



## La evaluación del aprendizaje en el diseño curricular del plan 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria

**Cutberto José Moreno Uscanga**

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"*

[cuttmoreno13@gmail.com](mailto:cuttmoreno13@gmail.com)

**Jaime Jesús Espíritu Cadena**

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"*

[maestroespiritu@gmail.com](mailto:maestroespiritu@gmail.com)

**Alejandro Edder Verdejo Servín**

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"*

[aservin90@gmail.com](mailto:aservin90@gmail.com)

**Área temática:** Evaluación curricular, acreditación de programas e impacto de las acciones de evaluación en el currículum.

### Resumen

El objetivo del estudio es caracterizar las sugerencias de evaluación de los cursos de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan de estudios 2022) de Escuelas Normales, respecto al enfoque de evaluación formativa declarado en el currículum escrito. Se procedió a una evaluación interna del proyecto educativo mediante una revisión documental cualitativa. Una vez definidas las categorías se elaboró un cuestionario que fue respondido por tres expertos en evaluación y con experiencia en diseño curricular. Se encontró un sistema de evaluación que necesita detallar cómo autoevaluar, coevaluar, reflexionar para aprender, promover la autonomía del aprendizaje y dotar de mayor sentido a las evidencias de aprendizaje para alcanzar una evaluación formativa. Se concluye que todo diseño de los cursos ha de poseer coherencia entre enseñanza, evaluación y los procesos de aprendizaje por desarrollar.

**Palabras clave:** Evaluación curricular, Evaluación del aprendizaje, Evaluación formativa, Licenciatura en Educación Primaria, Escuelas Normales.



## Justificación

La evaluación curricular en educación superior es una tarea sustancial porque forma parte de la autonomía académica de estas instituciones y de su responsabilidad social al efectuar actualizaciones al currículum con miras a mejorar la formación de los estudiantes. Así que la trascendencia de evaluar el currículum estriba en su compromiso con la actualización (Brovelli, 2001) como el medio para enriquecer un proyecto educativo. En esta tarea, la evaluación del currículum tiene como reto superar la visión técnica enfocada sólo en medir logros (Gall, 2015) e integrar una visión cualitativa que analice el currículum como proceso continuo, sistemático y participativo, con principios de validez, suficiencia y pertinencia (Salas Perea, 2016).

Por lo que el interés concreto de esta investigación es caracterizar la propuesta de evaluación del aprendizaje plasmada en el texto curricular del Plan 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPri), mediante la revisión de los planteamientos realizados en los cursos de la malla curricular de primer semestre. Al respecto, es preciso contextualizar que los planes y programas de la LEPri en 1997, 2012 y 2018, fueron determinados desde la federación por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En cambio, para el 2022, el currículum se configuró junto con los profesores de las Escuelas Normales (EN) del país. Fue así que el 60% de la malla de la LEPri se diseñó a nivel nacional, el 40% restante se forjó en los estados y en las EN, lo que significó un avance en materia de autonomía académica.

Para concretar el diseño del currículum 2022, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), definió los enfoques de enseñanza, aprendizaje, evaluación, los apartados que debían contener todos los cursos y lo relativo a la acreditación y evaluación. Cada EN nombró un delegado y un representante nacionales por Licenciatura, quienes junto con DGESuM construyeron el perfil de egreso y acordaron la malla nacional. Posteriormente, en reunión nacional, los representantes de licenciatura propusieron a los docentes que diseñarían los cursos nacionales, con base en su expertise, formación inicial, conocimiento y experiencia en diseño curricular. Más tarde, los profesores codiseñadores recibieron talleres sobre los fundamentos teóricos del currículum y los cánones a seguir para diseñar los cursos, además de recibir retroalimentación durante el proceso de la citada dependencia.

El objeto de la presente investigación es el diseño curricular de los ocho cursos de primer semestre de la LEPri 2022 (correspondientes al codiseño nacional) en los apartados dedicados



a la evaluación del aprendizaje. Se pretende identificar cómo se propone evaluar el aprendizaje y su consistencia con los supuestos teóricos y metodológicos de la evaluación formativa señalados en el currículum. La pregunta y el objetivo de investigación son los siguientes: ¿Cómo es la propuesta de evaluación del aprendizaje de los cursos de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria respecto a los supuestos teóricos y metodológicos del Plan de estudios 2022? El objetivo es caracterizar las recomendaciones de evaluación de los cursos de primer semestre de la LEPri en relación con el enfoque de evaluación formativa señalado en el Plan 2022 e identificar áreas de mejora. El supuesto hipotético considera que las sugerencias de evaluación señaladas en los cursos incluyen algunos rasgos de la evaluación formativa pero que existen aspectos por fortalecer.

