



Desafíos del profesorado para mediar y evaluar el aprendizaje: experiencias post pandemia

Teacher challenges in mediating and assessing learning: post-pandemic experiences

Desafios dos professores na mediação e avaliação da aprendizagem: experiências pós-pandemia

ARTÍCULO GENERAL



Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.575>

Perla Meléndez Grijalva 
pmelendez@upnech.edu.mx

Imelda Denisse Avilés Domínguez 
daviles@upnech.edu.mx

Oscar Manuel Gill Langarica 
ogill@upnech.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Chihuahua, México

Artículo recibido el 28 de agosto 2022 | Aceptado el 26 de agosto 2022 | Publicado el 6 de abril 2023

RESUMEN

Se necesita un profesorado que se convierta en mediador de aprendizajes y considere la realidad del estudiantado para planificar sus clases. El objetivo del estudio fue identificar los elementos que considera el profesorado de básica para mediar y evaluar los aprendizajes de sus estudiantes tras el regreso a clases presenciales, así como los desafíos que enfrentan ante la nueva normalidad. Para ello, se realizó un estudio cualitativo con método fenomenológico y se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a 48 docentes. Los resultados mostraron que en la mediación se prioriza la atención socioemocional y motivacional y se consideran las experiencias del estudiantado en el confinamiento, pero hay ausencia de procesos metacognitivos; respecto a la evaluación formativa. Se concluyó que, los desafíos más significativos se refieren a ajustes en objetivos y contenidos establecidos en el plan de estudios a fin de tener una evaluación pertinente a las condiciones del estudiante.

Palabras clave: Mediación de los aprendizajes; Evaluación formativa; Metacognición; Habilidades socioemocionales

ABSTRACT

There is a need for teachers to become learning mediators and to consider the students' reality in order to plan their classes. The objective of the study was to identify the elements considered by elementary school teachers to mediate and evaluate their students' learning after the return to on-site classes, as well as the challenges they face in the face of the new normality. For this purpose, a qualitative study was carried out with a phenomenological method and a questionnaire with open-ended questions was applied to 48 teachers. The results showed that mediation prioritizes socioemotional and motivational attention and considers the students' experiences in confinement, but there is an absence of metacognitive processes; with respect to formative evaluation. It was concluded that the most significant challenges refer to adjustments in objectives and contents established in the curriculum in order to have a pertinent evaluation to the student's conditions.

Key words: Learning mediation; Formative assessment; Metacognition; Social-emotional skills

RESUMO

É necessário que os professores se tornem mediadores da aprendizagem e considerem a realidade dos alunos para planejar suas aulas. O objetivo do estudo foi identificar os elementos que os professores do ensino fundamental consideram para mediar e avaliar a aprendizagem de seus alunos após o retorno às aulas presenciais, bem como os desafios que enfrentam na nova normalidade. Para isso, foi realizado um estudo qualitativo usando um método fenomenológico e um questionário com perguntas abertas foi aplicado a 48 professores. Os resultados mostraram que a mediação prioriza a atenção socioemocional e motivacional e considera as experiências dos alunos no confinamento, mas há uma ausência de processos metacognitivos, no que diz respeito à avaliação formativa. Concluiu-se que os desafios mais significativos se referem a ajustes nos objetivos e conteúdos estabelecidos no currículo para que a avaliação seja relevante para as condições do aluno.

Palavras-chave: Mediação da aprendizagem; Avaliação formativa; Metacognição; Habilidades socioemocionais

INTRODUCCIÓN

Ante los cambios acelerados que se viven, derivados de los avances tecnológicos y de la situación vivida por la contingencia causada por la pandemia COVID-19, el proceso de enseñanza y aprendizaje también ha cambiado. El profesorado juega un nuevo rol, pues el contexto viene a ser el que orienta el desarrollo de los aprendizajes y, éste, tiene que promover situaciones significativas y ligadas a dicho contexto. Estas situaciones deben responder no solo a saberes explícitos en el currículo, también a valores sociales, culturales, intencionalidades pedagógicas y visiones del mundo.

Por otro lado, la suspensión de clases presenciales por casi dos años, donde se pasó a una modalidad virtual y/o a distancia sin previa planificación y organización por parte del sistema educativo y sus involucrados, está teniendo sus consecuencias al volver a las aulas. Se presentan necesidades pedagógicas, sociales y emocionales en estudiantes, que se reflejan en un importante rezago escolar, dificultades para adaptarse a la post pandemia, problemas socioemocionales, entre otros (Fernández, 2021).

