

¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales

How to evaluate learning in the multigrade classroom? Dilemmas and proposals of rural teachers

Amanda Cano Ruíz

RESUMEN

A partir de reconocer escasos estudios enfocados en la evaluación de los aprendizajes en escuelas multigrado, se realizó una investigación documental que buscó dar cuenta de dificultades, experiencias y propuestas de evaluación de los aprendizajes de profesores que estudiaron la Especialidad en Docencia Multigrado de la Normal Veracruzana, entre los años 2015 y 2021. Se adoptó una perspectiva de docencia multigrado que destaca su valor pedagógico a través de la integración del principio de flexibilidad en las prácticas docentes. Desde un enfoque cualitativo, y con apoyo en el análisis documental, se integró un corpus de datos, constituido por productos construidos por docentes frente a grupo en el Seminario de Evaluación de los Aprendizajes de la especialidad; se realizó un análisis de contenido con apoyo en Atlas.ti. Los resultados indican presencia de dificultades para el desarrollo de una evaluación formativa que diversifique agentes y se apoye en técnicas e instrumentos variados. Al experimentar nuevas formas de evaluación los docentes reconocen potencialidades en la observación, la promoción de la heteroevaluación alumno-alumno, así como en la autoevaluación. Seleccionaron el anecdotario, el portafolio, la rúbrica y la lista de control como instrumentos pertinentes para el grupo multigrado.

Palabras clave: Escuelas multigrado, evaluación educativa, formación de profesores, instrumentos de evaluación.

ABSTRACT

Coming from few studies focused on the evaluation of learning in multigrade schools, documentary research was carried out that sought to account for difficulties, experiences, and proposals for evaluating the learning of teachers who studied the Specialty in Multigrade Teaching of the Normal Veracruzana, between 2015 and 2021. It became a multigrade teaching perspective that highlights its pedagogical value through the integration of the principle of flexibility in teaching practices. From a qualitative approach, and with the support of documentary analysis, a corpus of data was integrated, made up of products built by teachers in front of a group at the specialty Learning Evaluation Seminar; a content analysis was carried out with the support of Atlas.ti. The results indicate the presence of difficulties in the development of a formative evaluation that diversifies agents and is supported by varied techniques and instruments. When experiencing new forms of evaluation, teachers adopt potentialities in observation, the promotion of student-student hetero-evaluation, as well as in self-evaluation. They selected the anecdote, the portfolio, the rubric, and the checklist as relevant instruments for the multigrade group.

Keywords: Multigrade schools, educational evaluation, teacher training, evaluation instruments.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas multigrado ubicadas en territorios rurales de México constituyen espacios en donde confluyen diversos desafíos para el desarrollo del trabajo docente. La literatura actual sobre este tema señala, principalmente, a la planeación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes como un binomio de alta dificultad para el profesorado multigrado (Popoca et al., 2006; Romero et al., 2010; Cano et al., 2018). Esta situación se origina tanto por la falta de formación inicial y continua para la atención educativa de grupos multigrado (Cano et al., 2018; Arteaga et al., 2020) como por la complejidad que representa la organización de la enseñanza a partir de un currículo oficial pensado para la escuela graduada (Rockwell y Garay, 2014; Manzano, 2019). Por décadas, se han invisibilizado las necesidades didácticas de los docentes multigrado, basta señalar que desde el 2005, año en el que se publicó la Propuesta Educativa Multigrado (PEM-2005) (SEP, 2006), no se ha diseñado un material curricular nacional específico para estas escuelas (INEE, 2019; Cano y Juárez, 2020).

En lo que corresponde al campo de la profesionalización de docentes, existen esfuerzos institucionales de las escuelas formadoras de profesores por incorporar trayectos, o una línea de cursos sobre didáctica multigrado en las licenciaturas en educación preescolar y primaria (INEE, 2019). Solo en la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje para la Telesecundaria, plan de estudios 2018, se contemplaron dos cursos (no optativos) enfocados en la planeación y evaluación multigrado (DGESPE, 2020). En materia de formación continua, se ubican proyectos, estrategias y acciones que desarrollan dependencias estatales de educación, para acompañar a los profesores multigrado en la mejora de sus prácticas pedagógicas (INEE, 2019).

Como se podrá advertir, las escuelas multigrado han sido escasamente atendidas desde las políticas públicas nacionales. Existen iniciativas gestadas por la necesidad presente en las entidades ante una cantidad importante de estas escuelas. Estadísticas oficiales del ciclo escolar 2019-2020 reportan que 37.5% de los preescolares del país son multigrado, 41.8% de las primarias y 33.1% de las telesecundarias y secundarias comunitarias e indígenas (MEJOREDU, 2021). Estas escuelas en su mayoría se ubican en contextos rurales, y con frecuencia en localidades de alta o muy alta marginación social (MEJOREDU, 2021), lo que contribuye a una imagen deficitaria del trabajo docente en estos contextos (Cano, 2021).

Amanda Cano Ruíz. Jefa de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, México. Es Doctora en Investigación Educativa y Maestra en Educación por la Universidad Veracruzana. Tiene los reconocimientos al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el libro *Los estudios sobre la enseñanza del español y las matemáticas en educación básica, hoy* (coord.). Es líder del Cuerpo Académico (BENVECR-CA-11) Contextos, actores educativos y didácticas específicas, y miembro de la Red Temática de Investigación en Educación Rural del CONACYT. Correo electrónico: amcano@msev.gob.mx. ID: <http://orcid.org/0000-0002-1869-4704>.

Veracruz es una de las tres entidades de México con la mayor cantidad de escuelas primarias, alumnos y docentes multigrado del país (INEE, 2017), esta fue una de las razones que originaron que la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) implementara en el 2015 la Especialidad en Docencia Multigrado (EDM). Esta se dirige tanto a docentes como a figuras de supervisión y acompañamiento, interesadas en formarse en didáctica multigrado (UEP, 2015). El plan de estudios contempla un campo de formación enfocado en el desarrollo curricular y atención a la diversidad, en donde se fortalece, a través de uno de los espacios curriculares, la evaluación de los aprendizajes.¹ El plan de estudios indica que los docentes multigrado requieren profundizar en una evaluación formativa de los aprendizajes, la cual los lleve al diseño e implementación de instrumentos pertinentes para el aula heterogénea (UEP, 2015).

Cabe señalar que la evaluación de los aprendizajes en escuelas multigrado es un tema poco indagado en nuestro país. Una de las investigaciones que abordó este tópico fue el estudio exploratorio desarrollado en el 2002 en el marco del proyecto de desarrollo de un modelo educativo para escuelas multigrado, que dio origen a la PEM 2005. Se buscaba reconocer fortalezas, debilidades y áreas de mejora de estas escuelas (Popoca et al., 2006). Respecto a la evaluación, identificaron la prevalencia de exámenes comerciales con una amplia cantidad de reactivos, los cuales son diseñados para las escuelas unigrado y de acuerdo a lo que establece el currículo oficial por bloques de contenidos (Popoca et al., 2006).

