

# Eje **2**

---

## **Evaluación y desarrollo de competencias esenciales**



# Capítulo 2.1

---

## **Planteamiento curricular en México sobre la evaluación en el aula**

*Angélica Fabiana Oviedo Mandujano  
Joaquín Caso Niebla  
Coral González Barbera*

<https://doi.org/10.61728/AE20240349>



## **Resumen**

Dadas las constantes modificaciones que se han presentado en el currículo de educación básica en México y reconociendo la relevancia que la evaluación tiene para la enseñanza y el aprendizaje, se propuso analizar los planteamientos curriculares en esta materia registrados durante las últimas tres décadas. Para ello, se consideraron para su análisis los planes y programas de estudio, los libros de texto y los acuerdos publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en este periodo, los cuales se contrastaron con la estructura teórica de la evaluación en el aula referida en la literatura especializada, la cual se conforma por cinco dimensiones: finalidad de la evaluación, objeto de evaluación, estrategias de evaluación, interpretación de evidencias de aprendizaje y comunicación de resultados. Entre las principales conclusiones del presente trabajo se encuentra la necesidad de articular la evaluación sumativa y formativa en un escenario en que se privilegie esta última, lo que exige fortalecer las capacidades del profesorado y asegurar la congruencia entre el discurso educativo y las exigencias asociadas a la labor docente.

## **Introducción**

La evaluación en el aula puede definirse de manera amplia y neutral como un proceso sistemático, de carácter complejo, basado en delimitar, identificar, recoger y analizar información en función de objetivos o criterios predefinidos, para realizar interpretaciones que faciliten la toma de decisiones (Arias et al., 2019; Hamodi et al., 2015; McMillan, 2013).

Derivado de las inferencias de la información obtenida, el profesorado puede implementar acciones orientadas a realizar mejoras necesarias en la enseñanza y el aprendizaje, o proporcionar una imagen del logro de sus estudiantes en un tiempo específico (Monteiro et al., 2021). En este sentido, la evaluación se considera una tarea necesaria y esencial de la labor docente

y, a su vez, un proceso altamente relevante por su capacidad de condicionar el proceso educativo (Cárdenas, 2014; Navarro-Mosquera et al., 2017).

Al respecto, diversos autores coinciden en que el profesorado comunica, a través de la evaluación, lo que espera de sus estudiantes, en términos de qué deben saber hacer y qué conocimientos se consideran valiosos (Baird et al., 2014 en Suurtamm et al., 2016). Así, el alumnado centra sus esfuerzos en aquellos contenidos escolares que son evaluados (Ravela et al., 2017; Schellekens et al., 2021). Incluso se podría suponer que aquello que no es objeto de evaluación difícilmente contará con la misma importancia para ser aprendido (Cárdenas, 2014).

Ante las implicaciones que puede tener la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje, se ha optado por incluir dentro de las reformas curriculares a nivel internacional, una perspectiva formativa que sea congruente con las circunstancias actuales del entorno que exigen ciudadanas y ciudadanos con pensamiento crítico, con habilidades sociales y de comunicación, capaces de resolver problemas, de trabajar en equipo y de aprender autónomamente (Acar-Erdol y Yildizli, 2018; Ukobizaba et al., 2021).

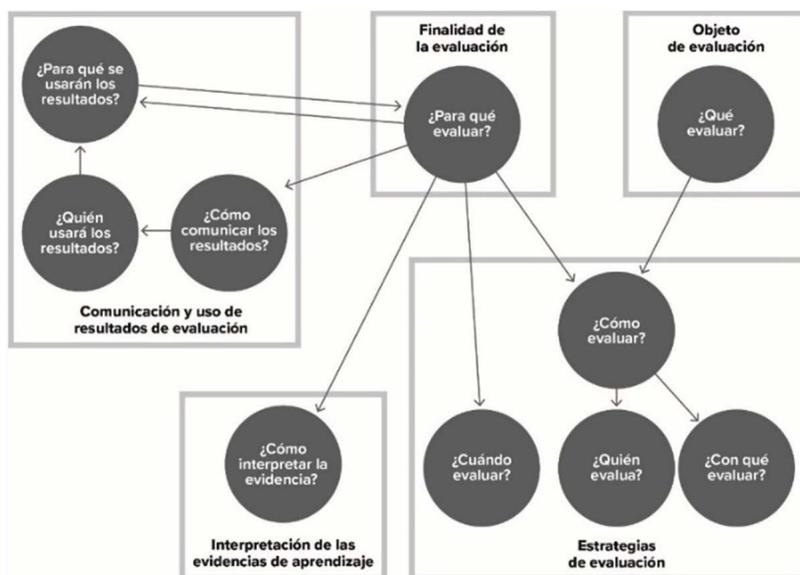
La consideración de estos planteamientos no han sido la excepción para el currículo en México, no obstante, un caso particular ocurre en la educación básica del país, donde han existido — e incluso coexistido— distintos planes de estudio en un lapso de tiempo relativamente corto. Esto resulta relevante, desde la premisa que dichos documentos oficiales condensan el proyecto educativo de la nación respecto al tipo de estudiantes que se desea formar, y donde la evaluación en el aula constituye un elemento fundamental y sujeto a transformación.

### **Dimensiones de la evaluación en el aula**

De acuerdo con la literatura especializada, la evaluación en el aula puede estructurarse en al menos cinco dimensiones teóricas: la finalidad de la evaluación, el objeto de evaluación, las estrategias de evaluación, la interpretación de las evidencias de aprendizaje y la comunicación de resultados (Chappuis et al., 2012; García et al., 2011; Oviedo, 2023; Stiggins et al., 2007). Cada dimensión se asocia a una serie de preguntas que el profesorado responde durante el desarrollo de este proceso, el cual posee un carácter iterativo e interconectado (ver Figura 1).

Respecto a la *finalidad de la evaluación*, esta dimensión se asocia con la pregunta ¿para qué evaluar?, que tradicionalmente ha sido clasificada en dos grandes bloques: como respuesta a una función social de rendición de cuentas, comúnmente denominada sumativa, en la que se reporta a distintos usuarios el desempeño del alumnado con fines de acreditación/certificación; y como mecanismo que cumple una función pedagógica, identificada como formativa, a través de la cual se busca apoyar y mejorar los aprendizajes y la propia enseñanza (Chappuis et al., 2012).

Figura 1. Dimensiones de la evaluación en el aula.



Nota. Tomado de “Prácticas y concepciones docentes asociadas a la evaluación de las matemáticas en educación primaria” por Oviedo, 2023.

La relevancia de la evaluación formativa radica en que se ha relacionado con un mayor rendimiento académico (Braund y DeLuca, 2018; Demosthenous et al., 2021; Govender, 2019), así como con el incremento en la motivación para el aprendizaje (Acar-Erdol y Yildizli, 2018), el desarrollo de la metacognición (Wafubwa y Csikos, 2021) y, por ende, con la capacidad de autorregulación (Braund y DeLuca, 2018).

Por su parte, el *objeto de evaluación* corresponde a la pregunta ¿qué evaluar?, es decir, la evaluación siempre está referida a un conjunto de conte-

nidos o habilidades específicos que constituyen su objeto. A este respecto, los especialistas en la materia sugieren que debe existir una estrecha relación entre la enseñanza y la evaluación (Ravela et al., 2017; Veugen et al., 2021).

Tanto las metas de aprendizaje y el objeto de evaluación pueden agruparse en una dimensión cognitiva que engloba el aprendizaje de conocimientos y habilidades, y una dimensión afectiva en la que cabe el seguimiento al desarrollo de determinadas actitudes y conductas (García et al., 2011), además de las emociones experimentadas al momento de aprender.

En cuanto a la dimensión de *estrategias de evaluación*, esta refiere a la pregunta ¿cómo evaluar?, es decir, las estrategias que incidirán en el cómo aproximarse al objeto de evaluación, y que a su vez deberán responder a las finalidades con las cuales se conduce el proceso evaluativo. Asimismo, concreta la decisión tomada respecto al momento en que se obtienen las evidencias de aprendizaje, los cuales podrán corresponder con el inicio, proceso o conclusión de un ciclo educativo.

El cómo evaluar trae implícitas las decisiones respecto al agente evaluador, es decir, ¿quién evalúa?, y los medios con los que se recuperará la información sobre el aprendizaje que responden a la pregunta ¿con qué evaluar? Si se toma como base el marco de evaluación con fines formativos, se deberán considerar las formas de coevaluación y autoevaluación, así como la adopción de una diversidad de técnicas e instrumentos que permitan reflejar de la mejor manera los aprendizajes logrados por el estudiantado (De Ory y Ruíz, 2011).

Una vez que se obtiene la información necesaria, entra en juego la dimensión de *interpretación de las evidencias del aprendizaje*, la cual puede responder a una finalidad formativa o sumativa. En cualquiera de los dos supuestos, la información sobre el aprendizaje deberá contrastarse con base en un criterio de referencia, el cual podrá ser el desempeño del grupo —evaluación normativa—, las metas de aprendizaje establecidas —evaluación criterial— o el desempeño previo del propio estudiante —evaluación personalizada— (Heredia, 2009; Sánchez, 2018).

La última dimensión del proceso evaluativo refiere a las formas en que el profesorado informa los resultados de evaluación a diferentes actores (Dagdag y Dagdag, 2020), entre los que se encuentran estudiantes, colegas

docentes y, en el caso de la educación básica, las familias (Chappuis et al., 2012; Razeto, 2016). Por su parte, el uso de los resultados se refiere a las acciones posteriores que se realizan a su comunicación. En este sentido, la comunicación de resultados se encuentra ligada a las preguntas ¿quién usará los resultados?, y ¿para qué se usarán los resultados?

## Método

Se realizó un análisis documental el cual consiste en un proceso científico sistemático que tiene como función responder a preguntas sobre un tema específico, a partir de localizar, seleccionar, organizar y analizar materiales asociados con el objeto de estudio (Martínez-Corona et al., 2023).

Al respecto, se analizaron los planteamientos contenidos en los planes y programas de estudio de educación básica, además de los libros de texto y los acuerdos secretariales asociados con los procesos y prácticas de evaluación. El análisis de dichos documentos se realizó a la luz de la estructura de las cinco dimensiones teóricas antes referidas sobre el proceso evaluativo.

## Resultados

Los resultados del análisis se presentan organizados de manera cronológica identificando los aspectos relacionados con las dimensiones teóricas aquí comprometidas, tal como se ilustra en la Figura 2.

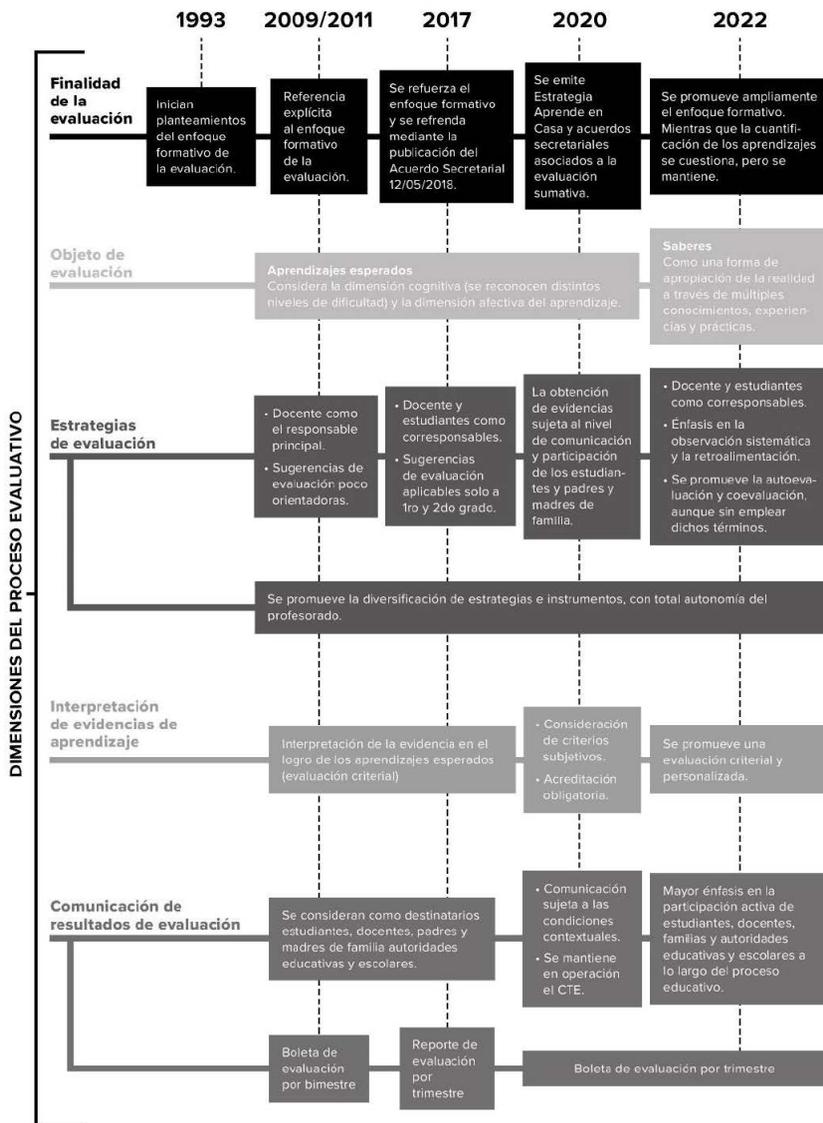
### *Finalidad de la evaluación*

Si bien la evaluación para la permanencia y promoción del estudiantado cuenta con una larga historia en el sistema educativo mexicano, es a partir de la reforma curricular de educación básica de 1993 que se introduce el planteamiento de que la evaluación en el aula debe permitir al profesorado identificar los avances y dificultades de sus estudiantes para intervenir y favorecer el logro de los aprendizajes (SEP, 1993).

Más adelante, en la reforma curricular que inicia en 2009 y que se consolida en 2011, se definió a la evaluación como el “proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto,

es una parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011, p. 35).

Figura 2. Planteamientos de la SEP respecto a la evaluación en el aula en educación básica.



Nota. Adaptado de “Prácticas y concepciones docentes asociadas a la evaluación de las matemáticas en educación primaria” por Oviedo, 2023.

En esa misma reforma también se declararon aspectos como el carácter descriptivo de la retroalimentación, la definición de aprendizajes clave como un esquema progresivo con el cual basar el seguimiento, el uso de diversos instrumentos para obtener evidencias de aprendizaje, el involucramiento de autoridades educativas y familias, así como la implementación de estrategias de autoevaluación y coevaluación, aunque estas últimas con poca relevancia, donde la metacognición y autorregulación del aprendizaje tuvieron una presencia marginal.

De acuerdo con lo anterior, si bien en el plan de estudios 2011 se manifestaron diversas expresiones inscritas en el marco formativo de la evaluación, se concibió a esta como una tarea principalmente vinculada con el profesor y, por tanto, como un proceso externo al estudiante (Rojano et al., 2019).

En relación con los materiales educativos que acompañaron a esta propuesta curricular, en el año 2012 la SEP emitió una serie de materiales llamados *Herramientas para la Evaluación en Educación Básica*, con el propósito de favorecer la reflexión del profesorado acerca del enfoque formativo de la evaluación, que vino a complementar lo estipulado en el plan de estudios 2011. De forma contraria, las guías para el maestro proporcionadas al personal docente a inicios de la implementación de esta reforma, de acuerdo con Rojano et al. (2019), presentaron sugerencias de evaluación muy generales y poco orientadoras.

Tanto en el plan de estudios 2011 como en el de 2017 se distinguieron las funciones formativa y sumativa de la evaluación, siendo en este último en el que se incrementan las menciones a la autoevaluación y a la coevaluación y en el que se brinda un espacio para puntualizar las implicaciones que tiene la evaluación formativa, tanto para el profesorado como para el alumnado. En este sentido, en la propuesta curricular de 2017 se atribuye al estudiante una mayor responsabilidad y compromiso con su aprendizaje, y se espera que a partir de la retroalimentación que proporcionen las y los docentes se les oriente en procesos de metacognición y, por ende, de autorregulación (SEP, 2018a).

Otra característica del modelo educativo 2017 fue la mención reiterada de actores tales como las autoridades escolares y educativas y las familias a quienes se les atribuye ser coparticipes en el proceso evaluativo (SEP,

2017). En lo que respecta a estas últimas, se señala que no solamente deberá existir comunicación respecto a lo que ocurre en la escuela, sino un verdadero involucramiento mediante el seguimiento en casa de las orientaciones brindadas por el personal docente, así como acompañamiento de sus hijos e hijas.

Cabe resaltar que hasta ese momento, los acuerdos secretariales que emitió la SEP junto a las reformas curriculares anteriores refirieron estrictamente a aspectos acreditativos, sin embargo, el plan de estudios 2017 se vio acompañado de la publicación del Acuerdo 12/05/2018 donde se especificó la concepción de la evaluación formativa, las responsabilidades de los agentes implicados y cómo implementarla para registrar el resultado en el reporte de evaluación, donde el docente habría de proporcionar tanto elementos cuantitativos como cualitativos sobre el nivel de desempeño de sus estudiantes (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2018).

No obstante, la implementación del plan de estudios 2017 no fue homogénea para todos los grados escolares por lo que, en cumplimiento al Acuerdo 12/05/2018, el personal docente de tercero a sexto de primaria y primero y segundo de secundaria fueron instruidos para aplicar los contenidos de los programas de estudio 2011 y considerar los planteamientos de evaluación de un plan de estudios distinto. Esto significó que, si bien el modelo educativo se había renovado, el personal docente de estos grados contara con los mismos libros de texto en los que las sugerencias de evaluación carecían de un sentido verdaderamente orientador.

A finales de 2018 ocurre un nuevo cambio de gobierno que establece a través de la publicación de un acuerdo secretarial “que en tanto se revisa y se elabora un nuevo planteamiento curricular que dé cabal cumplimiento a lo mandado en [La Ley General de Educación] resulta necesario mantener para los grados de tercero, cuarto, quinto y sexto de educación primaria [...] la convivencia de los planes y programas de estudio [2011 y 2017]” (DOF, 2019b, p. 1).

Lo anterior significó la interrupción de un plan de estudios que de origen contemplaba su implementación gradual en 12 periodos lectivos (SEP, 2017), a lo que se sumó los impactos en materia educativa asociados a la pandemia por COVID-19, la cual trajo consigo la puesta en marcha de la estrategia Aprende en casa basada en la transmisión de contenidos por

televisión, radio, internet y orientación telefónica, así como la distribución de cuadernillos de trabajo en zonas rurales. Esta estrategia se estructuró con base en una selección de contenidos de los planes y programas de estudio 2011 y 2017 (SEP, 2020).

La estrategia *Aprende en Casa* estuvo vigente hasta el ciclo escolar 2021-2022 para atender a las y los estudiantes que para ese entonces no se habían incorporado a la presencialidad, llenando el espacio existente pues para esa fecha la SEP no había emitido un nuevo plan.

Posteriormente, con el acuerdo secretarial 14/08/22, se estableció la aplicación del plan y programas de estudio 2022 para el ciclo escolar 2022-2023, mediante su pilotaje en 960 escuelas del país y en solo algunos grados escolares (DOF, 2022). Sin embargo, este proceso fue suspendido por la interposición de un amparo legal. Un año después, una vez resuelta esta condición, la SEP emite el acuerdo 06/08/23 a partir del cual se anuncia de manera oficial la implementación de este plan de estudios para el ciclo escolar 2023-2024 (DOF, 2023a).

En el plan de estudios 2022 se reitera la importancia de la evaluación en el proceso educativo y se dedica un apartado a explicar su finalidad, con base en tres argumentos: 1) una crítica al modelo de evaluación sumativa, 2) la importancia de la evaluación formativa, y 3) el inevitable reconocimiento de la necesidad de acreditar los aprendizajes de manera cuantitativa.

Respecto al primero, se destaca que “el sistema educativo nacional ha dado prioridad a un modelo de evaluación de los aprendizajes que se basa en una supuesta cuantificación del conocimiento” (SEP, 2023a, p. 79), donde “el número no refleja el proceso complejo que sucede en las y los estudiantes, ni describe el proceso que lleva a desarrollar [su aprendizaje]” (SEP, 2023a, p. 80), además “el empleo de [una escala cuantitativa] ha permitido que se clasifique escolar y socialmente a las y los estudiantes de acuerdo con el número que se les asigne... [y] que se separe la evaluación del proceso formativo” (SEP, 2023a, p. 80).

Respecto a la evaluación formativa se destaca que:

- “forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiantes” (SEP, 2023a, p. 80).
- “Tiene como función principal retroalimentar el proceso educativo a

través del diálogo entre el profesorado y las y los estudiantes que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes para identificar los logros y elementos por trabajar, los obstáculos que se han presentado y, en su caso, trazar acciones de mejoramiento” (SEP, 2023a, p. 81).

- “Demanda del compromiso y la responsabilidad de las y los estudiantes para hacer una reflexión tanto individual como colectiva sobre el proceso de desarrollo que están teniendo, sus avances y los retos que tienen que enfrentar” (SEP, 2023a, p. 83).