Detectar estas necesidades requiere de procesos evaluativos sistemáticos y diversificados que den cuenta de cómo llega el estudiantado al inicio del ciclo escolar y cómo avanza, promoviendo la reflexión sobre su proceso, avances y obstáculos, para involucrarse en decisiones y acciones que mejoren la construcción de sus aprendizajes (Pellegrino, 2020).

Además, se necesita un profesorado que se convierta en mediador de aprendizajes y considere la realidad del estudiantado tanto para planificar sus clases como para evaluar el proceso y los resultados. Según Feuerstein (1988b) la mediación es una experiencia de aprendizaje que sucede cuando alguien con conocimientos e intenciones funge de mediador entre el mundo y otro individuo, el objetivo principal de quien tiene el conocimiento es ofrecer herramientas adecuadas al estudiantado para generar consciencia de su propio desarrollo, construir un significado propio del mundo, solucionar problemas cotidianos y desarrollar autonomía. Asimismo, los criterios a considerar en la mediación son tener un propósito y estar consciente de ello; involucrar al estudiantado en el proceso de su propio aprendizaje; provocar la curiosidad y motivación a través de situaciones que le sean significativas; crear necesidades nuevas de conocimientos y significados; relacionar la nueva información con la ya existente y explicar la finalidad que se persigue con ella.

Por otra parte, León (2014) señala algunas funciones que el docente mediador debe atender, entre ellas, promover, mediante procesos de evaluación de los aprendizajes, habilidades metacognitivas en sus estudiantes para que reflexionen sobre sus métodos de aprendizaje, autoevalúen sus logros y autorregulen sus conocimientos de acuerdo a sus habilidades cognitivas. Entonces, la mediación no sólo toma un papel importante para construir ambientes de

aprendizaje, también lo hace en los procesos de evaluación, si se entiende a esta última como un componente didáctico del proceso de enseñanza y aprendizaje que da cuenta de los avances del estudiantado y le ayuda a identificar situaciones que obstaculizan este proceso, a fin de contribuir a mejorar su desarrollo integral (Hernández, 2017).

Mediar y evaluar el aprendizaje son procesos que no se pueden separar. Al tiempo que se determinan los propósitos que se quieren alcanzar y los medios para hacerlo, se establecen también los criterios para observar e interpretar el desarrollo del alumnado en relación con dichos propósitos (Bizarro et al., 2019). Las evidencias deben mostrar su nivel actual, considerando donde estaba al inicio y a dónde se espera que llegue (Hamodi et al., 2015).

En este sentido, la evaluación en el ámbito educativo es un concepto que se ha ido transformando, pasando de medir cuantitativamente los conocimientos, a ser considerada como una valoración holística e integral que reconoce esfuerzos, conocimientos, experiencias y actitudes para responder a una situación de aprendizaje (Uzcategui y Albarrán, 2020). Por ende, pasar de una perspectiva de evaluación positivista, centrada en el resultado mediante indicadores medibles, a una que considere la evolución de los procesos cognitivos, sociales y emocionales del estudiantado, desde que inicia el periodo escolar y considerando sus saberes previos y su contexto, demanda

al profesorado una actitud abierta, flexible y comprensiva (López et al., 2019).

En este orden de ideas, los actuales planes y programas de estudio en México, promueven una evaluación con enfoque formativo (Secretaría de educación pública [SEP], 2018), donde se promueve que el estudiante identifique en qué punto del camino se encuentra y qué necesita para continuar, que verifique sus avances por medio de la autoevaluación. Para que esto ocurra, el profesor, como mediador, tiene la tarea de quitarle el sentido punitivo y, en su lugar, asumirla, y ayudar a que también sus estudiantes la asuman, como un proceso integral que permite reconocer su desempeño para la mejor toma de decisiones (Moreno, 2016).

Bajo este enfoque, la evaluación deja de ser el valor asignado a un producto terminado, pues ésta tiene además la función de conocer el nivel con que inicia cada estudiante y cómo avanza en el logro de su aprendizaje. Por ello, se proponen tres momentos para evaluar diagnóstico, procesual y final, los cuales están vinculados directamente y dan la pauta para que el profesorado detecte si es necesario modificar alguna estrategia u objetivo que dificulte el progreso de sus educandos.