### **Enfoque conceptual**

Para Zais (1976, como se cita en Angulo Rasco, 1994) el currículum suele entenderse como un plan para la educación de alumnos o como un campo de estudios. Desde la primer óptica el sentido es indicativo y precriptivo, pero en la segunda se concibe como un objeto de estudio que puede nutrirse o replantearse desde la investigación. De cualquier modo, Tayler (1973) plantea que el currículum es el trasfondo en las propuestas de enseñanza y aprendizaje. Es así que Stenhouse (1991) advierte como un problema del currículum las acciones sugeridas en los documentos escritos que enuncian cómo alcanzar las ideas y aspiraciones curriculares, cuestión medular de este estudio.

En materia de evaluación curricular se distinguen dos tradiciones: una alineada con aspectos técnicos, cuantitativos o de resultados, y la otra de corte cualitativa, comprensiva e incluso crítica (Carrera Hernández, 2024). En cuanto a la evaluación curricular (Jauregui Maldonado, 2015) se entiende como un proceso dinámico, continuo y sistemático dirigido a ponderar la pertinencia de un plan de estudios en relación con los problemas actuales o tendencias, pero enfocado en la mejora. Carrera Hernández (2024) agrega que es intrínseca al proceso curricular, donde la práctica de la evaluación debe poseer congruencia con las bases metodológicas y teóricas en las que se sustenta. Por ello, desde nuestra perspectiva la evaluación curricular se considera parte del proceso curricular, el cual es complejo, multidimensional y participativo, cuyo sentido está en identificar qué y cómo mejorar.



El currículum 2022 de la LEPri manifiesta tener un enfoque de evaluación formativa, y en el Anexo 5 del Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica (SEP, 2022), concibe la evaluación como un proceso de recolección de evidencias integradoras que revelan el nivel de dominio de las capacidades y desempeños a nivel personal y colectivo. Dicho anexo exalta que la evaluación debe ayudar al estudiante a reflexionar sobre lo aprendido, lo que le falta por aprender y desaprender; ha de ser colectiva, individualizada, permanente, y que atienda a la diversidad, al proceso y al resultado. Estipula una perspectiva humanista y una evaluación integral alcanzable usando entrevistas, debates, observaciones del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes, portafolios y narrativas pedagógicas, entre otros. Aunado a esto, las normas de control escolar de los planes 2022, determinan que para obtener la calificación del curso, las unidades de aprendizaje tendrán un valor del 50% (SEP, 2023). El 50% restante se logra con el diseño de una evidencia o proyecto integrador, elaborado por los estudiantes, que demuestre al cierre del semestre, el dominio de sus capacidades en el curso.

La evaluación formativa consiste en conseguir la mejora en la enseñanza y el aprendizaje (Tena León, 2007). De acuerdo con Cruzado Saldaña (2022) existen varios enfoques para diseñar y aplicar este tipo de evaluación, entre los que destaca y cita los siguientes: participativo, socioformativo, auténtico y mediador. El primero destaca el compromiso y papel activo de los evaluados en todo acto de evaluación; el segundo concibe la evaluación como un proceso dedicado a diagnosticar y retroalimentar a los sujetos con fines de mejora en su actuar y la solución de problemas de su entorno usando la auto y la coevaluación; el tercero promueve mejores aprendizajes mediante la participación de estudiantes en actividades auténticas donde usen y produzcan conocimientos en contextos reales, y el último, se gesta como proyecto de vida basado en valores y principios éticos, que acompaña para mejorar el aprendizaje, respeta la diversidad y el aprendizaje individual.

### **Estrategia metodológica**

Dentro las perspectivas de evaluación curricular referidas por Jauregui Maldonado (2015), este estudio se sitúa en los modelos de evaluación analíticos, específicamente en el de evaluación interna, concentrado en explorar los componentes de la estructura curricular, localizar necesidades, posibles actualizaciones, mejoras o rediseño. Así mismo se recupera el modelo de referentes específicos que indica la posibilidad de determinar los elementos a ser evaluados. Para



fines de la investigación, se optó por comprender la propuesta escrita de evaluación contenida en el texto curricular de Plan 2022 de la LEPri a través de la revisión de sus cursos. Como Díaz Barriga (2005) señala, se asumirá el currículum como actividad de investigación, ubicada en un segmento del currículum, concretamente, en los cursos de primer semestre. Siguiendo al mismo autor se realizó una evaluación de tipo interna, que implica adentrarse en los supuestos que fundamentan el currículum como proyecto educativo, focalizado en el sistema de evaluación de cada curso, de ahí que se decidió escrutar los apartados que contenían recomendaciones de evaluación, aprendizaje y enseñanza.