El tercer argumento que concierne a la acreditación, —sin utilizar el término de evaluación sumativa—, señala que esta tiene como función sustentar el otorgamiento tanto de calificaciones como de certificados de acuerdo con el juicio que hagan maestras y maestros de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de las condiciones en que las y los estudiantes (...). La función de esta calificación es un acto que permite determinar la promoción del estudiante, pero no el proceso de aprendizaje obtenido (SEP, 2023a, p. 81).

Con base en lo expuesto, en el plan de estudios 2022 se identifica un planteamiento que prioriza la evaluación formativa, lo cual ocurre desde el plan de estudios 2011, y aunque actualmente se asume con mayor fuerza que la calificación no representa de manera completa el proceso de aprendizaje, finalmente, se reconoce la necesidad de contar con una nota para determinar la promoción a un grado escolar superior, lo que deja a la vista la contribución que a este respecto realiza la evaluación sumativa.

### **Objeto de evaluación**

En términos del objeto de evaluación, en las propuestas 2011 y 2017 se incluyó el elemento curricular de *aprendizajes esperados* que, en términos de evaluación, ocuparon un lugar ampliamente relevante, ya que se definían como referentes para brindar seguimiento y apoyo cercano a los logros de las y los estudiantes (SEP, 2011, 2017). Estos mostraban una gradación progresiva de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el alumnado debía alcanzar, por lo que en estas propuestas con enfoque competencial se destacó la consideración tanto del plano cognitivo como afectivo del aprendizaje.

Por su parte, en el plan de estudios 2022, uno de los elementos que registró mayores cambios fue la organización curricular en campos formativos que, de acuerdo con la SEP, implicó el “desplazamiento de una educación basada en asignaturas -que propicia una fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos y la didáctica- hacia un modelo que contempla la interacción del conocimiento de diversas disciplinas” (SEP, 2023a, p. 81).

En esta misma línea, en la conferencia magistral dictada por Díaz-Barriga (2022) titulada “Retos de la docencia ante el Marco Curricular 2022”, de manera muy específica se señala que se trabajará con saberes y no competencias o aprendizajes clave.

Al respecto, en el plan de estudios 2022 se expresa que los saberes contribuyen al desarrollo de las capacidades (...) implican una forma de apropiación de la realidad a través de múltiples conocimientos, experiencias y prácticas que confluyen en esta. Los saberes expresan la relación entre las y los sujetos de la educación con el conocimiento y la realidad de su vida cotidiana. El aprendizaje de los saberes exige una reflexión creadora acompañada de sensibilidad y compromiso con la sociedad; por ello, los saberes constituyen un lazo social que reconoce el lugar que ocupan los sujetos en la comunidad (SEP, 2023a, p. 12).

Sin embargo, en los programas sintéticos además se hace referencia a contenidos, los cuales se explican como una disposición de conocimientos y saberes en un campo formativo, acompañados de los *procesos de desarrollo de aprendizaje*, estos últimos redactados a modo de acciones o capacidades para cada grado escolar (SEP, 2023b).

En el plan de estudios 2022 se expresa dejar atrás las competencias y aprendizajes clave, por ser “estructuras curriculares cerradas (...), que derivan en listados de contenidos para programar la enseñanza y la evaluación” (SEP, 2023a, p. 81), a partir de su “graduación y jerarquización por niveles y grados” (SEP, 2023a, p.79) que llevan a medir “el producto (el sujeto cosificado en su conducta), y no el aprendizaje ni lo que sucede en el proceso formativo” (SEP, 2023a, p.45). Al mismo tiempo, en el Acuerdo secretarial 10/09/23, se establece que los referentes de la evaluación para la acreditación son los contenidos (DOF, 2023b, artículo 5), los cuales también son presentados como un listado de temas acompañado de una gradación de conocimientos y habilidades por grado escolar.

## Estrategias de evaluación

Tanto en el plan de estudios 2011 como el 2017, figuraron menciones relativas a diversificar las técnicas e instrumentos de recolección de evidencias para conocer con mayor precisión los aprendizajes y necesidades de las y los estudiantes. No obstante, en el plan de estudios 2011 las sugerencias emitidas por la SEP resultaron ser muy generales, mientras que en el plan de estudios 2017 estas fueron más específicas, predominando la técnica de observación sistemática y las preguntas en clase para los primeros grados (SEP, 2018b).

Cabe destacar que en el plan de estudios 2017, aun cuando se hizo un esfuerzo para proporcionar mayores orientaciones en torno a la evaluación, se otorgó al profesorado total libertad para diseñar e implementar sus propios instrumentos de evaluación, y definir cuáles tendrían una función diagnóstica, formativa o sumativa.

En el actual plan de estudios 2022, se plantea que la evaluación puede considerar evidencias como exámenes, tareas, trabajos escritos, resolución de ejercicios, portafolios de evidencias, rúbricas, listas de cotejo, entre otras. No obstante, desde la heteroevaluación se coloca un especial énfasis en la observación sistemática que permita “ver los cambios y la complejidad que va manifestando [cada estudiante] con respecto al conocimiento, con qué actitud lo hace, y en qué espacios le son favorables” (SEP, 2023a, p. 81).

También se proponen las valoraciones escritas por parte de las y los estudiantes sobre sus aprendizajes, las dificultades que han enfrentado y sus compromisos para continuar aprendiendo, lo cual expresa el interés en estrategias como la autoevaluación, aunque cabe señalar que este término es utilizado en una sola ocasión en todo el documento. Por su parte, el término coevaluación no aparece citado, aunque sí se observan planteamientos del intercambio de saberes no solo entre estudiantes, sino también con las familias y la comunidad. En esta misma línea, en los libros de texto se presentan orientaciones para aplicar estrategias de autoevaluación y coevaluación para los diferentes temas que se abordan en estos materiales.