Otro aspecto importante de la evaluación son los agentes que participan en ella. Antes, el docente asignaba un valor según la cantidad de conocimientos que demostraban sus estudiantes mediante exámenes, principalmente. Ahora, en esa corresponsabilidad docente y estudiante,

se consideran dos formas más para evaluar: la autoevaluación y la coevaluación. La primera la hace el estudiante sobre su propio desempeño, la segunda se hace entre pares (Ravela et al., 2017).

Considerando lo anterior, el profesorado debe tomar en cuenta al evaluar, elementos como la meta de aprendizaje, el propósito, los momentos y tipos de evaluación; proveer retroalimentación; promover, desde el inicio, la participación activa en el aprendizaje; reconocer la influencia de la evaluación en la motivación; promover la autoevaluación como una actividad de aprendizaje que permite al estudiantado saber más sobre sí mismos y su desempeño; y, promover la evaluación entre pares que permita la colaboración y el intercambio de ideas y estrategias de aprendizaje.

Bajo estas dos conceptualizaciones, mediación de los aprendizajes (Feuerstein, 1988b) y evaluación formativa (propuesta por la Nueva Escuela Mexicana, vigente actualmente), se plantea el propósito de esta investigación, el cual es Identificar los elementos que considera el profesorado para mediar y evaluar el aprendizaje de sus estudiantes ahora que se regresó a clases presenciales, así como los desafíos que enfrenta en la nueva normalidad.

METODOLOGÍA

El estudio fue realizado bajo un enfoque cualitativo de carácter fenomenológico, estos estudios se caracterizan porque buscan comprender un fenómeno desde las

experiencias y percepciones de los sujetos implicados (Patton, 2015) no se interesan en generalizar, sino en los significados particulares que los involucrados otorgan a lo que hacen, es decir, la experiencia vivida (Tójar, 2006).

En relación a la población en estudio estuvo conformado por un total de 63 docentes distribuidos en las seis primarias de la zona 1 en estudio. Para la muestra solo se tomaron en cuenta 48 docentes de primaria que laboran en escuelas de la zona 1, en el sureste de Chihuahua, México. Los criterios de selección de la muestra, fueron estar frente a grupo en el nivel y pertenecer al contexto del estudio.

Para la recolección de datos, se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, el cual estuvo dirigido al profesorado de nivel primaria, con preguntas abiertas. Para su construcción, se consideró las preguntas de investigación del estudio y se revisó la teoría sobre mediación de los aprendizajes propuesta por Feuerstein (1988b), la evaluación formativa desde los postulados de la Nueva Escuela Mexicana, así como aportes de Moreno (2016); Ravela et al., (2017); entre otros. Éste fue sometido a validez de contenido a través de un juicio de expertos en evaluación y mediación.

El cuestionario quedó dividido en una primera parte en datos sociodemográficos (sexo, edad, años de servicio y formación inicial) y otra parte aborda tres dimensiones, las cuales tienen sus propias categorías y subcategorías a priori; la primera, Mediación

de los aprendizajes, indaga sobre los criterios que considera o no el profesorado para mediar aprendizajes significativos y procesos de metacognición en sus estudiantes (León, 2014; Iglesias y Ortuño, 2018); la segunda, Evaluación formativa, identifica los elementos que la Nueva Escuela Mexicana propone para la evaluación formativa (SEP, 2018; Moreno, 2016), las cuales considera el profesorado para evaluar a sus

estudiantes; y, la tercera dimensión, Desafíos para una evaluación formativa, indaga en los desafíos que enfrenta el profesorado para lograr la pertinencia entre las condiciones reales con que regresa el estudiantado al aula, y la evaluación respecto a los objetivos, contenidos, instrumentos y criterios de evaluación que establece el plan de estudios (ver Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones, categorías y subcategorías de análisis.

