicano de Investigación Educativa; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 18(1): 1-19. <<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>>.
- Flecha, R. (1999). *Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje*. Consejo Educativo. <<http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>>.

- Fontana, D. y Fernandes, M. (1994). Improvements in Mathematics Performance as a Consequence of Self-Assessment in Portuguese Primary School Pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3): 407-417.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. Trillas.
- García Medina, A. M., Pérez Martínez, M. G. y Muñoz Abundez, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Giddens, A. (1998). El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura. En A. Giddens y J. Turner (eds.), *La teoría social hoy* (254-289). Alianza Editorial.
- Harris, L. R. y Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and Obstacles to Consider When Using Peer-and Self-Assessment to Improve Student Learning: Case Studies into Teachers' Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111. <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.008>>.
- Heritage, M. (2016). Assessment for Learning: Co-Regulation in and as Student-Teacher Interaction. En L. Allal y D. Laveault (eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (327-343). Springer.
- (2018). Making Assessment Work for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1): 39-41. Doi: 10.1111/emip.12191.
- Heritage, M. y Heritage, J. (2013). Teacher Questioning: The Epicenter of Instruction and Assessment. *Applied Measurement in Education*, 26(3): 176-190.
- Holcombe, R., Jennings, J. L. y Koretz, D. (2013). The Roots of Score Inflation: An Examination of Opportunities in Two States' Tests. En G. L. Sunderman (ed.), *Charting Reform, Achieving Equity in a Diverse Nation* (163-189). Information Age Publishing.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México*. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/La-convivencia-escolar-como-condicio%CC%81n-basica.pdf>>.
- Jochim, A. y May, P. (2010). Beyond Subsystems: Policy Regimes and Governance. *Policy Studies Journal*, 38(2): 303-327.
- Johnson, S. (2006). *The Workplace Matters. Teacher Quality, Retention, and Effectiveness*. National Education Association. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495822.pdf>>.
- Laveault, D. (2016). Assessment Policy Enactment in Education Systems: A Few Reasons to be Optimistic. En L. Allal y D. Laveault (eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (21-34). Springer.
- López-Paredes, M. (2017). La gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario. *Ciencias de la Educación*, (3): 201-215. <<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/384/444>>.

- Martínez-Otero, V. (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la "escuela-educadora". *Revista Complutense de Educación*, 17(1): 51-64.
<<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120051A>>.
- Martínez Rizo, F. (coordinador) (2015). *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
<<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C148.pdf>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*.
- (2020b). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica*.
- (2020c). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación media superior. Informe ejecutivo*.
- (2021a). *Evaluaciones diagnósticas para la mejora de los aprendizajes. La nueva generación de evaluaciones para los estudiantes de educación básica*.
- (2021b, 13 de diciembre). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. CGPFCDPD-2021. Diario Oficial de la Federación.
<https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5638012&fecha=13/12/2021>.
- (2021c). *La gestión local de la educación en el marco de la pandemia por covid-19. Estrategias y acciones de apoyo a la educación realizadas por autoridades educativas y comunidades escolares en las entidades federativas*.
- [documento interno]. Documento sobre la alineación conceptual entre la Unidad de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje y la Unidad de Evaluación Diagnóstica.
- Merino, M. (2009). Los programas de subsidios al campo. Las razones y las sinrazones de una política mal diseñada. En *Documentos de trabajo de Administración Pública*, 229. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, xxxiii(131): 116-130.
<<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a8.pdf>>.
- (2012). Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(1).
<https://www.researchgate.net/publication/268204509_Evaluacion_para_el_aprendizaje_Perspectivas_internacionales>.
- Newton, P. E. (2007) Clarifying the Purposes of Educational Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2): 149-170.
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2003). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Paidós.
- Orden Jurídico Nacional (s/f). Artículo 3º [Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos]. <<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>>.

- Panadero, E., Jonsson, A. y Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. En L. Allal y D. Laveault (eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (311-326). Springer.
- Parra, V. y Matus, G. (2016, diciembre). Usos de datos y mejora escolar. Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la Educación*, (45): 207-250.
- Pérez Expósito, L. (2021). *Cómo estamos y cómo podemos mejorar. Hacia una política de evaluación diagnóstica y formativa para el Sistema Educativo Nacional* [documento interno]. Mejoredu.
- Pérez Luna, E. (2008). La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes. *Educere*, 12(43): 815-823.
<http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400018>.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue.
- (2016). Garantizar y guiar el desarrollo profesional de los docentes. En G. Guevara, M. T. Meléndez, F. E. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (coords.), *La evaluación docente en el mundo* (156-165). Fondo de Cultura Económica; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Aique.
<<https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/12/12-pozner-pilar.pdf>>.
- Puig, J. M. (2000). La escuela como comunidad democrática. *Encuentros sobre Educación*, (1): 167-188.
<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683237>>.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, XVI(16).
- (2020). *Dimensiones de las condiciones escolares del trabajo docente. Resumen y comentarios sobre textos y conferencias de la doctora Susan Moore Johnson, profesora de la Universidad de Harvard*. Cinvestav [manuscrito no publicado].
- Roth, A. N. (2010). Las políticas públicas y sus principales enfoques analíticos. En Roth, Deubel (ed.), *Enfoques para el análisis de políticas públicas* (17-66). Universidad Nacional de Colombia.
- Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En *Investigación en la Escuela*, (20): 23-35.
<<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59547/La%20evaluaci%C3%B3n%20un%20proceso%20de%20di%C3%A1logo,%20comprensi%C3%B3n%20y%20mejora.pdf?sequence=1>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*.
- (2019a, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. Diario Oficial de la Federación.
<http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019>.

- (2019b, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Diario Oficial de la Federación.
<https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019>.
- Shepard, L. A., Penuel, W. R. y Pellegrino, J. W. (2018). Using Learning and Motivation Theories to Coherently Link Formative Assessment, Grading Practices, and Large-Scale Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1): 21-34. <<https://doi.org/10.1111/emip.12189>>.
- Tiana, A. (2021). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En E. Martín y F. Martínez Rizo (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (17-26). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Fundación Santillana. <<http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/EVAL.pdf>>.
- Torres, R. M. (2004). *Comunidad de aprendizaje repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Estudios Indígenas. <http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_esp.pdf>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *La promesa de las evaluaciones de aprendizaje a gran escala. Reconocer los límites para generar oportunidades*. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369947>>.
- (2021). Recovering Lost Learning: What can be done Quickly and at Scale? UNESCO covid-19 Education Response. Education Sector Issue Notes. *Issue note*, (7.4). <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377841>>.
- UNESCO, UNICEF y The World Bank. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Banco Mundial (2022). *Where are We on Education Recovery?* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <<https://www.unicef.org/reports/where-are-we-education-recovery>>.
- Unzueta, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, IV(2): 105-144. <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000200006>.
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.
- (2016). La evaluación formativa del desempeño de la enseñanza. En G. Guevara, M. T. Meléndez, F. E. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (coords.), *La evaluación docente en el mundo* (166-199). Fondo de Cultura Económica; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Wylie, E. C. y Lyon, C. J. (2015). The Fidelity of Formative Assessment Implementation: Issues of Breadth and Quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1): 140-160. doi:10.1080/0969594X.2014.990416.

Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral.
La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación
es una publicación digital de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación.
Octubre de 2022



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJORED
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN