



DISEÑO DE UN TALLER PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES
PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES EN LA MODALIDAD EN
LÍNEA, DIRIGIDO A PROFESORES DE UNA ESCUELA
PREPARATORIA ESTATAL DE YUCATÁN

Carlos Alberto Matos Jiménez

Memoria de Práctica Profesional elaborada para obtener el Grado de
Maestro en Innovación Educativa

Dirigida por:
Dra. Juanita Rodríguez Pech

Mérida de Yucatán
Noviembre de 2021

Mérida, Yucatán a 13 de octubre de 2021

Dr. Pedro José Canto Herrera
Director
Presente

Asunto: Carta de liberación

Con base en el artículo 68 del Reglamento de Inscripciones y Exámenes, el artículo 79 del Reglamento Interior de esta Facultad y en el dictamen académico emitido por el Comité Académico de la **Maestría en Innovación Educativa** respecto de la Memoria de Práctica Profesional *"DISEÑO DE UN TALLER PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES EN LA MODALIDAD EN LÍNEA, DIRIGIDO A PROFESORES DE UNA ESCUELA PREPARATORIA ESTATAL DE YUCATÁN"*, presentada por el **C. Carlos Alberto Matos Jiménez**, para obtener el grado de Maestro (a) en Innovación Educativa, le comunico que el proceso académico interno del trabajo de Memoria de Práctica ha concluido, por lo que puede continuar con los trámites administrativos correspondientes a la solicitud de su examen de grado.

Atentamente,
"Luz, Ciencia y Verdad"



Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación

c.c.p. Archivo-UPI
c.c.p. Control Escolar

Mérida de Yucatán; 7 de junio de 2021.

C. DRA. EDITH JULIANA CISNEROS CHACÓN

Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
Presente.

Los abajo firmantes, integrantes del Comité Revisor nombrado por la Dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud de revisar la Memoria de Práctica Profesional:

“DISEÑO DE UN TALLER PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES EN LA MODALIDAD EN LÍNEA, DIRIGIDO A PROFESORES DE UNA ESCUELA PREPARATORIA ESTATAL DE YUCATÁN”,

presentada por **Carlos Alberto Matos Jiménez**, como parte del programa de Seminario de Informe de la Práctica del Plan de Estudios aprobado por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Yucatán, para obtener el grado de *Maestro en Innovación Educativa*, le comunicamos que cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité Académico de la Maestría en Innovación Educativa; y después de la defensa del mismo, el dictamen que emitimos es de:

A P R O B A D O

Por lo que puede realizar los trámites administrativos correspondientes para la obtención del título y cédula que lo acrediten con el grado respectivo.

Atentamente,
EL COMITÉ REVISOR


Mtra. María Jesús Solis Rivera
Miembro propietario


Mtro. Gabriel Hernández Ravell
Miembro propietario


Dra. Juanita de la Cruz Rodríguez Pech
Asesora y Miembro propietario

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas a 20 de mayo de 2021.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Asunto: Dictamen de evaluación de la Memoria de Práctica Profesional

Por este medio, como respuesta a su invitación y solicitud de evaluar la Memoria de Práctica Profesional denominada: DISEÑO DE UN TALLER PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES EN LA MODALIDAD EN LÍNEA, DIRIGIDO A PROFESORES DE UNA ESCUELA PREPARATORIA ESTATAL DE YUCATÁN. Presentado por **Carlos Alberto Matos Jiménez**, como producto del Programa Educativo de Posgrado: Maestría en Innovación Educativa que se imparte en la Facultad de Educación, cuyo plan de estudios ha sido aprobado por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Yucatán, para obtener el grado de Maestro/a en Innovación Educativa, le comunico que cumple con los indicadores de contenido y presentación, especificados para su evaluación, y constituye una herramienta de calidad, así como una aportación innovadora para la solución de problemas e introducción de cambios en el currículo y/o la práctica pedagógica, por lo tanto el dictamen que se emite es de:

APROBADO

Se expide el presente dictamen para los fines correspondientes en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Capital del Estado de Chiapas, Estados Unidos Mexicanos, a los 20 días del mes de mayo del año 2021.

Atentamente



Dr. Adán Hernández Morgan
Instituto de Estudios de Posgrado IEP
Doctor en Estudios Regionales
Miembro del Sistema Estatal de Investigadores
Nivel 1



Universidad Veracruzana

Dirección General Área Académica de Humanidades
Facultad de Pedagogía

Dra. Gladis Ivette Chan Chi
Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa
Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

ASUNTO: Dictamen de la Memoria de Práctica Profesional

Por este medio, como respuesta a su invitación y solicitud de evaluar la Memoria de Práctica Profesional denominada:

DISEÑO DE UN TALLER PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES EN LA MODALIDAD EN LÍNEA, DIRIGIDO A PROFESORES DE UNA ESCUELA PREPARATORIA ESTATAL DE YUCATAN.

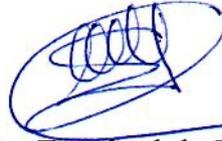
presentado por Carlos Alberto Matos Jiménez, como producto del Programa Educativo de Posgrado: Maestría en Innovación Educativa que se imparte en la Facultad de Educación, cuyo plan de estudios ha sido aprobado por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Yucatán, para obtener el grado de Maestro/a en Innovación Educativa, le comunico que cumple con los indicadores de contenido y presentación, especificados para su evaluación, y constituye una herramienta de calidad, así como una aportación innovadora para la solución de problemas e introducción de cambios en el currículo y/o la práctica pedagógica, por lo tanto el dictamen que se emite es de:

APROBADO

Se expide el presente dictamen para los fines correspondientes en la Ciudad de Xalapa, Enríquez., Capital del Estado de Veracruz, Estados Unidos Mexicanos, a los diez y siete días del mes de junio del año 20

Atentamente,
"Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz"

Dr. Susano Malpica Ichante



Docente de Tiempo Completo-Facultad de Pedagogía-Xalapa

Universidad Veracruzana

Dr. En Educación

Perfil PRODEP 20-24

Candidatura a Investigador SIN 2021-2024

Paseo 112
Desarrollo Habitacional
Nuevo Xalapa
C.P. 91097
Xalapa-Enríquez
Veracruz, México.

Conmutador
01 (228) 8421700
Ext. 15838 y 15845

Correo Electrónico
madominguez@uv.mx

Dra. M.D.B./r.j.v.

“Aunque un trabajo de examen profesional hubiera servido para este propósito y fuera aprobado por el sínodo, solo su autor es responsable de las doctrinas emitidas en él”.

Art. 74 del Reglamento Interno de la Facultad de Educación de la UADY

Declaro que este proyecto es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores; asimismo, afirmo que este trabajo no ha sido presentado para la obtención de algún título, grado académico o equivalente.



Carlos Alberto Matos Jiménez

Dedicatoria

A mamá y a papá, que con su amor y su guía pude lidiar con los distintos obstáculos y dificultades a los que me enfrenté a lo largo de este trayecto, logrando cumplir con otra de tantas metas que me he propuesto. Aunque a veces lo duden, siempre estaré para apoyarles tanto como me sea posible, de la misma manera en que lo hice en estos últimos meses.

A Memo, Jorge y Alexis, a quienes admiro por sus luchas personales y que, junto con mis sobrinos, me inspiran a seguir avanzando en mis propios objetivos.

A Manuel, por no fallar en recordarme mis capacidades y motivarme a dar el mejor esfuerzo para superar mis limitaciones, repitiéndome siempre el orgullo que siento por mí.

Agradecimientos

A mi asesora, la Dra. Juanita Rodríguez Pech, por su tiempo, paciencia, regaños y orientaciones que me permitieron cumplir con el presente trabajo y con la estancia de movilidad.

Al Mtro. Gabriel Hernández Ravell, por su apoyo a lo largo del programa, así como por su labor como miembro del comité revisor de esta memoria.

A Chuyita, por acceder a ser miembro de mi comité revisor. Su compañerismo y experiencia me brindaron tranquilidad a la hora de realizar mis actividades laborales y académicas de manera simultánea.

A mis revisores externos el Dr. Adán y el Dr. Susano, por el tiempo dedicado a leer mi trabajo y compartir algunos puntos a mejorar o tomar en cuenta.

A la Dra. Ivette Chan, por su apoyo, asesoría y paciencia como coordinadora y como maestra que tengo el gusto de conocer desde años atrás.

A Manuel Centella y a Óscar Ciau, que hicieron de este programa algo más llevadero y divertido gracias a su amistad y complicidad.

Resumen

El presente proyecto se llevó a cabo en una institución de Educación Media Superior perteneciente al subsistema estatal de Yucatán que, debido a la pandemia por COVID-19, tuvo que pasar de trabajar en la modalidad presencial, a trabajar en la modalidad en línea. Uno de los temas que la institución tuvo que atender es la evaluación de los aprendizajes, ya que al convertirse en obligatorio el uso de las TIC, muchos profesores se enfrentaron a distintos obstáculos relacionados con el manejo de herramientas digitales necesarias para desempeñar su labor. Ante este panorama, así como a partir de la falta de propuestas de formación continua acordes al contexto y los retos actuales enfrentados por los docentes, se realizó un proyecto de práctica profesional enmarcado en un modelo de investigación y desarrollo, que tuvo como objetivo desarrollar habilidades para la evaluación de aprendizajes en línea, por medio de estrategias participativas de formación del personal docente. Para realizar lo anterior se siguieron las fases del modelo ADDIE, lo cual permitió diseñar un taller que, posterior a su primera implementación, fue evaluado y mejorado con base en comentarios y observaciones en cuanto a su validez y pertinencia, experiencia que contribuyó a consolidar los aprendizajes obtenidos y las competencias desarrolladas durante el programa de la Maestría en Innovación Educativa.

Palabras clave

Evaluación de aprendizajes en línea, formación de profesores, modelo reflexivo sobre la práctica, modelo ADDIE.

Tabla de contenido

Tabla de contenido / i
Lista de tablas / iii
Lista de figuras / iv
Capítulo 1. Introducción / 1
Capítulo 2. Descripción del contexto / 3
Características de la institución / 3
Misión, visión, objetivos y valores / 3
Infraestructura física y tecnológica / 4
Servicios que se ofrecen en la institución / 5
Comunidad educativa / 6
Capítulo 3. Descripción de las actividades realizadas / 8
Necesidad o problemática / 8
Justificación / 10
Objetivo general / 11
Objetivos específicos / 11
Marco de referencia / 12
El Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias / 12
Educación por competencias en el subsistema estatal de bachillerato en Yucatán / 13
Evaluación de los aprendizajes / 14
Evaluación de los aprendizajes en la modalidad en línea / 16
El perfil del docente de EMS / 20
Competencias en la modalidad escolarizada / 22
Competencias en la modalidad no escolarizada y mixta / 22
Modelos de formación del profesorado / 23
Marco metodológico / 26
Descripción de los participantes / 30
Técnicas e instrumentos de investigación / 31
Actividades realizadas / 34

Capítulo 4. Análisis de la experiencia adquirida / 36	
Cambios producidos en la propia concepción de la actividad educativa / 36	
Cambios en los supuestos y bases teóricas de la actividad profesional / 37	
Cambios en los modos de actuar ante los problemas de la práctica y áreas de mejora / 38	
Capítulo 5. Análisis de los alcances logrados con respecto al plan de prácticas / 39	
Reflexión acerca de las tareas realizadas / 39	
Conocimiento adquirido / 41	
Competencias desarrolladas / 41	
Dificultades, limitaciones y alcances / 43	
Productos generados por la práctica / 45	
Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones / 49	
Contribución al perfil de egreso / 49	
De las innovaciones realizadas / 50	
Aportación a la institución y a los usuarios / 51	
Implicaciones / 51	
Recomendaciones para futuras intervenciones / 52	
Referencias / 54	
Apéndices / 58	

Lista de tablas

- Tabla 1. Filosofía institucional de la UR del proyecto de prácticas / 4
- Tabla 2. Aportaciones de las TIC hacia la evaluación de los aprendizajes / 17
- Tabla 3. Recomendaciones para la evaluación de los aprendizajes en la modalidad en línea / 18
- Tabla 4. Fases del modelo ADDIE / 26
- Tabla 5. Consideraciones para la elaboración, selección y secuencia de objetivos de aprendizaje / 28
- Tabla 6. Guía de preguntas para el grupo focal / 32
- Tabla 7. Actividades realizadas / 34
- Tabla 8. Competencias de egreso de la Maestría en Innovación Educativa / 42

Lista de figuras

- Figura 1. Competencias que conforman el perfil docente de EMS / 21
- Figura 2. Modelos, perspectivas y orientaciones en la formación del profesorado / 24
- Figura 3. Objetivos, contenidos, metodología y evidencias del primer módulo del taller diseñado durante la práctica profesional / 45
- Figura 4. Objetivo, contenidos, metodología y evidencias del segundo módulo del taller diseñado durante la práctica profesional / 46
- Figura 5. Objetivos, contenidos, metodología y evidencias del tercer módulo del taller diseñado durante la práctica profesional / 47
- Figura 6. Objetivo, contenidos, metodología y evidencias del cuarto módulo del taller diseñado durante la práctica profesional / 47
- Figura 7. Objetivo, contenidos, metodología y evidencias del primer módulo del taller diseñado durante la práctica profesional / 48

Capítulo 1. Introducción

La educación basada en competencias, paradigma surgido desde hace algunas décadas y que es relativamente reciente en comparación con el conductismo o el cognitivismo, comenzó a hacerse presente de manera uniforme en los distintos subsistemas de Educación Media Superior (EMS) de México, posterior al año 2008; en ese año se puso en marcha la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y la subsecuente construcción de un Marco Curricular Común (MCC) por competencias, elaborado con base en las necesidades e intereses de los subsistemas de EMS que participaron en su elaboración. En ese sentido, de acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (2008a), los planes y programas de estudio de las distintas instituciones de bachillerato del país debían coincidir en su declaración de competencias genéricas, competencias disciplinares básicas y, desde luego, en las características de la evaluación de los aprendizajes que, para darse de forma integral, debía ocurrir en tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como realizarse por diferentes agentes.

En el caso de la institución en la cual se desarrolló el proyecto de práctica profesional descrito en este trabajo, los programas de estudio (denominados Guías Docentes, en el subsistema de bachillerato estatal de Yucatán) ofrecen algunas directrices sobre la implementación de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como sobre la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación en el marco del enfoque por competencias. Si bien cumplir con todas las recomendaciones y requerimientos plasmados en las guías docentes constituye por sí mismo un reto para el profesorado debido a factores como la duración de las sesiones o el número de estudiantes por grupo, la situación se acentuó más con la llegada de la pandemia por COVID-19, obligando a los profesores a trasladar su trabajo a la modalidad en línea durante el ciclo escolar 2020-2021.

De esta manera, desde marzo de 2020 algunos docentes han tenido disposición y motivación por aprender (incluso por ensayo y error) a utilizar nuevas herramientas digitales que pudieran ser de provecho tanto durante sus sesiones sincrónicas como en el trabajo asincrónico, mediado por diferentes sistemas de gestión de aprendizaje. Con mayor precisión, durante todo este proceso se utilizan frecuentemente aplicaciones para video llamadas (Google Meet, Zoom o Microsoft Teams), para elaborar presentaciones con

diapositivas (Microsoft PowerPoint o Google Slides), y para diseñar cuestionarios autocalificables (Google Forms).

Lo anterior se encuentra relacionado con que en las Guías Docentes se declara que el desarrollo de propuestas innovadoras y de mejores estrategias mediante el uso de las TIC, permite convertir una clase común, metódica o aburrida, a una en la que el alumnado alcance un alto nivel de comprensión de los contenidos (Dirección de Educación Media Superior del Estado de Yucatán, 2011). No obstante, en vista de que los docentes utilizan las mismas herramientas para sus sesiones en línea, puede conducir a que los alumnos sigan percibiendo cierta monotonía en las mismas, lo cual evidencia la importancia de que los docentes cuenten una mejor habilitación y diversificación en el uso de herramientas para conducir la enseñanza y evaluar el aprendizaje en la modalidad en línea.

Asimismo, promover el trabajo colegiado y la cultura colaborativa en la institución, es una estrategia innovadora que coadyuva a la creación de espacios para que el profesorado aprenda y reflexione sobre las experiencias de sus pares y analicen técnicas exitosas de trabajo en el aula y métodos de evaluación (Imbernón, 2007; Secretaría de Educación Pública, 2017), por lo que este proyecto de práctica profesional pretendió contribuir al desarrollo de habilidades para la evaluación de los aprendizajes a distancia, del personal docente de una preparatoria estatal de Yucatán, a través de una propuesta de formación basada en estrategias participativas y reflexivas. La presencia de estrategias de este tipo en el diseño de un taller dirigido a profesores es una forma de atender sus intereses y necesidades en función de las Guías Docentes de las asignaturas que imparten, además de que su participación cuente con una supervisión más contextualizada e individualizada por parte de un facilitador, lo cual constituye un aspecto a mejorar en los cursos de formación continua ofrecidos por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC).

Con base en lo enunciado previamente, mediante el proyecto de prácticas profesionales desarrollado en la institución de EMS que se describirá en el siguiente capítulo, se diseñó un taller dirigido a profesores, con miras a que adquieran y apliquen estrategias innovadoras para evaluar los aprendizajes en la modalidad en línea. Dicho diseño fue implementado de manera piloto con un participante, aspecto que se describirá con mayor detalle posteriormente.

Capítulo 2. Descripción del contexto

2.1 Características de la institución

La Unidad Receptora (UR) en la cual se desarrolló el proyecto de práctica profesional, es una institución educativa ubicada en el norponiente de la ciudad de Mérida, que abrió sus puertas en el ciclo 2004-2005, utilizando las instalaciones de una escuela secundaria técnica localizada en uno de los fraccionamientos aledaños. Fue hasta el ciclo 2007-2008 que la escuela contó con instalaciones propias y actualmente, tras 16 años de su fundación, cuenta con 12 grupos de primer grado, 10 grupos de segundo y 11 grupos de tercer grado.

Esta institución educativa pertenece al subsistema de bachillerato estatal de Yucatán, el cual trabaja con el modelo de Educación Basada en Competencias, además de que los planes y programas de estudio de bachillerato estatal se encuentran alineados al enfoque socioformativo.

2.2 Misión, visión, objetivos y valores

Toda organización educativa, así como de cualquier otro tipo, debe contemplar en su planeación estratégica la definición de una misión y una visión, mismas que constituyen un cimiento que le da dirección en el largo plazo. La misión de una organización se refiere a la descripción de las actividades o funciones que ésta desarrolla y que son la razón de su existencia; en cuanto a la visión, es aquella proyección a futuro que la organización tiene de sí misma. De no plantear lo antes descrito, existe el riesgo de trabajar a la deriva y de forma improvisada, lo cual le obligaría a aceptar las decisiones de otros y no lo que la institución considera mejor para sí misma (Münch y García, 2019; Chiavenato, 2006, como se citó en Ramírez, 2011).

Obedeciendo a estos principios fundamentales de la planeación estratégica, el subsistema de Bachillerato Estatal cuenta con una misión y una visión que son compartidas por las doce escuelas preparatorias que lo conforman; no obstante, en el caso específico de la UR en la cual se llevó a cabo el proyecto de práctica profesional, se cuenta además con una misión y una visión bien definidas y específicas para su contexto, así como una serie de valores que rigen su actuar como institución educativa. Tales elementos de la planeación estratégica se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1*Filosofía institucional de la UR del proyecto de prácticas.*

Elemento	Contenido
Misión	Formar estudiantes del nivel medio superior, con una educación integral basada en competencias de calidad y excelencia, facilitar y guiar el aprendizaje humano y científico de nuestros educandos para formarlos como personas con conocimientos, actitudes y habilidades que les permitan acceder al nivel superior en condiciones aventajadas.
Visión	Ser una institución reconocida socialmente por su calidad académica y educativa, por su orientación a resultados, por su innovación constante, su apertura a la sociedad y al servicio de las familias y comprometido con los alumnos que trabajen con altos principios morales, sociales y académicos que se distingan con mayor rendimiento, responsabilidad y calidad en el desarrollo de sus actividades familiares, sociales, profesionales y económicas.
Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en misión compartida, desde la corresponsabilidad en las tareas y la coherencia en la acción educativa y la misión de la institución. • Formación continua de todos los agentes educativos. • Respeto a la persona por su dignidad humana, sin discriminación por causa alguna. • Preocupación por cada alumno en su momento evolutivo, atendiendo a su singularidad y respondiendo a sus necesidades. • Apertura a las necesidades del entorno, provocando el compromiso solidario. • Calidad en la transmisión de los conocimientos que permita una sólida base académica, aplicando una pedagogía adecuada.

Fuente: sitio web de la UR

2.3 Infraestructura física y tecnológica

La UR cuenta actualmente con 17 aulas, un auditorio, una biblioteca, una sala de danza, un laboratorio de ciencias, un laboratorio de cómputo, un centro de orientación, una sala de maestros, dos canchas de usos múltiples, cuatro sanitarios para alumnos (dos para varones y dos para mujeres), y dos sanitarios para el profesorado (uno para hombres y otro para mujeres). Todas las aulas están climatizadas y cuentan con capacidad máxima de 55 estudiantes cada una, además de estar equipadas con pintarrón y video proyectores para

apoyar al profesorado en la impartición de sus clases de primer y segundo grado en el turno matutino, y de segundo y tercer grado en el turno vespertino.

El auditorio de la institución tiene un cupo aproximado para 300 personas y se utiliza para juntas de Consejo Técnico, para cursos o pláticas impartidas por dependencias externas, y para pequeños eventos realizados por los estudiantes. Las canchas de usos múltiples son utilizadas para la realización mensual de los honores a la bandera, eventos deportivos y artísticos, y juntas de padres de familia. En cuanto a la biblioteca y la sala de danza, ambas se encuentran climatizadas.

Adicionalmente, la UR cuenta con dos edificios climatizados: en uno se ubica la sala de maestros, el laboratorio de cómputo y el laboratorio de ciencias. La sala de maestros cuenta con sillas y dos mesas, casilleros, refrigerador y horno de microondas para uso del personal docente. El laboratorio de cómputo está equipado con 54 equipos de cómputo para que el alumnado trabaje de forma individual durante las sesiones de las asignaturas de Informática y Competencias digitales. En lo que respecta al laboratorio de ciencias, éste se encuentra equipado con las herramientas necesarias para la enseñanza y aprendizaje de los alumnos en las asignaturas del campo disciplinar de Ciencias Experimentales: Química, Biología y Física. En el segundo edificio climatizado se ubica la biblioteca antes descrita y el área administrativa, la cual está conformada por la oficina y sala de espera de dirección, las oficinas de subdirección académica, subdirección administrativa y contabilidad, y el área de prefectura, servicios escolares y control escolar.

Finalmente, es conveniente mencionar que debido al confinamiento por la pandemia de COVID-19, los espacios físicos con los que cuenta la UR no fueron utilizados durante el periodo en el que se implementó el proyecto de práctica profesional, aunque su consideración sí es importante dado que servirán como soporte para futuras acciones formativas para los docentes en cuanto se regrese al trabajo presencial.

2.4 Servicios que se ofrecen en la institución

Como se mencionó con anterioridad, la UR cuenta con un centro de Orientación y tutorías, espacio en el que se brinda una atención personalizada a cada alumno, padre de familia o tutor que así lo requiera, en cualquiera de los dos turnos, por lo que se cuenta con una Orientadora responsable en el turno matutino y otra en el turno vespertino. De igual

manera, en este departamento se almacenan expedientes de los estudiantes con la finalidad de dar seguimiento a aquellos casos que cuenten con alguna necesidad educativa especial o que se encuentren en riesgo de reprobación, además de que se gestionan pláticas para los estudiantes que coadyuven al fortalecimiento de sus intereses vocacionales y de actitudes y valores como lo son el trabajo colaborativo, el respeto a la diversidad, la equidad de género, y la prevención de adicciones y embarazos no deseados.

La escuela cuenta también con acceso a internet móvil tanto para alumnos como para los docentes, sin embargo, dada la contingencia sanitaria este servicio no se ha aprovechado durante los últimos meses, aunque exclusivamente el laboratorio de cómputo se encuentra habilitado para el uso de estudiantes que requieran asistir a realizar actividades académicas y que en sus casas no pueden hacer por circunstancias económicas que les impiden contar con equipos o internet.

Como último punto, cabe añadir que al inicio del curso escolar 2020-2021, los profesores comenzaron a utilizar de forma oficial la plataforma educativa Schoology, así como correos electrónicos institucionales provistos por la institución, mismos que se utilizaron para cambiar a la plataforma Google Classroom durante el segundo semestre de dicho curso escolar.

2.5 Comunidad educativa

A inicios del ciclo escolar 2020-2021, la matrícula estudiantil estaba conformada por 1664 alumnos distribuidos en grupos de 50 estudiantes aproximadamente, de los cuales 818 eran mujeres y 846 eran hombres.

Tomando en consideración las características del fraccionamiento en el que se ubica la UR así como de los fraccionamientos adyacentes, se considera que gran parte del alumnado posee un nivel socioeconómico medio. No obstante, dada la cercanía del centro escolar con la periferia de la ciudad, algunos estudiantes poseen un nivel medio-bajo, ya que provienen de comisarías de Mérida, tales como Dzityá o Komchén.

En cuanto al personal académico, este se encuentra conformado por un total de 87 profesores, de los cuales alrededor de 50 cuentan con contratos con un determinado número de horas, que pueden renovarse semestralmente, mientras que los otros 37 ocupan una plaza laboral permanente y forman parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la

Educación. Esto último es debido a que este plantel es uno de los que cuentan con mayor matrícula de alumnos entre todas las doce preparatorias estatales. Sobre el grado académico del profesorado, 20 de ellos cuentan con grado de maestría y una persona con doctorado; cabe mencionar que la formación inicial de todos ellos corresponde a diversas disciplinas.

El personal administrativo está conformado por una directora, un subdirector administrativo y una subdirectora académica, así como otras 33 personas entre las que se encuentran los auxiliares de cada autoridad, el personal de Control Escolar, de intendencia, de prefectura, veladores, una contadora y su asistente.

Capítulo 3. Descripción de las actividades realizadas

3.1 Necesidad o problemática

En marzo de 2020 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo número 02/03/2020, mediante el cual se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles educativos a lo largo del territorio nacional, por motivo de la pandemia de la enfermedad denominada COVID-19. A raíz de este acuerdo y considerando la proximidad del receso de primavera, en ese momento se realizaron pocas acciones encaminadas a capacitar al profesorado para trasladar el acto educativo a las modalidades a distancia o en línea, ya que se contemplaba un regreso a la presencialidad a mediados del mes de abril del mismo año.

Sin embargo, y como consecuencia de que las cifras de contagio y ocupación hospitalaria siguieron en aumento en todo el país, las clases fueron reanudadas en la fecha prevista, pero en la modalidad a distancia, lo cual impactó tanto en el aprendizaje de estudiantes como en las actividades de enseñanza de los docentes. De manera generalizada, la SEP ofreció múltiples cursos y *webinars* presentados por *Google for education* y otras instituciones, dirigidos en su mayoría a los docentes del nivel básico (preescolar, primaria y secundaria).

En el caso del nivel medio superior, su correcta y oportuna atención se vio obstaculizada por diversos factores. Uno de ellos fue la multiplicidad de contextos y realidades culturales, sociales y políticas en torno a los subsistemas de bachillerato pertenecientes a la Subsecretaría de Educación Superior (SEMS). Otro factor fue que la SEMS y la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), son las encargadas de promover e impartir cursos de formación continua mediante un catálogo que se renueva al inicio de cada año, y que no se modifica ni se amplía en el transcurso del mismo; esto último resultó ser un impedimento para brindar una oferta formativa que coadyuvara al desarrollo de las competencias del profesorado en materia de educación a distancia y en línea, atendiendo de manera emergente a las necesidades derivadas de la contingencia sanitaria del COVID-19.

Haciendo referencia específicamente al subsistema estatal de Yucatán, en lo que restó del ciclo escolar 2019-2020, no se promovieron cursos de capacitación docente de forma oficial, aunque sí hubo apertura para que de manera independiente cada profesor

recibiera la formación complementaria que fuera de su interés. No obstante, previo al inicio del ciclo 2020 – 2021 y con miras a institucionalizar el uso de una plataforma educativa, algunos maestros que laboran en este subsistema recibieron una capacitación introductoria básica para el uso de la plataforma *Schoology*, además de la indicación de que las sesiones del semestre agosto 2020 – enero 2021, se llevaran a cabo de forma sincrónica mediante las aplicaciones de *Google Meet* o *Zoom*.

A pesar de todo lo antes descrito, algunos docentes de la institución en la que se llevó a cabo el presente proyecto han enfrentado una serie de retos tales como la carga administrativa, la planificación de sus sesiones sincrónicas, así como el diseño de actividades, materiales de instrucción y estrategias para la evaluación de los aprendizajes. Este último reto fue reconocido no solo por la Subdirección Académica del plantel, sino también por profesores que ahí laboran, quienes además de alinearse a las especificaciones de los planes y programas de Bachillerato Estatal de Yucatán, han debido adaptarse a las condiciones de una forma de trabajo distinta a la que están acostumbrados.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que actualmente una parte del profesorado presenta las siguientes condiciones: (a) no domina diversas herramientas digitales cuyo uso se puede aprovechar en la modalidad en línea; (b) tiene dificultades para evaluar los aprendizajes en la modalidad en línea de forma confiable; y (c) cuentan con una escasa o nula oferta de formación continua sobre este tema, proporcionada por instancias oficiales como la COSFAC, o por instancias privadas como *Google for education*, quienes brindan mayor atención a los docentes del nivel básico.

Tales condiciones se producen en un marco de exigencias que las y los docentes enfrentan actualmente en relación con su trabajo y habilidades, ya que se espera que sean capaces de: (a) ejercer la docencia de forma óptima tanto en la modalidad presencial como en la modalidad en línea; (b) utilizar diferentes estrategias de evaluación de aprendizajes, a partir del uso de herramientas digitales innovadoras; y (c) tener a su alcance una variada oferta de formación continua que atienda sus necesidades e intereses según el contexto en el que se desenvuelven.

Contrastando las condiciones actuales con las condiciones ideales, se pudo determinar que las posibles necesidades o brechas a atender mediante el presente proyecto de práctica profesional, están relacionadas con los requerimientos del profesorado ante la

situación actual; estos son: (a) aprender a utilizar diferentes herramientas digitales que le permita evaluar los aprendizajes en la modalidad en línea, y (b) una oferta de formación continua que vaya acorde a las circunstancias que se viven actualmente, y que además responda a las necesidades específicas de la institución. De esta manera, estas necesidades pueden tipificarse como necesidades de índole técnica, las cuales son definidas por Zabalza (2007) como aquellas en la que las nuevas formas de expresión cultural, artística, tecnológica y deportiva pueden entenderse como asuntos que pueden abordarse desde el currículo.

3.2 Justificación

Para atender la necesidad de manera pertinente, se planteó el desarrollo de un proyecto de intervención educativa que tuvo como beneficiarios tanto a profesores como a estudiantes.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (2007) se denomina beneficiarios de un proyecto a las personas que se verán de alguna manera beneficiadas a partir de su implementación, clasificándolos en: (a) beneficiarios directos, que son específicamente los que participan en las actividades de un proyecto; y (b) beneficiarios indirectos, quienes a pesar de no ser participantes, a través de ellos se observa y mide el impacto de un proyecto, ya que lo aprendido y desarrollado por el primer tipo de beneficiarios incide en el resto de personas de su contexto.

En ese sentido, se consideran beneficiarios directos a las y los profesores que laboran en la UR y que han presentado la necesidad de índole técnica descrita anteriormente, mientras que las personas que se beneficiarán de forma indirecta serán sus estudiantes, puesto que al contar los docentes con una mejor habilitación sobre estrategias y herramientas para la evaluación de aprendizajes en línea, tanto las evidencias como la valoración del logro de sus aprendizajes esperados podrá ser acorde con las características de la modalidad en línea, además de contribuir a preservar las cualidades de una buena evaluación educativa: confiable, válida, pertinente y justa, las cuales pueden estar en riesgo al cambiar a una modalidad en la que no se cuenta con tanta familiaridad.

Asimismo, se considera que este proyecto representa una innovación curricular, puesto que en el mismo se desarrollaron las tres prácticas de innovación curricular

mencionadas por Barraza (2005): elaboración de diagnósticos, estructuración curricular y evaluación curricular, las cuales requieren la definición de modelos y enfoques para diagnosticar, diseñar y evaluar programas de estudio. Además, este proyecto de innovación curricular se fundamenta en la perspectiva de Gimeno (1998, como se citó en Rubia, Anguita, Jarrín y Ruiz, 2010), quien asegura que los cambios en el currículum deben partir de una reflexión sobre la práctica, la cual es generada a partir de pequeños grupos que deben estar interesados en la resolución de problemas existentes en sus instituciones. En ese sentido, las prácticas de evaluación de los aprendizajes del profesorado de la UR, son un aspecto que, considerando su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se espera sean realizadas de manera óptima incluso en la modalidad en línea, por lo que este proyecto pretende contribuir a su mejora, mediante una propuesta de taller de formación continua.

Adicionalmente, dada las características de este proyecto de innovación curricular, la propuesta de formación continua diseñada contó con rasgos participativos. Entre las ventajas de un diseño de esta naturaleza, se encuentra que podrá ser contemplada la diversidad de ideas y formas de pensar de los académicos o participantes de la comunidad, en torno a la problemática detectada; por otro lado, una desventaja de un diseño curricular participativo es la cantidad de recursos de tiempo y esfuerzo requeridos para desarrollarlo de manera óptima (Mijangos y Rodríguez, 2015).

3.3 Objetivo general

El objetivo general del proyecto de prácticas profesionales es desarrollar habilidades para la evaluación de aprendizajes en línea, por medio de estrategias participativas de formación del personal docente de una preparatoria estatal de Yucatán.

3.4 Objetivos específicos

Para ayudar al cumplimiento del objetivo general, se enumeran a continuación los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el contexto donde se desarrolla la práctica profesional para determinar las necesidades de algunos profesores, en materia de estrategias para la evaluación de aprendizajes a distancia.

- Implementar un taller dirigido a las y los profesores, para la adquisición y aplicación de estrategias innovadoras para la evaluación de aprendizajes en la modalidad a distancia.
- Evaluar la pertinencia de las estrategias de evaluación de aprendizajes a distancia, implementadas por los profesores como resultado del taller.

3.5 Marco de referencia

De acuerdo con Bernal (2010), el marco de referencia es la fundamentación en la cual se desarrolla un proyecto, comprendiendo el marco legal, el marco histórico y el marco teórico. En ese sentido, a continuación se presentará información referente a: (1) el Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; (2) la educación por competencias en el subsistema estatal de bachillerato en Yucatán; (3) la evaluación de los aprendizajes; (4) la evaluación de los aprendizajes en línea; (5) el perfil del docente de EMS; y (6) los modelos de formación del profesorado. Con apoyo de lo que a continuación se describirá, se pretende brindar un panorama que ayude a comprender los principales referentes del proyecto de práctica profesional descrito en el presente trabajo.

3.5.1 El Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.

El interés de consolidar la EMS en nuestro país tiene sus orígenes en la construcción de México como nación independiente; desde entonces, este nivel educativo se ha enfrentado a distintos cambios y retos producto de las necesidades socioeconómicas de la nación, así como intereses políticos (Dander, 2018).

A principios del siglo XXI, una de las principales reformas producidas durante el sexenio del presidente Felipe Calderón fue la RIEMS, misma que se puso en marcha en 2008 y tuvo como intención dar orden a la estructura y operación de este nivel educativo. Uno de los pilares en los que se fundamenta esta reforma fue el establecimiento de un MCC con base en Competencias, el cual fue diseñado con la colaboración de los distintos subsistemas de EMS en el país, aunque Dander (2018) añade que los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN) son la excepción, asunto que ha ocasionado cuestionamientos sobre qué tan legítimo

es este estándar nacional, ya que los bachilleratos adscritos a estas instituciones son considerados como los de mayor calidad y mejores resultados.

De cualquier manera, el MCC con base en competencias permite, acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (2008a), que todos los programas de distintos bachilleratos del país, sin importar sus modalidades y subsistemas, estén articulados mediante el establecimiento de competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas y competencias profesionales. Las dos primeras son las que comparte toda la oferta académica del Sistema Nacional de Bachillerato, mientras que las dos últimas son producto de los modelos educativos de las instituciones, así como de los planes y programas de estudio que se consideren pertinentes para responder a las características de cada subsistema y demandas tanto de los estudiantes como del contexto. De esta manera, el subsistema estatal de bachillerato en Yucatán se encuentra alineado a las disposiciones expuestas por la RIEMS y el MCC, teniendo cada institución la posibilidad de definir competencias adicionales a las del marco, así como estrategias que sean congruentes con los objetivos específicos y necesidades estatales.

3.5.1.1 Educación por competencias en el subsistema estatal de bachillerato en Yucatán.

Como se mencionó al describir el contexto en el cual se realizó el proyecto de práctica profesional, la UR pertenece al subsistema estatal de bachillerato del estado de Yucatán, cuyo plan y programas de estudio no solo se encuentran alineados al MCC con base en competencias, sino que también al enfoque socioformativo.

Respecto de la educación basada en competencias, la Dirección de Educación Media Superior del Estado de Yucatán (2011) la define como la integración de diferentes recursos cognitivos utilizados de manera pertinente, con la finalidad de realizar una tarea orientada a la resolución de problemas (p. 9). Dado que el plan y los programas de estudio de este subsistema están basados en el MCC, cuentan con competencias genéricas y disciplinares básicas en común con otras instituciones y subsistemas de EMS, y con competencias disciplinares extendidas y profesionales que son propias de este subsistema en particular.

Un elemento que contribuye a contextualizar y diferenciar las competencias disciplinares extendidas y profesionales, con las de otros subsistemas distintos al de la UR,

es el modelo educativo bajo un enfoque socioformativo. La Dirección de Educación Media Superior del Estado de Yucatán (2011) propone este enfoque desde autores como Tobón, Pimienta y García, quienes afirman que se debe formar a personas integrales con sentido de la vida, expresión artística y espiritualidad, a través de un proyecto ético de vida que comprometa a los estudiantes con ellos mismos, la especie humana, las otras especies y el ambiente ecológico (p. 10).

Adicionalmente, Tobón, Pimienta y García (2010, como se citó en Dirección de Educación Media Superior del Estado de Yucatán, 2011) definen a las competencias como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (p. 11), por lo que el subsistema estatal de Yucatán concibe a las competencias algo dinámico y acorde a las demandas y requerimientos cambiantes del contexto social y personal que rodea al estudiante.

3.5.2 Evaluación de los aprendizajes.

El Diccionario de la Real Academia Española (2021) define a la evaluación como “acción y efecto de evaluar”; al consultar el significado de evaluar en el mismo diccionario, se encuentra que una de las acepciones es “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. Innegablemente, que en la definición se haga referencia a las características del alumnado, implica que existe una estrecha relación entre la evaluación y otros conceptos como educación y aprendizaje.

Al respecto, Valenzuela (2011) ofrece definiciones que permiten distinguir dos conceptos: evaluación educativa y evaluación del aprendizaje. Respecto del primero, señala que es un proceso y un producto con el que se puede estimar qué tanto un proceso educativo ha cumplido las metas u objetivos para los que se creó; respecto de la evaluación del aprendizaje, el citado autor afirma que se trata de una herramienta que se utiliza para determinar el grado en que los estudiantes han logrado ciertos objetivos de aprendizaje, por lo que aquí se consideran las evaluaciones que el profesorado realiza sobre el aprendizaje del alumnado, con ayuda de exámenes y otros instrumentos de medición. Similarmente, González (1999, como se citó en Hernández, 2006), concibe a la evaluación del aprendizaje como la actividad que busca valorar el proceso y resultados del aprendizaje de los

estudiantes, para orientar y regular la enseñanza y el logro de las finalidades de formación (p. 2).

Por su parte, Arribas (2017) hace una distinción entre evaluación para el aprendizaje y evaluación del aprendizaje. La primera tiene una dimensión pedagógica y formativa: no va a la par con una calificación o no tiene repercusiones, sino que busca valorar el progreso del alumnado; la segunda, puede ser diagnóstica o certificadora, ya que tiene por objetivo conocer el punto de partida para orientar el proceso hacia una determinada dirección, o verificar el nivel de logro de los objetivos previamente establecidos. De cualquier manera, ambas concepciones no son contrapuestas, sino que deben considerarse complementarias, ya que en el ámbito académico se evalúa para mejorar, justamente a partir de la medición y valoración del progreso y los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, no solo al final de un curso, sino también durante éste.

En coincidencia con lo mencionado previamente, el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (2009) menciona que la evaluación del aprendizaje bajo un enfoque de competencias requiere que sea vista como un proceso continuo en el que se recopilen evidencias sobre el logro de los aprendizajes, para retroalimentar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje y mejorar sus resultados. Esto último cobra especial importancia considerando que el presente trabajo se llevó a cabo en una institución de EMS, con una visión integral de la evaluación de los aprendizajes en distintos momentos (al inicio, durante y al final del proceso de Enseñanza-Aprendizaje) y realizada por distintos agentes.

Hablar de momentos de evaluación implica hacer una distinción entre la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Una evaluación diagnóstica se realiza para identificar los conocimientos previos de los alumnos, y le permite al docente saber si estos dominan los antecedentes académicos necesarios para desarrollar nuevos aprendizajes, así como identificar sus actitudes o intereses hacia estos. La evaluación formativa ocurre durante todo el proceso con base en contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, utilizándose para monitorear el progreso del aprendizaje y proporcionar una retroalimentación oportuna sobre los logros y las áreas de mejora del estudiante, permitiendo. Finalmente, la evaluación sumativa considera todas las valoraciones efectuadas durante un periodo, por lo que se lleva a cabo al final, permitiendo determinar si

los objetivos se alcanzaron, y otorgar calificaciones o certificar competencias (Sánchez, 2020; Dirección de Educación Media Superior del Estado de Yucatán, 2011).

Por otro lado, en el enfoque por competencias también se plantean distintos tipos de evaluación según el agente que las realiza; esto le da un carácter participativo a la evaluación y garantiza la transparencia mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La autoevaluación es realizada por el alumnado, quien valora y reflexiona sobre su propio desempeño; la coevaluación es realizada entre pares, es decir, son los mismos alumnos y alumnas quienes se valoran y retroalimentan entre ellos; por último, la heteroevaluación es la más tradicional, ya que es la que el docente realiza sobre los alumnos (Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato, 2009; Dirección de Educación Media Superior del Estado de Yucatán, 2011).

Asimismo, es pertinente añadir que la Dirección de Educación Media Superior del Estado de Yucatán (2011) también emplea el término evaluación de competencias en su modelo educativo, definiéndola como el proceso en el que se determina el nivel de dominio de una competencia con base en criterios y evidencias, permitiendo identificar logros y aspectos a mejorar, con miras a que la persona mejore continuamente. Pese a que los términos evaluación del aprendizaje y evaluación de competencias no sean directamente sinónimos, puede afirmarse que cuentan con rasgos en común: ambos ven a la evaluación como proceso, valoran el nivel de logro del estudiante, e identifican aspectos a mejorar de forma continua. En consecuencia, la idea que se comparte en el subsistema estatal de Yucatán en torno a la evaluación de acuerdo con su modelo educativo socioformativo, se convierte en un indicio más de la importancia de la evaluación de los aprendizajes en la UR en donde se desarrolló el proyecto de práctica profesional.

3.5.2.1 Evaluación de los aprendizajes en la modalidad en línea.

Sin duda, la evaluación de los aprendizajes es un área que ha implicado muchos retos y problemas en todos los niveles educativos, comenzando por el hecho de que aún existen estudiantes y profesores que siguen viéndola con carácter punitivo o con fines de control, en lugar de considerarla como herramienta para la propia mejora. En ese sentido, si llevar a cabo este proceso de forma continua resulta complejo en la modalidad presencial, la evaluación de los aprendizajes en la modalidad en línea requiere de diferentes

alternativas, instrumentos o herramientas, para que ésta se siga produciendo de forma continua, a la vez que sea válida, confiable y objetiva.

Yuste, Alonso y Blázquez (2012) afirman que existen elementos similares entre la evaluación en línea y la evaluación en cualquier otra modalidad. Debido a que la modalidad en línea requiere el uso de plataformas que permitan videoconferencias grupales de forma sincrónica, estos autores destacan que por medio de esta herramienta puede llevarse a cabo la evaluación inicial, la procesual y la final. Estos tres tipos de evaluación son equivalentes a la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa respectivamente, dado que la primera consiste en debates o plenarias sobre conocimientos previos, la segunda promueve la interacción alumno–alumno y alumno–docente, y la tercera se da mediante exposiciones orales, exámenes, entre otros.

En relación con lo anterior, Barberá (2006) identifica tres aportaciones de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) hacia la evaluación de los aprendizajes, aspecto importante dado que la educación en la modalidad en línea depende de distintas herramientas digitales y conexión a internet. Estas tres aportaciones son la evaluación automática, la evaluación enciclopédica y la evaluación colaborativa, mismas que cuentan con las ventajas y desventajas que se describen en la Tabla 2.

Tabla 2

Aportaciones de las TIC hacia la evaluación de los aprendizajes.