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Mediación de los aprendizajes	Aprendizajes significativos	Contexto Estilos de aprendizaje Conocimientos previos Interés por aprender
	Metacognición	Autorregulación de conocimientos Consciencia del propio desarrollo
Evaluación formativa	Holística	Conocimientos Experiencias Actitudes
	Tipos de evaluación	Heteroevaluación Autoevaluación Coevaluación
	Momentos de la evaluación	Diagnóstica Formativa Sumativa
	Retroalimentación	
Desafíos para la evaluación formativa	Objetivos Contenidos Instrumentos Criterios	

Sobre la aplicación, se hizo la invitación a través del inspector de zona y éste, a su vez, a los directores, quienes compartieron el cuestionario a través de un formulario de Google

a sus maestros a cargo, atendiendo al criterio de confidencialidad y propósitos meramente académicos.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Para el análisis de los hallazgos encontrados, las respuestas del formulario se pasaron a un formato Excel y luego se importaron al programa de análisis de datos cualitativos por categorización y memorándum (Atlas.ti 6) para el análisis de contenido de las preguntas. Se presentó los hallazgos se desarrollaron por categorías y subcategorías (Tabla 1). Asimismo, se incorporó algunas expresiones del profesorado para ejemplificar, identificando con código cada expresión, siendo una “s” para sujeto, seguido del número asignado, según el orden en que respondieron el instrumento (sujeto 1 equivale a s1, sujeto 2 a s2, etc.).

La Mediación de los aprendizajes, considera dos categorías, aprendizajes significativos y procesos de metacognición. Sobre la primera, una característica de la mediación fue su intención pedagógica, en cuanto a que considera los conocimientos previos, estilos de aprendizaje y contexto del aprendiz, lo que permite vincular la escuela con la cotidianidad del alumnado y darles significatividad a los aprendizajes (Pilonieta, 2000). En relación con la metacognición, Feuerstein 1988b), afirma que la mediación ofrece herramientas para que el estudiante sea consciente de su desarrollo, autorregule sus conocimientos y se autoevalúe, para identificar aquello que se le facilite o dificulte en su contexto escolar y en su vida diaria.

Al analizar las expresiones del profesorado, hubo coincidencia en que

consideran el contexto de sus estudiantes al momento de planear las clases, destacando principalmente el uso de materiales accesibles y la ejemplificación de situaciones cotidianas dentro de los contenidos escolares. Se obtuvo como respuesta: “Si considero el contexto de mis alumnos, son de bajos recursos y ahora con la pandemia esto se agravó, por lo que debo utilizar material económico o que tienen en casa” (s4); “Yo procuro plantear situaciones de la vida cotidiana y, a partir de ellas, organizo actividades donde se relacionen con los contenidos escolares” (s23).

Sobre los estilos de aprendizaje, cerca de la mitad del profesorado afirmó que al inicio del ciclo escolar aplican instrumentos para identificarlos, pero sólo unos cuantos (cuatro sujetos) relataron diversificar las actividades de un mismo contenido para abarcar todos los estilos, “al iniciar cada ciclo, identifico los estilos de aprendizaje, me ayuda para hacer ajustes y que cada actividad atienda las formas en que mejor aprenden los niños” (s12); por otro lado, la mayoría sólo mencionó que varían las actividades considerando los estilos más comunes en el grupo actual, “Primero identifico los estilos que predominan y, sobre eso, planeo las actividades” (s42). La otra mitad del profesorado indicaron que no los identifican pero que sí procuran diversidad de actividades para contemplarlos a todos: “no tengo identificado el estilo de aprendizaje de cada estudiante, pero planeo la clase diversificando el cómo enseñar para que no resulte monótona” (s27).

Respecto a los conocimientos previos, el total de participantes aseguraron activarlos al inicio de cada clase o tema. “Siempre inicio preguntando qué saben sobre el tema y pido ejemplos” (s2); “Para mí es básico iniciar un tema indagando qué piensan o conocen los niños y niñas sobre él” (s9).

En relación con promover el interés por aprender, 32 de los 48 participantes hicieron mención a que en este momento de post pandemia, las niñas y niños requieren mayor apoyo motivacional, pues a la mayoría les está siendo difícil adaptarse a la presencialidad y al ritmo de trabajo, además del severo rezago que presentan: “Es necesario trabajar primero la motivación, los estudiantes han vuelto sin ganas de estudiar y con rezago importante” (s11); “tantos meses en casa han afectado los hábitos de estudio y las ganas por aprender, los niños han vuelto desmotivados” (s33).