La metodología es cualitativa porque interpreta el fenómeno a través del método de revisión documental, con apoyo de un cuestionario con preguntas en su mayoría cualitativas y en complemento algunas cuantitativas, ambas orientadas a identificar la evaluación propuesta en los cursos y en conjunto caracterizar los rasgos del sistema de evaluación, en contraste con los fundamentos teórico-metodológicos del Plan 2022. Para responder el cuestionario se adoptó una estrategia participativa donde colaboraron tres profesores con perfil académico de doctorado en educación, investigadores, especialistas en la evaluación del aprendizaje, con experiencia impartiendo cursos del citado plan y conocimiento de los supuestos teóricos de este; además participaron como codiseñadores en los planos nacional, estatal y escolar. Posteriormente se recurrió a una matriz comparativa para organizar y analizar los datos.

Para guiar el análisis documental de los cursos, se elaboró un instrumento estructurado en seis categorías: 1) Sugerencias de evaluación del curso respecto al enfoque de evaluación formativa del Plan 2022 de la LEPri, 2) Características de las sugerencias de evaluación, 3) Tipos de evidencias de evaluación del aprendizaje, 4) Validez de las evidencias de aprendizaje y coherencia entre ellas, 5) Modo de elaborar y usar las evidencias de aprendizaje, y 6) Valoración general del proyecto de evaluación.

## **Desarrollo**

La información generada se almacenó y clasificó en una base de datos que sirvió como matriz de análisis, utilizada para contrastar las respuestas de los evaluadores de todos los cursos, poniendo especial atención en detectar patrones y semejanzas, así como aspectos destacados por su singularidad e importancia. Fue así que se sistematizaron los resultados conforme a la precategorización realizada en armonía con la pregunta de investigación.



### ***Enfoque de evaluación formativa y las sugerencias de evaluación de los cursos.***

En definitiva, tanto los cursos como el Plan 2022 de la LEPri proclaman pertenecer al enfoque de evaluación formativa, no obstante, en las recomendaciones para la enseñanza y la evaluación, fueron limitadas las sugerencias de retroalimentación, de autoevaluación, valoración entre pares, reflexión sobre el proceso de aprendizaje, e incluso, no se especificaron con claridad dispositivos para que el estudiante se compenetre y se haga cargo de su aprendizaje. Sumado a esto, hay supremacía de la heteroevaluación y predominio de indicaciones dirigidas a que el docente valore las evidencias de aprendizaje. Por otro lado, se hallaron especificaciones para la evaluación diagnóstica, de proceso y final, pero se indican como acciones independientes, sin que se entrelacen en algún momento o actividad. Además se evidenció hegemonía de recomendaciones para evaluar al final, muy ligadas sobre todo a calificar las evidencias de aprendizaje, y con minúscula presencia de la evaluación durante el proceso de aprendizaje.

### ***Características de las sugerencias de evaluación del curso.***

En estos apartados se halló una tendencia a ubicar al docente como el sujeto evaluador, y se focaliza la atención en describir las evidencias de aprendizaje, los criterios e instrumentos de evaluación por emplear. En cambio, las sugerencias para evaluar acompañando el aprendizaje son mínimas, lo que deja fuera sugerencias sobre técnicas, estrategias o procedimientos a usar para retroalimentar a partir de los resultados o avances en el aprendizaje, y aun cuando declara la relevancia de la metacognición y autoaprendizaje, no esclarece cómo arribar a esto. Dentro de las recomendaciones se identificó también una brecha entre evaluación y actividades de enseñanza, debido a que en las descripciones de ambas se especifican tareas que ocurren generalmente una al margen de la otra y no como procesos que avancen enlazados. Por otra parte, se vio reflejada una tendencia por organizar la evaluación tomando como base el diseño de las evidencias de aprendizaje en sí mismas y no siempre en articulación con todas las acciones de enseñanza. En complemento a esto, la mayoría de los productos de aprendizaje tenían fuerte carga conceptual, lo que hacía que las sugerencias prestaran poca atención a construir el sentido formativo de lo aprendido o la aplicación del conocimiento en situaciones concretas, pese a que la naturaleza del curso enfatice el saber hacer. En este mismo sentido es que las sugerencias de evaluación se concentran en mayor medida en explicar cómo confeccionar las evidencias finales de unidad o de curso, pero sin fusionarlo con las actividades o productos realizados durante la unidad. Como resultado se produce en la mayoría de cursos una fractura entre las explicaciones



para diseñar las evidencias de proceso, las de unidad y también las de cierre de semestre. Finalmente, se localizaron pocas especificaciones para provocar en los estudiantes la reflexión sobre lo aprendido, el aprendizaje y cómo mejorar.