En el contexto iberoamericano, se ubican investigaciones desarrolladas en Uruguay, Perú y España que indagan las prácticas y actividades evaluativas de los docentes multigrado, principalmente de educación primaria.

- a) Santos y Viola (2014) han estudiado las prácticas de evaluación de docentes multigrado rurales en Uruguay. A través del análisis del desarrollo de clases, encontraron que predomina una concepción tradicional de la evaluación, que distancia a los alumnos de expresar sus propios razonamientos y por tanto de la mejora de sus ideas o explicaciones del mundo que les rodea; el énfasis está en la memorización o repetición de datos. Ante este escenario proponen que los docentes avancen en una cultura de la pregunta o de la interrogación entre los propios alumnos.
- b) Por su parte Abós y Boix (2017), en el marco de una investigación internacional desarrollada en España, Francia, Portugal, Chile y Uruguay, analizaron el tipo de evaluación, momentos, agentes, instrumentos o procedimientos implementados por catorce maestros rurales de tres comunidades españolas.

¹ Las características generales del plan de estudios de esta especialidad se detallan en la página oficial de la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV, <http://www.posgradobenv.mx/programas-academicos/especialidades/edgm/>

Emplearon tanto un cuestionario como entrevistas semiestructuradas, para profundizar en las actividades evaluativas de los profesores. Entre los hallazgos se destaca que los maestros enfocan la evaluación más en los resultados que en los procesos, y fijan momentos específicos para evaluar con fines de acreditación, es el docente el principal agente de la evaluación y recurre a la aplicación de exámenes ante la exigencia de los tutores de los alumnos.

- c) Llanos y Tapia (2020) realizaron en el año 2019 una investigación cualitativa en Perú que, entre otros aspectos, dio cuenta de las actividades de enseñanza y evaluación presentes en aulas multigrado de trece escuelas de tres diferentes regiones del país. El análisis de las actividades de evaluación permitió reconocer que los profesores adoptan un enfoque certificador, con énfasis en lo sumativo más que en lo formativo.

Estos estudios concluyen que la evaluación es parte del sistema didáctico del docente y, por tanto, se articula con su organización cotidiana de la enseñanza. A su vez, nos permiten reconocer que en diversas latitudes y contextos los profesores enfrentan retos para transitar a una evaluación que diversifique los agentes, los momentos y su finalidad.

Dentro de este marco, este artículo se propone documentar procesos de evaluación de los aprendizajes de docentes frente a grupo que cursaron el Seminario de Evaluación de los Aprendizajes (SEA) de la Especialidad en Docencia Multigrado (EDM) de la BENV. De manera particular se busca: reconocer dificultades para desarrollar la evaluación de los aprendizajes en sus grupos multigrado; recuperar sus experiencias al implementar nuevas formas de evaluación de los aprendizajes; analizar las técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes que consideran necesarios para fortalecer su trabajo docente.

El artículo está organizado en cuatro apartados. En el primero se abordan elementos teóricos sobre docencia multigrado y evaluación de los aprendizajes. En el segundo se describen los aspectos metodológicos implementados. Respecto al tercero, abunda en los principales resultados, así como en la discusión. Finalmente se cierra con algunas reflexiones sobre los principales hallazgos y los aspectos en los que es necesario seguir profundizando.

APOYOS TEÓRICOS

Docencia multigrado

Es importante posicionarse respecto a la concepción de docencia multigrado que se adopta en este trabajo, dado que en México, como ya se señaló en la introducción, está bastante extendida una visión deficitaria de la labor docente de escuelas rurales en donde no se cuenta con un docente para atender a cada grado escolar (Mercado, 2002; Arteaga, 2011; Rockwell y Garay 2014; Arteaga et al., 2020; Cano, 2020). Cabe

señalar que en nuestro país la conformación del sistema educativo nacional (SEN) se da a partir de la fundación de escuelas unitarias, es decir aquellas en donde un solo docente trabajaba con un grupo de alumnos ampliamente heterogéneo en edades, capacidades, habilidades y experiencias. Sin embargo, con el tiempo estas fueron sustituidas por las escuelas graduadas, desde una perspectiva de “modernidad educativa”, imponiéndose como el modelo ideal para asegurar aprendizajes (Rockwell y Garay, 2014). Esta postura privilegia la “fantasía didáctica de la homogeneización de aprendizajes y de la uniformización de las prácticas de enseñanza” (Santos, 2010, p. 5).

En este trabajo se concibe a la docencia multigrado como una práctica que implica la atención a la diversidad, o heterogeneidad del alumnado de diversos grados escolares de manera simultánea, potenciando su interacción, andamiaje, ayuda mutua y circulación de saberes (Boix y Bustos, 2014; Abós y Boix, 2017; Santos, 2010). El ambiente de trabajo en aulas multigrado es propicio para que los estudiantes con heterogéneos antecedentes de conocimientos y experiencias aprendan con la ayuda de sus pares; también para el desarrollo de actitudes cooperativas que cohesionan al grupo, a la vez que se impulsa un liderazgo distribuido entre los alumnos (UNESCO, 2015). El aula multigrado recrea lo que pasa fuera de la escuela, en donde las situaciones sociales encierran diversidad entre los sujetos que participan en ellas (Abós y Boix, 2017).

La posibilidad de que alumnos con diversas edades se agrupen y colaboren en un mismo grupo encierra un potencial o valor pedagógico para el docente (Abós y Boix, 2017). Ello depende de la didáctica que se despliegue y su adaptación a las características del grupo. Gestionar el trabajo docente en aulas heterogéneas, como las multigrado, conlleva adoptar el principio de flexibilidad desde una concepción amplia, ya que permea tiempos, espacios, el currículo, los agrupamientos, los materiales o recursos en los que docente y alumnos se apoyan, el uso pedagógico del contexto o del entorno, así como la evaluación de los aprendizajes (Anijovich, 2014). El multigrado, por tanto, lleva al docente a la adopción de metodologías y estrategias de trabajo activas, que fomenten la autonomía de aprendizaje por parte del alumnado (Boix y Bustos, 2014).

Evaluación de los aprendizajes en aulas multigrado

Como se ha señalado, la evaluación no es un elemento separado del sistema didáctico del docente, se articula de manera estrecha con sus formas de planeación de la enseñanza (Perrenoud, 2008; Anijovich y González, 2011). Nos hemos referido a una docencia multigrado que responde a la diversidad de las características del grupo, en concordancia, la evaluación también incluirá un abanico de técnicas, estrategias, procedimientos e instrumentos que permitan retroalimentar los procesos de aprendizaje y, además, los de enseñanza (Abós y Boix, 2017). La evaluación remite a un proceso

continuo, flexible, en donde participan diversos agentes y se obtiene información que permite emitir juicios de valor y la retroalimentación del objeto evaluado (Casanova, 1997).