Sobre la categoría de metacognición, a diferencia de la anterior, se encontró menos recurrencia en las respuestas. Se pudo ver en el análisis de la mayoría de las expresiones, ausencia de estrategias docentes para promover la autorregulación y la consciencia del propio desarrollo, así como poca coincidencia sobre cómo se entienden los procesos metacognitivos. Respecto a la autorregulación de conocimientos y la consciencia del propio desarrollo, que se refiere al proceso en que el estudiante es consciente de sus fortalezas y debilidades académicas y, al mismo tiempo, reflexiona sobre los recursos y medios disponibles para planear, monitorear y alcanzar

sus objetivos (Gaeta, 2020) se encontró pocas expresiones (seis de los 48 participantes) que se relacionen con estos procesos de autorreflexión: “Al término de cada clase doy un espacio para que comenten qué aprendieron, qué no les quedó claro y qué necesitan para clarificar las dudas” (s40); “cuando identifico un estudiante con problemas, primero le motivo para que sepa que sí puede y reconozcan sus aptitudes, luego hacemos una lista de lo que puede ayudarle a aprender y, al final, que identifique para qué le sirve aprender eso, si le encuentra sentido será más fácil entenderlo” (s47).

Sin embargo, hubo respuestas ambiguas o que poco tienen que ver con la metacognición, lo que pudiera significar que no hay un dominio del tema y de cómo promover en sus estudiantes estos procesos, algunos ejemplos fueron: “la metacognición es importante para ayudar a los niños que tienen dificultades, pues les das apoyo personalizado según las necesidades que presenten” (s2); “considero muy importante promover la metacognición porque así te aseguras que todos alcancen los aprendizajes esperados” (s14); “estimular la metacognición es importante para que planeen y organicen mejor la información y así la aprendan más fácil” (s6).

Referente a categoría evaluación formativa, se identificaron los criterios que considera el profesorado al evaluar a sus estudiantes tras el regreso a clases presenciales. Hay coincidencia en que sus evaluaciones son holísticas, pues valoran conocimientos, cómo vinculan estos conocimientos con las experiencias cotidianas y la actitud con que hacen frente a las tareas

escolares, haciendo énfasis, algunos de los participantes, en que las clases post pandemia se caracterizan, por un lado, por mayor rezago académico, pero también, por el desarrollo de nuevas habilidades tecnológicas y mayor autonomía. “Con el regreso a presencial, las evaluaciones tradicionales no sirven, debemos recuperar las experiencias de los niños para entender su situación y apoyarles” (s18); “las evaluaciones que estoy haciendo son más para identificar cómo regresan los niños, pero creo que la verdadera evaluación es ver cómo se incorporan y adaptan a la nueva normalidad” (s28); “es necesario fortalecer las habilidades socioemocionales, porque los alumnos han regresado con problemas de este tipo, si los maestros nos enfocamos a evaluar sólo lo cognitivo, los resultados serán notas rojas y niños frustrados” (s35).

También se encontraron coincidencias en 12 docentes respecto a la necesidad de recuperar la valoración que hace el estudiantado sobre las clases a distancia y las presenciales, porque estas valoraciones inciden en la motivación por asistir a la escuela y el interés por participar en las tareas escolares. “Cuando volvimos a presencial, en mi evaluación diagnóstica incluí preguntas para conocer qué modalidad prefieren mis estudiantes, esto me ayudó a tomar las ventajas de la modalidad a distancia y tratar de incluir las en la presencial para despertar el interés de quienes no querían volver al aula” (s41); “yo evalué todo, si aprendió, cómo se porta, cómo se relaciona con los demás, etc., y ahora

pregunto sus experiencias durante la pandemia, para identificar quienes la pasaron mal y brindar mayor apoyo” (s20).

Respecto a los tipos de evaluación (autoevaluación y coevaluación), se obtuvo que una minoría del profesorado los utilizan, sólo ocho de los 48 mencionaron que sí los consideran, aunque mayormente lo hacen después de realizar trabajos en equipo y no como parte de un proceso sistemático durante el ciclo escolar: “Yo uso la coevaluación cuando trabajan en equipo, para que evalúen entre ellos las aportaciones de cada quien” (s13); “Si he aplicado la autoevaluación y la coevaluación algunas veces, pero los resultados no son honestos, primero se debe sensibilizar para que sean sinceros y tengan claro qué criterios hay que considerar” (s22).