### ***Tipos de evidencias de evaluación y aprendizaje que favorecen.***

Las sugerencias de evaluación regularmente se circunscriben a dar pormenores sobre la elaboración de las evidencias, aunque también apremia que los estudiantes reconozcan explícitamente cuál es su sentido y cómo contribuyen al logro de los propósitos del curso, y no solo verlas como las tareas que serán objeto de calificación. Algunos cursos incluyen varios productos parciales de unidad sin una evidencia final de esta, otros en cambio, poseen evidencias parciales y una evidencia final de unidad. No se encontró ningún curso que tuviera únicamente una evidencia por unidad. Hubo predominio de portafolios como evidencias finales y consistían en juntar otros productos, hacer una reflexión y con ello se obtiene 50% del total de la calificación.

Aparte de esto, se detectaron evidencias que no compaginaban en estricto sentido con la orientación del curso, por ejemplo, algunos con aspiraciones de corte metodológico con demanda de movilizar el saber hacer y saber ser, tenían muchas tareas encauzadas hacia el saber en aislado. Fue posible ubicar evidencias finales de unidad o de curso, que se elaboraban hasta el final y con poca conexión o recuperación de las actividades realizadas durante la unidad, lo que anulaba posibilidades de retroalimentación para mejorar conforme se avanzaba en el proceso de aprendizaje. Se identificó preponderancia de evidencias conceptuales, portafolios y organizadores gráficos. En menor medida hubo productos que recuperaran la experiencia, promovieran aprender por descubrimiento, por problemas, que conjuntaran lo empírico con lo teórico y metodológico o que situaran lo aprendido. La exposición a evidencias más conceptuales limita demostrar el aprendizaje en situaciones concretas y reflexionar a partir de esa experiencia.

### ***Validez de las evidencias de aprendizaje y coherencia entre ellas.***

Las evidencias de aprendizaje son pensadas como aquellas que en el terreno de lo ideal pueden reflejar lo aprendido, por eso todo los cursos detallan los criterios/indicadores de evaluación para cada una, incluso un curso elaboró un producto por contenido buscando que ninguno se quede sin ser evaluado. Sin embargo, al cotejar todos los curso en sus contenidos, evidencia y criterios de evaluación, se encontró lo siguiente: contenidos que no se cubren en la evidencia o los criterios; evidencias o criterios por debajo o por encima del nivel de complejidad de los contenidos,



así como criterios por debajo o por encima del nivel que demanda la evidencia de aprendizaje. Estas inconsistencias indican problemas de validez de contenido al no reflejarse en las evidencias y criterios de evaluación, lo que origina una desalineación con las intenciones del curso. Estos desarreglos en la validez de contenido se descubrieron en la relación entre contenidos y evidencias de aprendizaje; entre contenidos y criterios de evaluación; entre evidencias y criterios de evaluación, así como en el trinomio completo de evidencia, criterios a evaluar y los contenidos de aprendizaje, y finalmente, entre estos tres y su coherencia con las intenciones del curso.

### ***Modo de elaborar y usar las evidencias de aprendizaje.***

Por lo general, al interior de cada unidad, existen varias evidencias de aprendizaje con poca vinculación entre ellas a causa de no poseer un hilo conductor que las ensamble. Aunado a ello, se notó en varios casos una falta de secuencia lógica que refleje de qué manera un producto va dando cauce al otro. Este fenómeno también se replicó entre las evidencias finales de cada unidad, y de estas con relación a la evidencia final integradora. Por tal motivo, tanto las evidencias de proceso como las evidencias finales de unidad y la integradora de todo el curso, carecen de conexión y secuencia lógica, lo que desemboca en un producto final aislado, que no retoma los anteriores. En síntesis se identifica un problema de desintegración entre las evidencias de aprendizaje. Esta parcelación e independencia entre ellas, resta posibilidades de un sentido de unificación del curso como un todo interrelacionado que conlleve a vincular todas las actividades en una sucesión coherente de actividades centradas en el logro del propósito de cada curso.