Es común que el concepto de evaluación se reduzca o confunda con el de medición, certificación o calificación (López, 2004; Álvarez, 2005; Anijovich y González, 2011; Hamodi et al., 2015). En este trabajo interesa recuperar una concepción de la evaluación orientada a la mejora de los aprendizajes, es decir, una evaluación formativa (Perrenoud, 2008). En el aula multigrado el docente brinda una retroalimentación formativa al alumnado, que lo apoya en el progreso cotidiano de sus aprendizajes. A su vez, se busca que la dinámica de trabajo fomente la heteroevaluación alumno-alumno, ya que, dadas las características de los alumnos, puede existir este apoyo, guía o andamiaje entre pares (Uttech y Victoria, 2003; Uttech, 2004; SEP, 2006). Finalmente, se busca enseñar a los alumnos a autoevaluarse, a partir de hacer visibles los beneficios de esta práctica, es decir, se fomenta una cultura en la que los estudiantes reconozcan sus fortalezas y áreas de mejora y se propongan metas de aprendizaje.

En síntesis, en el aula multigrado la evaluación no es una actividad aislada, adjudicada exclusivamente al docente. Es un proceso continuo, que acompaña al tipo de actividad que los estudiantes están realizando (individual, en binas, en tríadas) (Santos y Viola, 2014); además es una oportunidad para promover la reflexión docente sobre su desempeño y ayuda pedagógica (UNESCO, 2015).

RUTA METODOLÓGICA

Enfoque

El enfoque de investigación que adopta este trabajo es cualitativo (Martínez, 2014; Flick, 2018), la naturaleza de los objetivos propuestos remite a la selección de un número reducido de sujetos, a buscar la comprensión del fenómeno, y no a la generalización de los resultados. Las investigaciones cualitativas se basan en una lógica inductiva, se interesan por recuperar los puntos de vista o experiencias de los sujetos (Álvarez-Gayou, 2003), en este caso lo expresado por docentes multigrado respecto a procesos de evaluación de los aprendizajes.

Sujetos de estudio

Se ha señalado que este trabajo recupera el caso de los estudiantes de la Especialidad en Docencia Multigrado de la BENV. Este programa tiene duración de un año, es de tipo escolarizado y está organizado en cuatro trimestres. Las sesiones presenciales se desarrollan los sábados en jornadas matutinas, además hay procesos tutoriales y trabajo en plataforma digital entre semana.

Este posgrado ha contado con tres generaciones de estudiantes que han cursado el mismo plan de estudios (1ª, 2015-2016; 2ª, 2018-2019; 3ª, 2020-2021). Han ingresado a este posgrado 23 personas. En la tercera generación el programa tuvo una mejor demanda, pues a diferencia de las dos primeras (en las que solo ingresaron seis), se contó con un grupo de 11 estudiantes. En la Tabla 1 se muestran mayores datos respecto a los estudiantes de la especialidad; se destaca que la mayoría son docentes frente a grupo de primaria (20 de 23); en menor cantidad se ha contado con profesores de preescolar y telesecundaria (uno y dos, respectivamente), así como con asesores técnicos (tres). Respecto a los docentes frente a grupo, 70% labora en una escuela unitaria, 15% en una bidocente, 10% en una tridocente y 5% en una tetra o pentadocente.

Tabla 1
Características de los estudiantes de la Especialidad en Docencia Multigrado de la BENV

Generación	Hombres	Mujeres	Nivel en que laboran			Función en la escuela		Tipo de escuela en que laboran			
			Primaria	Preescolar	Secundaria	Docentes	Asesores	U	B	T	Otro
1ª	3	3	6	0	0	6	0	1	2	2	1
2ª	4	2	6	0	0	6	0	1	5		
3ª	5	6	8	1	2	8	3	1	7		
Totales	12	11	20	1	2	20	3	3	14	2	1

* U (unitarias), B (bidocentes), T (tridocentes).

Fuente: Construcción personal.

Para seleccionar a los docentes participantes en este estudio se consideraron dos criterios: ser docentes frente a grupo y haber acreditado el SEA. Se identificó que, de los 23 docentes, 15 cumplían con estos criterios: seis de la primera generación, cinco de la segunda y cuatro de la tercera;² de estos, ocho son mujeres y siete son hombres. En este seminario los participantes recuperan sus experiencias de evaluación en el aula multigrado y reflexionan sobre aquellos aspectos que les gustaría mejorar de sus prácticas evaluativas. Dicho espacio curricular se ubica en el segundo trimestre del programa, tiene una duración de 64 horas y toca las siguientes temáticas: el enfoque formativo de la evaluación, propósitos y actividades principales de evaluación de los aprendizajes esperados en un grupo multigrado; instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo y propuestas de los alumnos para su evaluación (UEP, 2015).

² Para guardar el anonimato de los docentes, los nombres fueron cambiados.

Tabla 2*Evidencias o productos que integraron el corpus de datos*

Tipo o género	Descripción	Nomenclatura	Individual	Equipo
Cuestionario	Como actividad previa al desarrollo del SEA, los docentes contestaron un cuestionario en procesador de textos, para recuperar sus ideas y concepciones iniciales sobre la evaluación de los aprendizajes. Este instrumento contenía preguntas abiertas sobre los siguientes tópicos: definición de evaluación de los aprendizajes, técnicas e instrumentos; tipos y momentos de evaluación; fortalezas y retos de este proceso en el aula multigrado y necesidades de formación en este campo	CUE	X	
Imágenes	Como una actividad inicial del seminario se solicitó a los docentes recuperar entre cinco y diez imágenes que documentaran sus procesos de evaluación de los aprendizajes en sus grupos multigrado. Se les recomendó que lo hicieran en el transcurso de una semana de clases. En sesión de trabajo del SEA compartieron las imágenes con sus compañeros y analizaron qué características tenían dichas evidencias a partir de las siguientes preguntas eje: ¿cómo se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿con qué se evalúa? y ¿quiénes participan?	IMG	X	
Tabla	Esta evidencia derivó de una actividad desarrollada en equipo en sesión presencial del SEA. La consigna que se brindó fue construir una tabla de doble entrada en donde plantearan tipos, técnicas e instrumentos de evaluación que desde su experiencia utilizan para la evaluación en el aula multigrado. Concentraron la información en una presentación de Power Point	TAB	X	X
Narrativa	Se solicitó a los docentes escribir una narrativa que diera respuesta a los siguientes planteamientos: ¿cómo realizo el monitoreo del trabajo de los estudiantes y de sus avances?, ¿qué retroalimentación brindo a sus trabajos?, ¿cómo adapto las actividades a partir de las necesidades de aprendizaje que identifiqué? Para su construcción se les recomendó tomar como marco una de sus clases con el grupo multigrado. Esta narrativa la compartieron en una de las sesiones presenciales del SEA	NARR	X	Narrativa
Fichero	Este fue un producto solicitado al cierre del seminario, como consigna se planteó que, a partir de las revisiones teóricas, y discusiones grupales, elaboraran un conjunto de fichas con técnicas e instrumentos de evaluación formativa que son viables de emplear en el aula multigrado. Los docentes compartieron sus ficheros en clase con fines de retroalimentación	FICH	X	
Ponencia	La construcción de este producto se dio en tres fases: en la primera, los docentes seleccionaron una técnica e instrumento de evaluación formativa, aportado por la revisión teórica, que resultara nuevo para ellos y que buscaran probar con su grupo multigrado; en una segunda fase planearon la puesta en práctica de esta nueva forma de evaluación; finalmente, documentaron la experiencia a través de un escrito en formato de ponencia el cual compartieron con sus compañeros	PON	X	

Fuente: Construcción personal.