Otra característica de la evaluación formativa son los momentos en que se lleva a cabo: diagnóstica (al inicio del ciclo escolar), formativa (durante el ciclo) y sumativa (al final del ciclo), la totalidad de docentes aseguraron llevarla a cabo en los tres momentos; se rescatan comentarios recurrentes dentro de la diagnóstica (más de la mitad del profesorado), quienes afirmaron que esta evaluación ahora es más compleja, antes se consideraba la parte cognitiva con base en los contenidos que debía dominar según el grado escolar, ahora se consideran también sus experiencias en la modalidad a distancia, su situación emocional actual, cómo se relaciona con sus iguales y sus profesores al volver al aula, y cuál es el interés y disposición por asistir a la escuela y cumplir

con los protocolos y actividades. Algunas expresiones relacionadas con lo anterior son: “Hacer un diagnóstico al inicio del ciclo no es nuevo, pero ahora hay que evaluar cómo vuelven después de la pandemia, sobre todo en la parte emocional y motivacional” (s45); “La pandemia nos cambió a todos y tenemos que reconocer qué impacto tuvo en los estudiantes para saber a qué nos enfrentamos y qué recursos ofrecerles” (s10).

En relación con el momento formativo, destacaron expresiones en 22 de los 48 sujetos sobre las dificultades de evaluar sistemáticamente el progreso de cada estudiante. Mencionaron que, en lo general, con los trabajos, participaciones y conductas se pueden identificar aquellos estudiantes que requieren más acompañamiento, sin embargo, los grupos son numerosos y el rezago y necesidades que presentan después de la pandemia, son, en muchos casos, severas y diversificadas, por lo que es imposible dar un seguimiento a profundidad de cada estudiante. “Procuró dar seguimiento a los avances de quienes van más atrasados, pero ahora tenemos problemas graves de aprendizaje y emocionales en casi todos, esto hace más difícil llevar a detalle el progreso individual” (s44); “mi forma de evaluar el progreso de los alumnos durante las clases es observando y al revisar sus trabajos, ahí identifico quien tiene problemas para dar apoyo individual, pero no llevo registro, sino es parte de la misma dinámica dentro del grupo” (s7); “la evaluación formativa es lo cotidiano, lo que observas y atiendes al momento o que consideras para tus adecuaciones” (s42).

En la evaluación sumativa es recurrente la comparación entre aprendizajes esperados según el plan de estudios, y lo que realmente aprendieron, es decir, poco se considera la evaluación diagnóstica para valorar el progreso a partir de ésta, lo que pareciera importar es si todos aprendieron lo que se espera según el grado escolar. “Al final del semestre 1 y del semestre 2, aplico exámenes para ver si los alumnos aprendieron los contenidos que se vieron en clases y están en condiciones de pasar el siguiente grado” (s11); “Cada bimestre evalúo el aprendizaje respecto a lo que se vio en clases y, al final del año escolar, hago otra evaluación más general, en todas aplico exámenes, pero considero también la participación, la conducta y calidad de trabajos” (s23).

Sobre la retroalimentación, entendida por Espinoza (2021) como un proceso reflexivo sobre el desempeño del estudiante, el total del profesorado participante afirmó que, al término de sus actividades, hay un espacio de diálogo para reflexionar sobre lo aprendido, identificar dudas y aclararlas entre todos; hay coincidencias en que este proceso ayuda a identificar lo que no está funcionando y, con ello, mejorar la práctica docente. “Considero muy necesario retroalimentar después de cada tema, lo hago con preguntas al azar para ver qué aprendieron y si quedaron dudas” (s29); “Me gusta que mis estudiantes reflexionen lo que aprendieron y para qué les sirve, incluso refuerzan sus aprendizajes escuchando a sus compañeros” (s37).

La categoría desafíos para la evaluación formativa, analiza los comentarios del profesorado sobre los desafíos para lograr la pertinencia entre las condiciones reales del estudiantado y la evaluación respecto a objetivos, contenidos, instrumentos y criterios de evaluación que establece el plan de estudios. Sobre los objetivos enmarcados en los planes de estudio, se encontraron expresiones reiteradas sobre la necesidad de partir del diagnóstico inicial para nivelar los aprendizajes necesarios, pues se ha detectado un severo rezago académico. Las principales problemáticas que mostraron tienen que ver con la lectoescritura y el pensamiento matemático, lo que viene a impactar a otras asignaturas. “Se ha priorizado atender el rezago en lectoescritura y matemáticas como un plan estatal emergente” (s12). Por otro lado, también se encontró recurrencia respecto a implementar estrategias para atender la cuestión socioemocional, destinando mayor tiempo de trabajo áulico para actividades que promuevan la sana convivencia, el apoyo emocional y los autocuidados, “un desafío importante es atender los problemas socioemocionales, incluso se habla de priorizar los propósitos relacionados con éstos” (s30).