## Interpretación de las evidencias de aprendizaje

En términos de comunicación de resultados, uno de los cambios más relevantes con la publicación del modelo educativo 2017, junto al Acuerdo 12/05/2018, fue que los cortes para otorgar una calificación pasaron de ser bimestrales a trimestrales a partir del ciclo escolar 2018-2019 (DOF, 2018; SEP, 2017).

Más tarde, mediante el Acuerdo 11/03/2019, la SEP señaló que el *reporte de evaluación planteado* en el Acuerdo 12/05/2018 resultó ser complejo para el personal docente durante su implementación, por lo que además de cambiar de nombre nuevamente a *boleta de evaluación*, se abandonaría el procedimiento de expresar los resultados de evaluación con base en cuatro niveles de desempeño para ser plasmados nuevamente mediante un valor numérico (DOF, 2019a). En este mismo documento, se señaló que la acreditación sería obligatoria no solo para primer grado sino también para segundo.

Posterior al Acuerdo 11/03/2019, y derivado del contexto que impuso la pandemia por COVID-19, se publicaron cuatro acuerdos más que tuvieron como objeto la evaluación: Acuerdos 12/06/20, 14/07/20, 26/12/20 y 16/06/21 (DOF, 2020a, 2020b, 2020c, 2021). En estos documentos, aunque se insistía en que la evaluación debía apoyar el aprendizaje y ser de carácter personalizado, el principal objetivo se centró en brindar orientaciones sobre cómo asignar la calificación. Al respecto se señaló que la evaluación del aprendizaje debía adaptarse a las circunstancias actuales, colocando en primer lugar su gran finalidad: aportar información para mejorar la acción educativa. Se trata de reconocer el esfuerzo de alumnas, alumnos y familias que mantienen un vínculo constante, de incentivar a quienes se relacionan esporádicamente y dejar abierta la posibilidad de recuperar a quienes, hasta el momento, no establecen comunicación con el personal docente o directivo (DOF, 2020c, art. 4).

De acuerdo con lo anterior, los criterios para asignar calificación difirieron en función del nivel de comunicación establecido con las y los estudiantes durante la contingencia, por lo que en los casos en que se mantuvo una participación sostenida, el alumnado sería evaluado conforme al acuerdo 11/03/2019, no obstante, cuando la comunicación fuera parcial

o inexistente, se podía optar por aplazar la asignación de la calificación y, en todo caso, modificarla cuando se contara con mayores evidencias de aprendizaje (DOF, 2019a).

Ante la falta de información para asignar calificación, se señaló la inclusión de aspectos tales como los conocimientos adquiridos en la convivencia cotidiana —aunque no tuvieran relación con los contenidos de los programas de estudios—, las opiniones de los padres, madres o tutores sobre el desempeño de sus hijos e hijas, así como el esfuerzo manifestado por cada estudiante.

Adicionalmente se plantearon indicaciones restrictivas en relación con la acreditación donde, sin excepción, el alumnado obtendría la promoción al grado siguiente. Para el cierre del ciclo 2019-2020 se indicó que la calificación del tercer periodo correspondería al promedio de los dos periodos de evaluación previos al cierre de las escuelas, “sumando a este los elementos de valoración que el docente considere” (DOF, 2020a, título 2 artículo 6, fracción III) y para los ciclos 2020-2021 y 2021-2022 se asignaría una calificación global del grado, en todos los casos aprobatoria.

Actualmente, a través del plan de estudios 2022, la SEP plantea de manera reiterada que la interpretación de las evidencias debe responder a un carácter formativo, que permita identificar los logros, pero también los aspectos a mejorar tanto del aprendizaje como de la enseñanza, planteamiento que también es observable en los planes de estudio 2011 y 2017 (SEP, 2011, 2017, 2023a).

En cuanto a la acreditación de manera textual, se señala que “no se trata de contabilizar las tareas que entregó la o el estudiante, el número de sus asistencias, el porcentaje de requisitos que cubrió, ni el número de exámenes que aprobó” (SEP, 2023a, p. 81). Al mismo tiempo que se menciona que “la calificación se construye con la interpretación que las y los docentes y, en su caso, las y los estudiantes puedan hacer de una serie de evidencias para determinar la asignación de un número/calificación que requiere el sistema educativo” (SEP, 2023, p. 81).

En el mismo plan de estudios se identifican algunas menciones respecto a los efectos negativos de contar con una escala “arbitraria” para asignar calificación, sin embargo, a pesar de las connotaciones atribuidas a la cuantificación de resultados, en el Acuerdo 10/09/23 se establece su uso

donde en todos los casos el número se acompañará de observaciones y sugerencias cualitativas, al igual que se estipuló en la normativa precedente (DOF, 2023b).

## **Comunicación de resultados de evaluación**

Se observa que desde la reforma de 1993 se establece que la comunicación de resultados de evaluación debe considerar a estudiantes, familias y autoridades educativas y escolares, cuyo planteamiento se ha ido reforzando en los currículos posteriores.