Técnica

La técnica empleada fue el análisis documental, que conlleva la recolección y análisis de documentos (Clausó, 1993). En este caso se valoró que diversas evidencias y productos elaborados por los docentes en el desarrollo del SEA constituían una fuente rica en información sobre lo que sucede en sus espacios de trabajo. Con la posibilidad que brinda para el investigador el hecho de haber coordinado el seminario durante las tres generaciones de la especialidad, se procedió a integrar un corpus de información. Este recuperó evidencias y productos tanto de la plataforma Classroom como de Moodle (documentos en Word y en formato pdf, principalmente), las cuales se han empleado para apoyar el trabajo asincrónico y sincrónico de los estudiantes.

Se establecieron algunos criterios para la selección del material a incluir en el corpus: que los productos o evidencias se hubieran solicitado en la planeación del seminario de las tres generaciones de la EDM y que derivaran de un proceso de reflexión acerca de la docencia multigrado. De esta manera, como se muestra en la Tabla 2, se incluyeron tanto imágenes como cinco diferentes géneros textuales: narrativa, ponencia, fichero, tabla y cuestionario.

Proceso de análisis

Para realizar el análisis de los datos se utilizó el software Atlas.ti (versión 8), en donde se incorporaron 52 diferentes documentos e imágenes que integraron el corpus. Se procedió con un análisis de contenido, guiado por criterios temáticos (Rodríguez et

Tabla 3

Ejes y categorías de análisis

Ejes	Categorías	Descripción
Dificultades o necesidades en evaluación de aprendizajes	Dilemas de la evaluación: calificar, acreditar o retroalimentar	Se enfoca en recuperar el sentido que los docentes otorgan a la evaluación desarrollada en sus aulas
	Agentes	Aborda el o los actores considerados en el proceso de evaluación
	Organizar la evaluación	Describe los desafíos o dificultades para la organización cotidiana de los procesos evaluativos
Experiencias de evaluación formativa	Observación	Refiere a la implementación de esta técnica por parte de los docentes con su grupo multigrado
	Heteroevaluación alumno-alumno y autoevaluación	Da cuenta de cómo se promovieron estas formas de evaluación con los alumnos
	Reflexiones docentes	Se enfoca en recuperar aspectos significativos que expresan los docentes al haber experimentado nuevas formas de evaluar los aprendizajes
Propuestas evaluativas viables para el aula multigrado	Técnicas e instrumentos	Analiza propuestas de los docentes con relación a técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes que consideran adecuados y viables para el grupo multigrado

Fuente: Construcción personal.

al., 1996), que dio origen a una primera codificación. Posteriormente se reagruparon los códigos, para definir ejes y categorías de análisis, las cuales se muestran en la Tabla 3. En los resultados se recuperan fragmentos extraídos de las evidencias de Atlas.ti, se añade la nomenclatura que corresponde al tipo textual, la generación del posgrado a la que pertenece (1ª, 2ª, 3ª) y el nombre del o los informantes.

RESULTADOS

Se presentan los principales resultados organizados por ejes y categorías de análisis de acuerdo a lo planteado en la Tabla 3.

Dificultades o necesidades en evaluación de aprendizajes

Los profesores multigrado desarrollan sus tareas evaluativas con diversos desafíos, también reconocen necesidades relativas a la mejora de este proceso en el trabajo cotidiano de sus aulas.

Dilemas de la evaluación: calificar, acreditar o retroalimentar.

Los docentes reconocen que el grupo multigrado demanda una evaluación procesual y formativa. Saben de la importancia de una evaluación que acompañe el proceso de enseñanza y aprendizaje que no se reduzca a una calificación al final de un periodo o bloque de trabajo, sin embargo, aluden a que las propias demandas del sistema educativo, así como de las familias del alumnado, los llevan a evaluar de manera tradicional. Expresan que privilegian lo sumativo por encima de lo formativo y prevalece una mirada cuantitativa de la evaluación.

Se evalúa para conocer lo que han aprendido los alumnos, pero terminamos cediendo por las demandas del sistema, padres de familia y autoridades educativas; muchas veces nos limitamos y terminamos evaluando de forma tradicional asignando una calificación [TAB-2ª generación-equipo].

Nos basamos más en una evaluación sumativa que en una formativa, priorizamos una evaluación cuantitativa a una cualitativa [TAB-1ª generación-equipo].

Reconozco que mis evaluaciones se han centrado solo en asignar una calificación numérica, en parte por las cuestiones administrativas y por otro lado a causa de poco conocimiento de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación, aunado a las dificultades que se dan en un aula multigrado, cuando se tiene que valorar dos o tres grados diferentes [NARR-1ª generación-Andrés].

Es complejo para los docentes clarificar con los alumnos qué se evaluará y brindar una retroalimentación continua acerca de su desempeño, pareciera que las características del aula multigrado no lo permiten, o lo limitan. Ante la necesidad de corroborar qué han aprendido los alumnos recurren a la aplicación de exámenes comerciales, no obstante que tengan en claro que este instrumento no es del todo pertinente, o proporciona información limitada de los avances y dificultades.

A veces en la complejidad de este tipo de grupos me es muy difícil poner especial atención al desarrollo de las actividades de todos los niños o hacerles las correcciones y seguimientos pertinentes [CUE-1ª generación-Ileana].

En mi experiencia como docente puedo mencionar que he caído en la utilización de los exámenes comerciales como estrategia para llevar a cabo una evaluación, dejando a un lado técnicas o instrumentos que me proporcionen mayor información sobre el avance de mis alumnos [PON-2ª generación-Alan].

Agentes.

Los docentes reconocen que la evaluación engloba a varios agentes, y esta diversidad de miradas permite fortalecer la toma de decisiones, no obstante, en la práctica les resulta difícil abrir la evaluación a los alumnos y sus familias.

Regularmente quienes participan en la evaluación somos los docentes al emitir un juicio, dejando de lado la participación de los alumnos [autoevaluación y coevaluación], esto por el tiempo y la organización que implican [TAB-2ª generación-equipo].

Tengo definido lo que busco cuando evalúo, pero carezco de la sistematización requerida para llevar a cabo una evaluación formativa que tenga valor no solo para mí, sino para mis alumnos y demás instancias involucradas y/o interesadas [NARR-3ª generación-Felisa].