### ***Valoración general del proyecto de evaluación de los cursos.***

En una ponderación general, se consideran insuficientes las sugerencias de evaluación para llevar a la práctica una evaluación formativa porque no se cubren todas sus implicaciones o por adolecer de explicaciones puntuales sobre cómo hacerlo. El sistema de evaluación expresado en el texto curricular, a través de las recomendaciones en cada curso, se inclinan más hacia la evaluación del aprendizaje, y en menor medida se promueve la evaluación para el aprendizaje.

En términos generales la evaluación se preocupa más por construir y valorar un producto que refleje el grado de aprendizaje pero descuidando su proceso, retroalimentación y sentido formativo. Hay escasos espacios dedicados a que los estudiantes se impliquen y participen como responsables de su aprendizaje porque se desdibuja la autoevaluación y la coevaluación como herramientas para impulsar el aprendizaje durante su construcción. También es ineludible la



integración entre las evaluaciones inicial, final y de proceso, la vinculación y secuencia lógica entre todas las evidencias, que posean correspondencia con la naturaleza del curso y su trayecto formativo, además de la fidelidad con los contenidos de enseñanza y las actividades, así como evidencias de aprendizaje con más sentido, alcance crítico y que estimulen a reflexionar.

## Conclusiones

Una vez analizados los cursos del Plan 2022 de la LEPri se identificó la necesidad de proveer sugerencias de evaluación con mayor detalle especificando con qué estrategias y de qué manera aplicarlas atendiendo a las intenciones del curso o la naturaleza de la evidencia de aprendizaje, a fin de cubrir con todas los requerimientos del enfoque de evaluación formativa. En ese sentido hay que recuperar la autoevaluación y coevaluación como dispositivos esenciales para impulsar la autonomía académica de los estudiantes, que se responsabilicen de su aprendizaje y tengan más oportunidades para valorar-reflexionar en todo momento sobre lo aprendido. Las evidencias de cada unidad necesitan articularse y poseer una secuencia lógica para generar un aprendizaje con sentido e integrado. Además, las aspiraciones de cualquier proyecto de enseñanza como el aquí analizado, se concretarían mejor si hay una amalgama con todo lo referido a la evaluación.

La importancia social del estudio radica en la posibilidad de mejorar la formación docente de los estudiantes normalistas como futuros profesionales de la educación, pues los hallazgos alientan la discusión académica en estas instituciones, para reflexionar sobre el impacto del tipo de evaluación en el aprendizaje que produce, lo que ha de impulsar la revisión y rediseño de los cursos. El valor científico está en las categorías generadas para estudiar un sistema de evaluación del aprendizaje mediante la lectura de las recomendaciones diseñadas en cada curso de un programa educativo. Esto puede sentar las bases para robustecer las categorías de análisis de otros estudios más avanzados o bien, a través de procedimientos para lograrlo. Es relevante para el avance del conocimiento y la disciplina, porque sustenta la necesidad de generar documentos guía más específicos que pauten los aspectos sujetos a vigilancia epistemológica que coadyuven a cumplir con la promesa de una evaluación formativa en un programa educativo.

## Referencias

- Angulo Rasco, J. F. (1994) ¿A qué llamamos currículum? En J. F. Angulo Rasco & N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 17-29). Aljibe.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, 2(4), 101-122.



- Carrera Hernández, C. (2024). La evaluación curricular como objeto de estudio en la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1852>
- Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Díaz Barriga, Á. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros* (Conferencia). Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora. [https://www.angeldiazbarriga.com/original/ponencias/conferencia\\_cnie2005.pdf](https://www.angeldiazbarriga.com/original/ponencias/conferencia_cnie2005.pdf)
- Gall, H. (2015). Problemas fundamentales de la evaluación curricular. *Educación Física y Deporte*, 2(3), 5–12. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.22778>
- Jauregui Maldonado, T. (2015). *Metodología para la evaluación curricular*. Departamento de Desarrollo Académico - Universidad de Santander.
- Salas Perea, R. S. (2016). ¿El rediseño curricular sin evaluación curricular es científico? *Educación Médica Superior*, 30(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v30n2/ems17216.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Anexo 5. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, del Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2023). Normas de Control Escolar para las Licenciaturas de Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica, en la modalidad escolarizada. (Planes 2022). *Diario Oficial de la Federación*. [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/a7nqe9Glbt-NCE\\_ENP\\_2022.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/a7nqe9Glbt-NCE_ENP_2022.pdf)
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Tena León, M. (2007). Evaluación formativa del proceso de aprendizaje en la educación universitaria. Aplicación Metodológica a la Facultat d'Economia IQS. *Estudios de Economía Aplicada*, 25(1).
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.