En relación con la comunicación al interior del colectivo escolar, se destaca que se ha promovido desde el plan de estudios 2011 a través de la implementación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), figura que se reforzó en el modelo educativo 2017 donde se definieron como el “cuerpo colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela [...], donde se observan y comentan las necesidades técnico-pedagógicas de la escuela y se planea la Ruta de mejora escolar” (SEP, 2017, p. 658). Cabe destacar que este espacio de diálogo e intercambio, a diferencia de otros elementos considerados en el plan de estudios, se mantuvo en operaciones también durante el periodo de contingencia sanitaria. Si bien sus menciones son menores en el plan de estudios 2022, la operación de estos cuerpos colegiados continúa vigente en toda la educación básica.

## **Discusión y conclusiones**

La descripción de la finalidad de la evaluación en el aula ha ocupado cada vez mayor relevancia en los planes de estudio de educación básica en México, en los que desde 1993 se observa una tendencia por priorizar el enfoque formativo sobre el sumativo.

A este respecto, en la literatura especializada se ha documentado que ambos enfoques de la evaluación pueden llegar a interpretarse como antagónicos o incompatibles (Buchholtz et al., 2018), no obstante, la perspectiva en la que se les atribuye un carácter de complementariedad (Chappuis et al., 2012) y se procura un balance en su aplicación por parte del profesorado (Schellekens et al., 2021), cada vez gana más adeptos.

Lo anterior es destacable pues en el actual plan de estudios 2022 se incorporan al discurso una serie de críticas hacia la evaluación sumativa — basada principalmente en la cuantificación de los aprendizajes—, al mismo tiempo que se instruye al personal docente sobre su uso (SEP, 2023b).

Ante estos nuevos planteamientos, se considera indispensable el recuperar una postura más conciliadora, donde la evaluación formativa y sumativa se ubiquen como parte de un mismo continuo en el que a pesar de su distinta naturaleza aporten beneficios al aprendizaje y a la enseñanza.

En cuanto a la dimensión de objeto de evaluación, aunque se ha empleado una terminología distinta a través del tiempo, no se observa un cambio de fondo respecto a la lógica en la que se organizan los referentes para la enseñanza y la evaluación desde que se incorporó el enfoque competencial en 2011. No obstante, se reconoce un esfuerzo sin precedentes en el plan de estudios 2022 por implementar un enfoque multidisciplinario en primaria, mientras que en secundaria la evaluación se continúa segmentando en disciplinas.

Algo similar ocurre con las estrategias de evaluación, donde se observa más bien un cambio de tipo terminológico, ya que, aunque en el plan de estudios 2022 se evita el uso de términos ampliamente aceptados en la literatura como autoevaluación y coevaluación, las sugerencias de la SEP respecto a estrategias e instrumentos de evaluación se mantienen en la misma línea en las últimas tres reformas curriculares.

Cabe destacar que el presente análisis advierte el esfuerzo de la SEP por brindar cada vez mayores orientaciones al profesorado para obtener evidencias diversas del aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, se considera que una carencia de los planteamientos curriculares ha sido el establecimiento de directrices claras para su interpretación tanto con fines formativos como sumativos, lo que se encuentra estrictamente relacionado con la calidad de los resultados que se comunican a los distintos involucrados en el proceso educativo.

Lo anterior exige trascender el discurso sobre la finalidad de la evaluación y brindar mayores herramientas a las y los docentes que les permita reducir la brecha entre el planteamiento curricular y su concreción en las aulas. Tal como lo señaló Schellekens et al. (2021), el transitar de prácticas de evaluación tradicionales a aquellas formativas asociadas al enfoque

formativo implica “alfabetizar” a estudiantes y docentes en esta materia, expresión a la que cabría sumar a las propias familias sobre todo en el caso de los niveles educativos básicos.

## Referencias

- Acar-Erdol, T., y Yildizli, H. (2018). Classroom assessment practices of teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, 11(3), 587–602. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11340a>
- Arias, S. A., Labrador, N., y Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Revista Venezolana de Educación. Educere*, 23(75), 307–322. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35660262007>
- Braund, H., y DeLuca, C. (2018). Elementary students as active agents in their learning: an empirical study of the connections between assessment practices and student metacognition. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 65–85. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0265-z>
- Buchholtz, N., Krosanke, N., Orschulik, A., y Vorhölter, K. (2018). Combining and integrating formative and summative assessment in mathematics teacher education. *ZDM - Mathematics Education*, 50(4), 715–728. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0948-y>
- Cárdenas, J. A. (2014). *La evaluación de la resolución de problemas en matemáticas: concepciones y prácticas de los profesores de secundaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. Repositorio Institucional Dehesa. <https://dehesa.unex.es/>
- Chappuis, J., Stiggins, R. Chappuis, S., y Arter, J. (2012). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it right—Using it well*. Pearson.
- Dagdag, J. M. H., y Dagdag, J. D. (2020). Constructivism and the mathematics classroom assessments of elementary teachers. *Journal of Critical Reviews*, 7(12), 816–823. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.12.144>
- De Ory, M., y Ruíz, V. M. (2011). La evaluación en el aula de primaria. Factor clave para el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2), 212–220. <http://www.redalyc.org/html/920/92017189008/>
- Demosthenous, E., Christou, C., y Pitta-Pantazi, D. (2021). Mathematics classroom assessment: A framework for designing assessment tasks and

- interpreting students' responses. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 1088–1106. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030081>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2018). Acuerdo número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018&print=true)
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2019a). Acuerdo número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019#gsc.tab=0)
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2019b). Acuerdo número 15/06/19, por el que se modifica el diverso número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5563989&fecha=25/06/2019&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5563989&fecha=25/06/2019&print=true)
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2020a). Acuerdo número 12/06/20, por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos. [http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/4/images/a12\\_06\\_20.pdf](http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/4/images/a12_06_20.pdf)
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2020b). Acuerdo número 14/07/20 por el que se reforma el diverso número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para

la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos Planes y Programas de Estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5597705&fecha=03/08/2020#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5597705&fecha=03/08/2020#gsc.tab=0)