La mayoría de los estudiantes de la EDM identifican que la evaluación desarrollada en sus aulas es encabezada por ellos, se limita la participación de otros agentes escolares como lo son alumnos, madres y padres de familia. Señalan falta de tiempo para orquestar la evaluación, pues su dinámica de trabajo los lleva a atender múltiples tareas, incluyendo las de gestión escolar, ya que varios de ellos son también directores de sus escuelas.

Organizar la evaluación.

Cómo evaluar es la mayor preocupación, o desafío, que los estudiantes de la EDM expresan. Consideran conocer a sus alumnos y sus aprendizajes, lo que facilita emitir una calificación de su desempeño, sin embargo, no cuentan con registros sistemáticos que respalden el proceso de acreditación.

Se destaca que, a pesar de tener esta serie de elementos a considerar para generar una calificación del desempeño de los alumnos, es difícil su seguimiento ya que la sistematización y registro que se hace de los mismos es precaria o deficiente y sobre todo inconstante [TAB-1ª generación-equipo].

Los docentes señalan lo relativo al desconocimiento de enfoques, técnicas y principalmente instrumentos de evaluación viables para el aula multigrado, que permitan monitorear los aprendizajes.

Ahora bien, si tuviera que pensar: ¿qué falla propiamente en mi forma de evaluar?, diría que el [sic] no haber encontrado todavía un instrumento lo suficientemente flexible y que abarque la heterogeneidad de mi grupo de manera uniforme (que es lo que en teoría debería hacer una

evaluación) para reflejar el verdadero progreso o atraso en un alumno. También debo decir que existe una falta de disciplina de mi parte, una falta de sistematización, que es lo que entiendo [que] debe haber en un proceso de evaluación formal [NARR-3ª generación-Erika].

Si bien hay estudiantes que expresan haber avanzado en la generación de instrumentos adaptados a la heterogeneidad del grupo multigrado, también asumen dificultades para delimitar criterios de evaluación que den cuenta del progreso del alumnado y que vayan más allá de recuperar evidencias o productos.

Experiencias de evaluación formativa

En este eje de análisis se retoman procesos de evaluación formativa que experimentaron los docentes durante el desarrollo del SEA y las principales reflexiones que les dejó esta práctica.

Observación.

Los docentes seleccionaron como principal técnica de evaluación formativa a la observación participativa, al considerarla valiosa para identificar logros y dificultades de los educandos en tareas específicas; piensan que el docente multigrado requiere desarrollar sus habilidades de observación, pues a través de ellas se puede “construir una representación realista de los aprendizajes” (Perrenoud, 2008, p. 136).

La observación me permitió distinguir qué alumnos tenían problemas con alguna cuenta o actividad planteada, cuestión que no es fácil de notar cuando pensamos que todos van al mismo ritmo y consideramos respuestas como “ya entendimos” en coro; el [sic] detenerse por las bancas y estar al pendiente de cada alumno da paso a las oportunidades de apoyo que el niño necesite, no solo del maestro, sino también de sus compañeros [PON, 1ª generación-Uriel].

Para implementar la observación se apoyaron en los siguientes instrumentos: diario del docente, diario del grupo, lista de cotejo, escala estimativa y cuestionario. La construcción de los instrumentos los llevó por la revisión del currículo oficial, al identificar aprendizajes esperados presentes en varios grados escolares y cómo realizar la valoración respectiva.

La actividad se realizó en los grupos de cuarto, quinto y sexto, debido a las dificultades que tienen los alumnos por reconocer las características de las figuras geométricas que forman el Tangram, a través de la manipulación de material concreto que les permitirá alcanzar tal propósito; por lo cual se estableció una actividad lúdica para que los estudiantes de estos tres grados lograran cumplir con los aprendizajes esperados establecidos en el plan de estudios 2011 [...] Me basé en la observación, con apoyo de una escala estimativa y un cuestionario a alumnos [PON, 2ª generación-Heriberto].

Los profesores señalaron que la observación puede incluir la mirada de diversos agentes educativos: tanto estudiantes, como sus tutores, pueden desarrollarla. En sus experiencias evaluativas buscaron la triangulación de instrumentos y de fuentes

(Casanova, 1997), así como incorporar instrumentos que habían caído en desuso entre sus prácticas pedagógicas.

El diario es un recurso que, honestamente, ha perdido el uso en mi quehacer docente; en esta ocasión lo retomo como medio para comparar información entre lo observado y lo que los alumnos concluyeron en sus productos [PON, 1ª generación-Diego].

El [sic] comparar información de diversas fuentes, instrumentos evaluativos, te permite comprobar situaciones que ya se han detectado a través de la observación; dicha triangulación sustenta lo que se observa de una manera tangible. El contraste de información es el paso en donde verdaderamente se nota el valor de la evaluación... [PON-2ª generación-Edgar].

Heteroevaluación alumno-alumno y autoevaluación.

Algo interesante fue la apertura de los docentes para promover que los alumnos se evaluaran entre ellos y también que se autoevaluaran. Respecto a la heteroevaluación alumno-alumno, los profesores identificaron que el alumnado requiere familiarizarse de manera gradual con este tipo de actividades, necesita de la orientación cercana del profesor para el empleo de instrumentos, así como para emitir una valoración del compañero que se apegue al desempeño mostrado.

El reto mayor lo representó la evaluación alumno-alumno ya que se tuvo que considerar el desempeño del compañero y recordar cómo es que se había dado su participación, y por último definir qué valoración se le asignaría [PON-2ª generación-Alan].

Los profesores multigrado consideran que cuando un alumno evalúa a otro, desarrolla sus habilidades de observación y toma conciencia de su propio aprendizaje. El ejercicio de heteroevaluación rebasó expectativas docentes, pues descubrieron que, lejos de lo que imaginaban, los alumnos son capaces de reflexionar sobre áreas de oportunidad de sus pares, y ello aporta también a la ayuda pedagógica que brinda el profesor.

En este sentido, realizar la heteroevaluación alumno-alumno en el grupo fue una experiencia positiva ya que reveló aspectos actitudinales y reflexivos que se creía [que] no podían realizar los alumnos, además de mostrar las áreas de oportunidad que deben atenderse tanto en la práctica docente como en los niños [PON-2ª generación-Edgar].

Con relación a la autoevaluación, fue más allá de proporcionar a los alumnos un instrumento para valorar su desempeño: algunos profesores promovieron el que el alumnado participara en la construcción de indicadores para el registro de sus avances (Figura 1).

Es de reconocerse que se enfrentaron dificultades para el desarrollo de este tipo de actividades, el docente requirió acompañar a los alumnos para familiarizarlos con el sentido y ruta de trabajo a seguir.

Durante el desarrollo de las clases se llevará a cabo autoevaluaciones para “formar al alumno en la regulación de sus propios procesos de pensamientos y aprendizaje” [Perrenoud, 2008, p.

Figura 1*Autoevaluación por alumnos de grupo unitario*

Fuente: Construcción propia.

148], para que tomen conciencia y se responsabilicen de su desarrollo; sé que puede tener dificultades en su aplicación a causa de que los alumnos no han tenido la oportunidad de realizar esta actividad [...] Al momento de construir los indicadores se hizo énfasis en que estos debían valorar el trabajo de todos los alumnos del grupo unitario de primero a sexto grado, por lo que cada uno de los indicadores buscaba poder evaluar la participación de cada alumno que integra el grupo unitario [PON-2ª generación-Alan].

Es importante mencionar los resultados que mis alumnos obtuvieron con este trabajo de autoevaluación y participación activa; en primer lugar hubo cierta dificultad para reconocer o rescatar lo que habían aprendido durante las sesiones anteriores, ya que no están acostumbrados a esta dinámica de trabajo, por lo que requirieron orientación para ir reflexionando y plasmando sus resultados en el cuestionario de preguntas abiertas que tenía como objetivo evidenciar el trabajo con instructivos [PON-1ª generación-Graciela].

Reflexiones docentes.

Los docentes destacan como uno de los principales aprendizajes de implementar procesos de evaluación formativa en sus aulas la importancia del diseño y uso de instrumentos.

La construcción de instrumentos de recolección de información es algo muy importante para lograr los objetivos de la evaluación [PON-1ª generación-Miriam].

Al diversificar las fuentes de evaluación descubren que es necesario adaptar los instrumentos para que su contenido sea comprensible para el alumnado.

Como docente debo tener cuidado en la manera en la que construya documentos con fines evaluativos, con la idea de que sean accesibles para el alumno y verdaderamente pueda obtener la información que busco [PON, 1ª generación-Uriel].

El instrumento que se emplee debe tener un formato amigable, de fácil llenado, con un lenguaje apropiado para los alumnos y con instrucciones claras para que no se presenten dificultades, y permita que los esfuerzos se centren [más] en la valoración del desempeño que en el registro [PON-2ª generación-Edgar].

Instrumentar la evaluación requiere de adaptaciones para los alumnos que aún no han consolidado la alfabetización inicial, o presentan barreras para el aprendizaje. No se trata de excluirlos de este tipo de actividades, sino de pensar en formas de organización del grupo multigrado que hagan posible su participación, como es el caso de la ayuda mutua o colaboración entre compañeros.

En relación a los cinco casos de alumnos que presentan dificultades para el aprendizaje, se identificó que dos de ellos evaluaron con ayuda de sus compañeros teniendo como errores el llenado del formato; los dos siguientes iniciaron la valoración, pero no la concluyeron, sin embargo, durante el desarrollo de la evaluación mostraron interés y solicitaban apoyo a sus compañeros y docente; el último alumno únicamente escribió su nombre. Sí, la evaluación fue un reto para el grupo por ser una actividad que no se había realizado, para estos niños fue aún más compleja, por lo que es necesario realizar ajustes al proceso para lograr que todos los alumnos se apropien de esta experiencia de aprendizaje y “romper con un esquema igualitarista, puesto que no hay ninguna razón para dar a todos los alumnos la misma dosis de evaluación formativa” [Perrenoud, 2008, p. 146] [PON-2ª generación-Edgar].

Fue positivo integrar a los alumnos en pares de grandes y pequeños, ya que posibilitó a estos últimos poder comprender más fácilmente la actividad de evaluación, al ser explicada con las propias palabras de sus compañeros [PON-2ª generación-Alan].

Propuestas evaluativas viables para el aula multigrado

En este último eje se abordan propuestas de los docentes con relación a técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes que consideran adecuadas y viables para el grupo multigrado. A partir de la revisión del fichero y de la narrativa que cada profesor elaboró (con apoyo en referentes teóricos), se destacan dos técnicas de evaluación: la observación y el análisis del desempeño.

Técnicas e instrumentos.

Respecto a la observación, los docentes expresaron que es indispensable para el trabajo en el grupo multigrado, pues permite hacer un seguimiento del trabajo de los alumnos, y por tanto mejorar tanto el aprendizaje como su enseñanza.

Podría parecer una tarea compleja, pero considero que uno de los elementos que más utilizo y que es un instrumento indispensable es la observación; tarea que debe ser cuidadosa pero que brinda todas las posibilidades de seguimiento dentro del aula, y en especial de la multigrado. Observar

cada acción, cada situación, momentos y acciones, puede derivar en la mejora del proceso de enseñar y aprender [NARR-3ª generación-Alejandro].

Un gran acierto que considero [que] he tenido para poder llevar un seguimiento de los avances y dificultades a las que se enfrentan mis estudiantes ha sido el [sic] desarrollar la habilidad de la observación, pues si bien no todo lo podemos estar registrando, sí lo podemos hacer parte de la evaluación gracias a esta técnica y así trabajar desde un paradigma cualitativo [NARR-3ª generación-Felisa].

Señalan que al observar es necesario considerar los aspectos a evaluar, principalmente enfocar la mirada en los aprendizajes que se busca promover en los alumnos.

El docente debe fijar y tener presentes los aspectos a evaluar para que de ese modo su observación pueda estar centrada en ellos y no se dispersen los datos obtenidos al pertenecer a diferentes variables. Los aspectos a evaluar deben estar de acuerdo con lo que se pretende aprender. Favorecer la auto-observación [FICH-2ª generación-Mariana].

Para el desarrollo de esta técnica los docentes consideran el anecdotario, o registro anecdótico, como uno de los instrumentos pertinentes para el grupo multigrado. A partir de la revisión de Casanova (1997), lo definieron o describieron de la siguiente manera:

Ficha individual del alumno en la que aparece su nombre, la observación realizada y la fecha de observación. En ella se registran aspectos positivos y negativos en relación a la conducta y el desempeño escolar [FICH-2ª generación-Fabiola].

Se emplea para registrar los acontecimientos importantes, sean positivos o no, de los alumnos. También puede ser realizada por parte de los alumnos para llevar un registro de lo que realizan en el aula [FICH-1ª generación-Ileana].

Respecto a su uso en el aula multigrado, los docentes consideran que les permite llevar un registro de cada uno de sus alumnos, de los avances o dificultades que se destaquen, y ello apoya tanto su intervención como el proceso de acreditación.

El registro anecdótico dentro del aula multigrado es fundamental para caracterizar a los alumnos que conforman a un grupo heterogéneo, permite documentar las situaciones que se dan en la dinámica propia del grupo y aporta a las formas de desarrollar las actividades de aprendizaje [FICH-3ª generación-Alejandro].

Con el registro de los aciertos y las áreas de oportunidad se puede tener mayor perspectiva para guiar el seguimiento de cada alumno y como referente para evaluar [FICH-2ª generación-Alan].

El alumno también puede emplear un anecdotario como instrumento para documentar aquellos aspectos que se destacan de su trabajo en el aula, a manera de autoevaluación.

También puede ser realizada por parte de los alumnos para llevar un registro de lo que realizan en el aula [FICH-2ª generación-Edgar].

Otra de las técnicas que destacaron los docentes fue la de análisis de desempeño. Retomaron la propuesta expresada en el documento *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo* (SEP, 2013), donde se señala que esta técnica se vale de instrumentos como el portafolio, la rúbrica y la lista de control.

Respecto al portafolio, los profesores se apoyaron en lo indicado por Danielson y Abrutyn (2002), así como por la SEP (2013). Lo definieron como una recopilación o colección de trabajos elaborados por el alumnado, que da cuenta de su desempeño, incluyendo sus libretas o cuadernos. Algunos destacaron que el análisis de estas evidencias permite identificar necesidades, fortalezas y áreas de oportunidad. También que los trabajos requieren ser ordenados de forma cronológica por los estudiantes e incorporar una reflexión del contenido.

Con relación a su uso específico para el grupo multigrado, los docentes señalaron que se requiere que sean los alumnos quienes organicen sus productos, los más pequeños pueden guiarse a partir de lo que hacen los más grandes. También que puede emplearse con fines de acreditación o emisión de una calificación, y para ello se requiere un acopio de productos a lo largo del ciclo escolar. Señalaron la importancia de que se comparta con las madres y padres de familia, así como que puede contener evidencias derivadas de proyectos en los que se involucra a varios grados escolares (Figura 2).

Figura 2

Ejemplo de ficha sobre el uso del portafolio para el grupo multigrado

Portafolio de evidencias

Descripción

El portafolio es un concentrado de evidencias estructuradas que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos. Asimismo, muestra una historia documental construida a partir de las producciones relevantes de los alumnos, a lo largo de una secuencia, un bloque o un ciclo escolar.

Propósito

Analizar determinadas evidencias que cumplen un propósito dentro de tu jornada o tu plan de clase, ya sea de un proyecto u objetivo.

Recomendaciones para el multigrado

Mostrarles a los alumnos la importancia de la realización de estos portafolios, hacerles ver sus avances, así como a los padres de familia. También se puede dar a la triangulación de los procesos de los niños en diferentes grados con un proyecto en común.

Técnica

Análisis de datos

Formulario de datos:

Nivel: Primaria
Asignatura: Geografía
Grado: Cuarto

Bloque I. México a través de los mapas y sus paisajes
Eje temático: Espacio geográfico y mapas
Competencia que se favorece: Manejo de información geográfica

Aprendizaje esperado: Valora la diversidad de paisajes en México a partir de sus componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos.

Nombre del alumno: _____
Fecha: _____

Productos o evidencias de aprendizaje que forman parte del portafolio del alumno:

1. Álbum: Paisajes de México
2. Texto: Los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos, presentes en paisajes de México.
3. Cartel: ¿Por qué es importante la diversidad de paisajes en México?

Fuente: Construcción propia.

Respecto a la rúbrica, la definieron como un instrumento que incluye un conjunto de indicadores, graduados en una escala, que posibilita reconocer el nivel de desarrollo de determinadas habilidades, aptitudes y conocimientos (SEP, 2013). Consideran que para el grupo multigrado resulta especialmente pertinente en la evaluación de producciones y exposiciones de los alumnos. También recomendaron que, si el docente planifica por tema en común, este sea la base para la construcción de la rúbrica y así evitar diseñar una para cada grado escolar.

La lista de control la definieron con apoyo en Casanova [1997, p. 153]:

[...] consiste en un cuadro de doble entrada en el cual se recogen, en la columna izquierda, los objetivos que deben alcanzarse en un periodo de tiempo medio/largo o los indicadores que desean valorarse a lo largo del periodo que se determine. La formulación de indicadores u objetivos debe ser clara, concreta, directa, unívoca (solo uno en cada ítem), de modo que permitan su observación o recogida por otros medios sin ambigüedades ni posibles interpretaciones personales. Tiene una aplicación clara y muy útil para el profesorado al momento de elaborar los informes que deben facilitarse al alumnado, a sus familias o a otro centro.

Respecto a su empleo en el aula multigrado, reconocen que es útil para llevar un registro de los aprendizajes esperados o listado de contenidos que cada alumno va alcanzando. Recomendaron que pueda estar a la vista de todo el grupo. Consideran que tanto el docente como los alumnos pueden contribuir en su llenado y así valorar qué rubros cubren y cuáles no. También señalaron que es deseable que pueda complementarse con otros instrumentos como el anecdotario y el diario del docente.

DISCUSIÓN

Los profesores multigrado participantes en este estudio enfrentan una serie de dificultades, dilemas y contradicciones para evaluar aprendizajes con sus grupos multigrado. Existe coincidencia con lo reportado en otras investigaciones (Popoca et al., 2006; Ábos y Boix, 2017; Llanos y Tapia, 2020) respecto a la prevalencia de prácticas certificadoras, que conducen a la emisión de calificaciones, por encima del despliegue de procedimientos de evaluación formativa. Las condiciones de la docencia multigrado complejizan el desarrollo de una evaluación formativa, ya sea porque no se está familiarizado con la atención simultánea de varios grados, la presencia de presiones administrativas (que demandan una acreditación numérica del alumnado) o no hay dominio de técnicas e instrumentos de evaluación. Los docentes reconocieron falta de sistematicidad en sus procesos y procedimientos evaluativos, así como desafíos para retroalimentar al alumnado e incluir a diversos agentes. Estos hallazgos corroboran lo señalado por otros estudios (Juárez et al., 2015; Cano et al., 2018; Arteaga et al., 2020) cuando argumentan que los profesores multigrado no cuentan con la formación requerida para las características de los grupos con diversidad de grados

y además enfrentan una sobrecarga de trabajo por carecer de personal de apoyo y directivo, lo que repercute en la dimensión pedagógica de su práctica profesional.

Al experimentar nuevas formas de evaluación de los aprendizajes en sus aulas, o ampliar las que ya se tienen, los docentes identificaron las potencialidades de la observación participante, la heteroevaluación alumno-alumno y la autoevaluación. Reflexionar sobre estas experiencias les permite romper esquemas respecto a lo que ellos y sus alumnos pueden realizar para dar seguimiento a sus aprendizajes. Al respecto se reitera lo señalado por otros estudiosos del tema (Uttech, 2004; Santos, 2010; Galván y Espinosa, 2017) en el sentido de que el docente multigrado requiere dejar de mirar a su grupo desde la concepción de aula graduada, avanzar en el conocimiento profundo de los alumnos y de su diversidad, fomentando la autonomía y participación del grupo en todos los procesos, incluyendo a la evaluación.

Al reflexionar sobre las técnicas e instrumentos de evaluación que son viables y pertinentes para el aula multigrado destacaron la observación con apoyo del anecdotario, así como el análisis del desempeño con el empleo del portafolio, la rúbrica y la lista de control. Como lo señalan Abós y Boix (2017), estas constituyen alternativas a una visión hegemónica de la evaluación. Además, se observa que el SEA permite a los docentes valorar los aportes de otros educadores multigrado que han documentado sus experiencias con la evaluación de los aprendizajes en grupos multigrado (Aguilar, 1984; Boix y Bustos, 2014).

REFLEXIONES FINALES

La investigación se propuso documentar procesos de evaluación de los aprendizajes de docentes que estudian la Especialidad en Docencia Multigrado de la BENV. A través de las evidencias recolectadas en el SEA se corrobora lo encontrado por otros estudios respecto a que privan prácticas cuantitativas con fines sumativos y que tienen como principal instrumento al examen (Popoca et al., 2006; Abós y Boix, 2017; Llanos y Tapia, 2020). Se detectan en este sentido diversas necesidades formativas en esta área, ya que el docente requiere ampliar la mirada respecto a la viabilidad de evaluar los aprendizajes con el apoyo en otro tipo de procedimientos, estrategias e instrumentos. Como ha sido documentado en otras investigaciones, saber cómo evaluar es, junto con el tema de la planeación didáctica, uno de los tópicos que más demandan los profesores multigrado como necesidad sentida de profesionalización (Cano et al., 2018; Rodríguez et al., 2021).

Para los docentes multigrado participantes en este análisis fue una experiencia nueva implementar procesos de evaluación formativa, apoyados en instrumentos y en donde involucraron al alumnado como agente de evaluación. Con ello se evidenció que abrir y diversificar el sistema de evaluación no es sencillo para los docentes,

pero que experimentarlo les permite reconocer sus bondades, entre las que destacan el despliegue de actitudes colaborativas, o de ayuda mutua, entre alumnos pequeños y grandes. Al respecto la literatura sobre el tema destaca que el docente multigrado tiende a una visión tradicional de la evaluación (Santos y Viola, 2014) y se desaprovecha la riqueza que encierra la alta diversidad presente en el grupo multigrado (Galván y Espinosa, 2017).

Con base en los contenidos revisados en el SEA los docentes reivindicaron técnicas e instrumentos cualitativos de evaluación, pues la heterogeneidad del grupo multigrado así lo demanda. Proponen que haya triangulación de fuentes y de agentes, también descubrieron que requieren construir instrumentos asequibles a los estudiantes. Reconocieron la importancia de formar a los estudiantes en una cultura de la evaluación que sea incluyente y fomente la colaboración grupal, así como la toma de conciencia de lo que se aprende.

A través de este estudio podemos visualizar que hay mucho por investigar en materia de evaluación de los aprendizajes en el aula multigrado. Está profundizar en las concepciones de los docentes sobre este tema, también sobre las dificultades para la organización del proceso evaluativo en las aulas, así como probar técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación formativa que apoyen a los estudiantes y grupos multigrado en sus procesos formativos.

REFERENCIAS

- Abós, P., y Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, (45), 41-48. <http://dx.doi.org/10.17811/rife.45.2017.41-48>
- Aguilar, D. (1984). Didáctica para la escuela multigrado en Veracruz. *Revista Maestro*, (1), 48-58. Recuperado de: <http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-multigrado-generales/didactica-para-la-escuela-unitaria-en-veracruz/>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Álvarez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique.
- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Arteaga, P., Popoca, C., y Juárez, D. (2020). *La educación rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. Universidad Iberoamericana.
- Boix, R., y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3100>
- Cano, A. (2021). Análisis de dificultades en la enseñanza y aprendizaje del español y las matemáticas en escuelas primarias multigrado de Veracruz-México. *Tendencias Pedagógicas*, (37), 57-74. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.006>.
- Cano, A., Ibarra, E., y Ortega, J. (2018). Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria. En A. Cano y E. Ibarra (coords.), *Retos y perspectivas de educación multigrado* (pp. 33-58). Ediciones Nómada.
- Cano, A., y Juárez, D. (2020). Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y

- perspectivas. En D. Juárez, A. Olmos y E. Ríos-Osorio (coords.), *Educación en los territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 327-363). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Casanova, A. (1997). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Clausó, A. (1993). *Análisis documental: el análisis formal*. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGI-D9393120011A>
- Danielson, C., y Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso del portafolios en el aula* (colec. Popular, 609). Fondo de Cultura Económica.
- DGESPE [Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación] (2020). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria*. Secretaría de Educación Pública.
- Flick, U. (2018). The concepts of qualitative data: Challenges in Neoliberal times for qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800418809132>
- Galván, L., y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, (49), 1-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X201700200005&lng=es&tlng=es.
- Hamodi, C., López, V., y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271>
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] 2017. *Programa Nacional para la Evaluación y Mejora Educativa de las Escuelas Multigrado*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/3-PRONAEME.pdf>
- INEE (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/DirectricesParaMejorarlaEducacionMultigrado_D.pdf
- Juárez, D., Vargas, P., y Vera, J. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, (6), 15-27. <http://3a%2F%2fojs.tdea.edu.co%2Findex.php%2Fsenderos%2Farticle%2Fdownload%2F341%2F344/RK=1/RS=l5mGFeVYO39f3hqgwszqnPNhiw>
- Llanos, F., y Tapia, J. (2020). Las actividades de enseñanza y evaluación en las aulas multigrado rurales. *Creciendo con las escuelas rurales multigrado del Perú. Aportes para el diálogo y la acción*. <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/las-actividades-de-ensenanza-y-evaluacion-en-las-aulas-multigrado-rurales/>.
- López, V. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418314.pdf>
- Manzano, P. (2019). El currículo 2017 y las escuelas multigrado. En S. Schmelkes y G. Águila (coords.), *La educación multigrado en México* (pp. 107-118). INEE.
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- MEJOREDU [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2021>
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Ediciones Colihue.
- Popoca, C., Cabello, M., Cuervo, A., Estrada, M., Hernández, M., Reyes, M., y Sánchez, A. (2006). *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. Secretaría de Educación Pública.
- Rockwell, E., y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3)1-24. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, B., Bautista, M., y Servín, O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194

- Romero, M., Gallardo M., González, R., Salazar, L., y Zamora, M. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (10), 1-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121719004>
- Santos, L. (2010). Políticas educativas y formatos escolares. *Políticas Educativas*, 4(1), 18-34. <https://seer.ufgrs.br/index.php/Poled/article/view/27003>
- Santos, L., y Viola, A. (2014). Evaluación de aprendizajes en grupos multigrado de escuela rural. *Aula* (229), 23-29. Doi: <http://dx.doi.org/10.17811/rife.45.2017.41-48>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2006). *Propuesta Educativa Multigrado*. SEP.
- SEP (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. SEP.
- UEP [Unidad de Estudios de Posgrado] (2015). *Especialidad en Docencia Multigrado. Plan de Estudios*. Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments Specialized Booklet 4*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137522>
- Uttech, M. (2004). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural* [colec. Maestros y Enseñanza, 9]. Paidós Mexicana.
- Uttech, M., y Victoria, A. (2003). *Escuelas multigrado en el campo*. Secretaría de Educación/Gobierno del Estado de Guanajuato.

Cómo citar este artículo:

Cano Ruíz, A. (2022). ¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1556. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1556



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.