Respecto a los contenidos, más de la mitad de los participantes (29 de los 48) mencionaron que hay contenidos de español y matemáticas que son imposibles de abordar a causa del rezago: “en el caso de español, los niños que atiendo, de cuarto grado, no tienen comprensión lectora y traen muchas deficiencias en la escritura, no

puedo abordar algunos contenidos sin antes lograr que lean y escriban bien” (s5); “en los contenidos he tenido que hacer cambios, el plan de estudios indica ver las multiplicaciones, pero los niños aún no consolidan las operaciones básicas ni las tablas de multiplicar” (s46). Otro aspecto relacionado con los contenidos, tuvo que ver con incorporar temas relacionados con el cuidado de la salud, protocolos postpandemia y resiliencia: “ha sido necesario incluir temas relacionados con la pandemia, como los protocolos, generar confianza y tranquilidad en los niños y reflexionar lo que hemos aprendido después del confinamiento” (s19).

Sobre los instrumentos de evaluación, destacaron los exámenes y, en menor medida, la observación, test de estilos de aprendizaje y psicológicos y la calidad de los trabajos. “Para evaluar sigo utilizando los exámenes, registrando la participación y los trabajos, pero además, me apoyo del test que recomendó la psicóloga de la escuela, para detectar problemas emocionales” (s48); “Para lo académico aplico exámenes y observo el desempeño en clase y la calidad de los trabajos, también he aplicado algunos test para conocer cómo andan emocionalmente” (s15).

Adicional, se mencionaron los criterios de evaluación que considera el profesorado al evaluar el desempeño y progreso del estudiantado, encontrando que, ahora, se otorga mayor importancia a aspectos socioemocionales, de convivencia y solución de problemas. “Antes me enfocaba en lo cognitivo, pero mucho del rezago tiene que

ver con adaptarse a las rutinas del aula, por eso ahora considero en mis evaluaciones cómo responde el niño a los nuevos retos y cómo se adapta a los cambios” (s28).

Discusión

A partir del análisis antes expuesto, se tiene un profesorado que cumple, en cierta medida, con su papel de mediador cognitivo, ya que promueve aprendizajes significativos considerando experiencias y conocimientos previos de sus estudiantes y su motivación por aprender, lo que, según Iglesias y Ortuño (2018) facilita interiorizar nuevos conceptos y relacionarlos con el contexto inmediato; sin embargo, respecto a la metacognición, definida por León (2014) como la capacidad de auto planificar, dar seguimiento, corregir y evaluar el propio desempeño, se percibe en las respuestas un desconocimiento sobre qué es y cómo promover procesos metacognitivos, dejando ver que no se desarrollan en las aulas estrategias que promuevan la autorregulación del conocimiento y la consciencia del propio desarrollo.

Por otro lado, el profesorado utiliza la evaluación formativa y considera aspectos del plan de estudios (SEP, 2018) como evaluar conocimientos, actitudes y experiencias al solucionar problemas, recuperando las experiencias de la modalidad a distancia, ya que consideran que les da elementos didácticos y motivacionales para atender las nuevas condiciones de sus estudiantes. Asimismo, afirman utilizar una evaluación diagnóstica, para identificar el nivel en que se encuentra

el estudiantado en relación con el grado de estudios y con su desarrollo cognitivo, social y emocional, lo que ha permitido reconocer el severo rezago con que han vuelto a clases presenciales.

Sin embargo, es importante resaltar dos aspectos, por un lado, la evaluación del proceso de aprendizaje no se lleva a través de un registro y análisis sistemático e individual, más bien está basado en observaciones relacionadas con los trabajos y participación dentro del aula, y no con el propio desarrollo integral del sujeto y la manera en que afronta y vence sus dificultades. De igual manera, la evaluación final o sumativa, no da cuenta del progreso de cada estudiante en relación a cómo estaba al inicio y cómo está al término del ciclo escolar, sino de la cantidad de conocimientos adquiridos según los aprendizajes esperados.