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2020c). Acuerdo número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021. [http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/4/images/a26\\_12\\_20.pdf](http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/4/images/a26_12_20.pdf)

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2021). Acuerdo número 16/06/21 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias relativas a la conclusión del ciclo escolar 2020-2021, en beneficio de los educandos de preescolar, primaria y secundaria ante el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/21119/2/images/a16\\_06\\_21.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/21119/2/images/a16_06_21.pdf)

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19%2F08%2F2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19%2F08%2F2022#gsc.tab=0)

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2023a). Acuerdo número 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5698663&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698663&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0)

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2023b). Acuerdo número 10/09/23 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5703099&fecha=27/09/2023#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5703099&fecha=27/09/2023#gsc.tab=0)

- Díaz-Barriga, A. (2022, mayo). *Retos de la docencia ante el Marco Curricular 2022* [Conferencia]. Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México, México. <https://www.sep.gob.mx/marco-curricular/antecedentes/>
- García, A. M., Aguilera, M. A., Pérez, M. G., y Muñoz, E. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D410.pdf>
- Govender, P. (2019). Formative assessment as ‘formative pedagogy’ in grade 3 mathematics. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.739>
- Hamodi, C., López, V. M., y López, A. T. (2015) Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000100009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009)
- Heredia, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. *Revista Bordón*, 61(4), 39-48. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28812>
- Martínez-Corona, J.I., Palacios-Almón, G. E., y Oliva-Garza, D.B. (2023). Guía para la Revisión y el Análisis Documental: Propuesta desde el Enfoque Investigativo. *Ra Ximhai*, 19(1), 67-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8851658>
- McMillan, J. H. (2013). Why We Need Research on Classroom Assessment. En J. M. McMillan (Ed.), *Research on classroom assessment* (pp. 3-16). <https://us.sagepub.com/en-us/nam/sage-handbook-of-research-on-classroom-assessment/book235861>
- Monteiro, V., Mata, L., y Santos, N. (2021). Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students. *Frontiers in Education*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.631185>
- Navarro-Mosquera, N. G., Falconí-Asanza, A. V., y Espinoza-Cordero J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202017000400008&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202017000400008&lng=es&nrm=iso)

- Oviedo, A. F. (2023) *Prácticas y concepciones docentes asociadas a la evaluación de las matemáticas en educación primaria* [Tesis doctoral inédita], Universidad Complutense de Madrid.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores; Secretaría de Educación Pública.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682016000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200007&lng=es&tlng=es).
- Rojano, M. T., Solares, A., Espinosa, E. M., Fuenlabrada, I., Sánchez, E. A., y Sandoval, I. T. (2019). *Estudio comparativo de la propuesta curricular de matemáticas en la educación obligatoria en México y otros países*. INEE-CINVESTAV. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F210.pdf>
- Sánchez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6), 1-18. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a1>
- Schellekens, L. H., Bok, H., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W., y Van der Vleuten, C. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1993). Plan y programas de estudios 1993. Educación básica. Primaria. <https://docplayer.es/4029615-P-r-i-m-a-r-i-a-presentacion-plan-y-programas-de-estudio-1993-educacion-basica.html>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación básica. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Aprendizajes Clave para una Educación Integral. Plan y programas de estudios para la educación básica. [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018a). Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-para-aprender-digital.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018b). Libro para el maestro. Matemáticas. Primer grado. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2022/P1MAA.htm>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). Lineamientos Generales para el Uso de la Estrategia de Aprende en Casa. <http://educacionbc.edu.mx/eventos/2020/Linaprendeencasa/Lineamientos%20de%20la%20Estrategia%20Aprende%20en%20Casa%20Mayo2020.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023a). Plan de estudios de la Educación Básica 2022. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan\\_de\\_estudio\\_para\\_la\\_educacion\\_preescolar\\_primaria\\_secundaria\\_2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf)
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023b). Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de las fases 2 a 6. [https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO\\_ACUERDO\\_080823\\_FASES\\_2\\_A\\_6.pdf](https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf)
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., y Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right-Using It Well*. Columbus, Ohio, EE. UU.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Suurtamm, C., Thompson, D. R., Kim, R. Y., Moreno, L. D., Sayac, N., Schukajlow, S., Silver, E., Ufer, S., y Vos, P. (2016). En G. Kaiser (Ed.), *Assessment in Mathematics Education*. ICME-13 Topical Surveys. (pp. 1–38). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-32394-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-32394-7_1)
- Ukobizaba, F., Nizeyimana, G., y Mukuka, A. (2021). Assessment Strategies for Enhancing Students' Mathematical Problem-solving Skills: A Review of Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(3), 1–10. <https://doi.org/10.29333/ejmste/9728>
- Veugen, M. J., Gulikers, J. T. M., y Den Brok, P. (2021). We agree on what we see: Teacher and student perceptions of formative assessment practice. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101027>

Wafubwa, R., y Csíkos, C. (2021). Formative Assessment as a Predictor of Mathematics Teachers' Levels of Metacognitive Regulation. *International Journal of Instruction*, 14(1), 983–998. <https://doi.org/10.29333/IJI.2021.14158A>