Otro aspecto importante tiene que ver con la ausencia de la autoevaluación y la coevaluación dentro de los procesos de evaluación. El profesorado considera que para una verdadera autoevaluación, es necesario preparar al estudiante para que sea capaz de reflexionar sobre su propio desempeño, tal como propone también Moreno (2016); sobre la coevaluación, es utilizada, sólo en algunos casos, cuando se trabaja en equipo, más no como una práctica que fomente el aprendizaje entre iguales.

Respecto a la retroalimentación, al término de cada tema se hacen ejercicios grupales de reflexión sobre lo aprendido para clarificar dudas, profundizar contenidos y promover la socialización de saberes. Al respecto, Canabal

y Margalef (2017) enfatizan la relación de la evaluación formativa con la retroalimentación, pues la segunda permite orientar y fortalecer los aprendizajes que no fueron alcanzados, según los resultados de la primera.

Finalmente, el profesorado participante menciona los desafíos más significativos del regreso a clases presenciales, destacando la necesidad de fortalecer el rezago en la lectoescritura y matemáticas, priorizando estos contenidos; también hay reiteradas expresiones sobre la inclusión de temas relacionados con la promoción de una sana convivencia, protocolos y autocuidado de la salud, desarrollo socioemocional y resiliencia. Siguen predominando los exámenes, la participación y la conducta en el aula como medios para evaluar al estudiantado, sin embargo, se incorporan nuevos instrumentos como test para conocer la situación socioemocional, familiar y motivacional, pues consideran que la contingencia ha generado mayores problemas de este tipo y, si no se atienden, menciona Fernández (2021) será difícil lograr un buen desarrollo académico.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

CONCLUSIONES

El estudio permitió reconocer la realidad que se vive en las escuelas, después de dos años lejos de las aulas, y qué está haciendo el profesorado para atender la diversidad de

condiciones académicas, emocionales y sociales con que regresa el estudiantado. Se identificaron fortalezas y aprendizajes derivados de las experiencias de una educación a distancia improvisada, así como nuevos desafíos y necesidades en esta nueva normalidad.

Aún y cuando sólo se conocen las experiencias de un grupo de docentes de una zona escolar caracterizada por su contexto vulnerable, es probable que en otras escuelas se vivan situaciones similares, por lo que se considera relevante lo que aquí se presenta y, al mismo tiempo, se reconoce la necesidad incluir en el estudio al estudiantado y extenderlo a otros contextos, para identificar si se presentan las mismas dificultades en relación con la mediación y la evaluación.

REFERENCIAS

- Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02>
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Espinoza Freire, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n4/2218-3620-rus-13-04-389.pdf>
- Fernández, A. (2021). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación* 4(1), 23-29. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02>

- org/10.32719/26312816.2021.4.1.3
- Feuerstein, R. (1988b). La Experiencia de Aprendizaje Mediado y el Funcionamiento Cognitivo. *Revista de innovación e Investigación Educativa*, 4, 15-20.
- Gaeta, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje. En VG Covarrubias (Comp.). Bases para la inducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia (77-109). México: Concytep.
- Hamodi, C., Pastor, V. M. L., y Pastor, A. T. L. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.1016/J.PE.2015.10.004>
- Hernández, M. (2017) ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-27. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Iglesias, E., y Ortuño, E. (2018). Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 381-392. <https://doi.org/10.5209/cuts.53374>
- León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 135-155. <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348/249>
- López, J., Fuentes, A., y Pozo, S. (2019). Educación Inclusiva e Intercultural al Borde de la Frontera: La Escolarización del Colectivo Mena. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 173-196. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/16497
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. México: Editorial Casa Abierta al Tiempo. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5958>
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage. Fourth Edition. <https://aulasvirtuales.files.wordpress.com/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>
- Pellegrino, J. (2020). Important Considerations for Assessment to Function in the Service of Education. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1-5. <https://doi.org/10.1111/emip.12372>
- Pilonieta, G. (2000). Dos tipos de mediación. http://www.cisne.org/www.cisne.org/docs/Mediacion/DOS_TIPOS_DE_MEDIACION.doc
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública SEP (2018). *Evaluar para aprender*. México: SEP
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa, comprender y actuar*. Madrid: La Muralla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=303676>
- Uzcategui, K. Y., y Albarrán, J. M. (2020). Percepciones de los docentes de educación primaria sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes. *Revista Andina de Educación* 3(1), 39-45. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.5>