Aportación	Ventaja	Desventaja
Evaluación automática	El uso de cuestionarios autocalificables permite que alumno y profesor visualicen con rapidez los resultados.	Se reduce la comunicación entre alumno y profesor, puesto que la retroalimentación la proporciona la página web o software.
Evaluación enciclopédica	Los estudiantes tienen a su alcance diferentes documentos y páginas de internet con información digitalizada que ayuda a la realización de actividades.	Aumenta la posibilidad de plagio o de consultar fuentes de información no confiables.
Evaluación colaborativa	Herramientas como debates, foros, wikis o chats, contribuyen a una	Requieren que los docentes o facilitadores no solo dominen

construcción colaborativa del conocimiento.	estas herramientas, sino también que sepan cómo evaluar a través de ellas.
---	--

Fuente. Barberá (2006).

Por su parte Dorrego (2016), de manera similar a como lo hizo Barberá, listó una serie de nuevas oportunidades que brinda la evaluación en los ambientes en línea: la autoevaluación, la coevaluación, las tareas en equipo, el diálogo y debate en línea, los portafolios y el almacenamiento de evidencias, los exámenes y proyectos, la evaluación automática o calificación automatiza, las preguntas de respuesta corta, entre otras. Aunque Dorrego no clasificó estas oportunidades de acuerdo con los distintos momentos de evaluación, es destacable que haya señalado que muchas de ellas reflejan una potencial transferencia de estrategias e instrumentos utilizados en la modalidad presencial, los cuales requieren una transformación creativa para aprovechar las ventajas que ofrecen las TIC.

De manera más reciente y como respuesta a las necesidades emergentes debido a la pandemia por COVID-19, Sánchez, Martínez, Rojo, Contreras y Buzo (2020) emiten algunas recomendaciones para las y los docentes acerca de la evaluación de los aprendizajes en la modalidad en línea, a partir de una revisión de literatura y de la experiencia institucional de la UNAM. Estas recomendaciones, a diferencia de las oportunidades señaladas por Dorrego, se encuentran clasificadas en tres momentos: antes, durante y después de una actividad de aprendizaje que forme parte de una estrategia de evaluación. En la Tabla 3 se describen algunas de estas recomendaciones que, como se puede observar, equivalen a la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, que son tipos de evaluación mencionados en apartados anteriores.

Tabla 3

Recomendaciones para la evaluación de los aprendizajes en la modalidad en línea

Momentos	Recomendaciones
Antes de la actividad de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a los estudiantes sobre las instrucciones, instrumentos de evaluación, formas y fechas de entrega. • Identificar y promover el uso de herramientas tecnológicas que faciliten la interacción entre estudiantes, como aplicaciones de

	mensajería instantánea, correo electrónico, la nube, <i>Kahoot</i> , <i>Educaplay</i> , etcétera.
--	---

Durante la actividad de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Enfocar la evaluación en la mejora y el desarrollo, no en la verificación y medición. • Explorar la opción de exámenes y cuestionarios a libro abierto. • Dar oportunidad a los alumnos de demostrar que organizan, ubican y aplican la información y ejemplos abordados durante las sesiones. • Ofrecer opciones al alumnado para que no pierdan oportunidades de evaluación a causa de problemas con internet o energía eléctrica.
--	---

Después de la actividad de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentar preferiblemente de manera individual o en equipos (lo cual también propicia la coevaluación). • Procurar el desarrollo profesional continuo para mejorar las habilidades de evaluación. • Colaborar en la metaevaluación del proceso de evaluación de la institución, a través del trabajo colegiado e identificación de fortalezas y áreas de oportunidad de las estrategias implementadas.
---	---

Fuente. Sánchez, et al. (2020).

Similarmente, Campero, Mendoza y Villanueva (2020) recomiendan que las estrategias de evaluación en la modalidad en línea deben orientarse al trabajo individual y grupal, así como propiciar la autoevaluación y coevaluación. Sobre la evaluación individual, estos autores afirman que permite al docente ver el avance de cada estudiante y así identificar sus áreas de oportunidad; sin embargo, si no se proporciona una retroalimentación adecuada, puntual y oportuna, difícilmente el alumnado pueda identificar sus errores y dirigir sus esfuerzos en su propia mejora continua. Para ayudar a esto, una autoevaluación guiada por preguntas abiertas, reactivos de opción múltiple o de falso-

verdadero, podría ayudar a que el alumno tenga un panorama claro para identificar en qué acertó y en qué se equivocó.

Respecto del trabajo grupal, las TIC se han convertido actualmente en una herramienta que facilita la comunicación entre estudiantes y el trabajo colaborativo, tanto de manera sincrónica como asincrónica. No obstante, Campero, et al. (2020) resaltan que el docente siempre debe clarificar las instrucciones y criterios de los trabajos a realizar, ya que de no hacerlo se corre el riesgo de que los distintos miembros de un equipo los interpreten de diferentes maneras. Adicionalmente, los citados autores sugieren el uso de la coevaluación tanto para los trabajos en equipo como los individuales, ya que puede ayudar a reducir los tiempos de valoración y retroalimentación en caso de que el grupo cuente con numerosos estudiantes.

Por último, Campero, et al (2020) también afirman que en vista de que no se puede observar lo mismo en los entornos virtuales que en el aula, y de que las estrategias de enseñanza y evaluación no funcionan igual, resulta necesario replantear la evaluación en esta nueva modalidad considerando: fundamentar las decisiones de actividades y criterios de evaluación, plantear adecuadamente los criterios, evaluar con base en situaciones reales, y planificar la actividad de evaluación.

3.5.3 El perfil del docente de EMS.

En México, el perfil del docente de EMS en la modalidad escolarizada está conformado por ocho competencias formuladas en el artículo 4 del Acuerdo 447 (Diario Oficial de la Federación, 2008b); por ello, los docentes de la UR así como de otras instituciones de EMS, deben contar con estas competencias o en su defecto desarrollarlas mediante cursos de formación continua.

No obstante, debido a la pandemia del COVID-19 y el cambio de la modalidad presencial (o escolarizada) a la modalidad en línea, los docentes de EMS deben contar con otras tres competencias enunciadas en el artículo 5, que están particularmente dirigidas a los docentes de las modalidades no escolarizada y mixta (Diario Oficial de la Federación, 2009). Por consiguiente, todo el profesorado de EMS debe contar en la actualidad con un total de once competencias, mismas que se presentan en la Figura 1, en la cual además se

resaltan aquellas relacionadas directamente con la temática del presente proyecto de práctica profesional.

Competencias en la modalidad escolarizada	Competencias adicionales para la modalidad no escolarizada y mixta
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	1. Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	2. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	3. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	

Figura 1. Competencias que conforman el perfil docente de EMS. Adaptado de Diario Oficial de la Federación (2008b) y Diario Oficial de la Federación (2009)

A continuación, se describen los atributos que acompañan a las competencias resaltadas en la Figura 1. En primer lugar, se explicarán los atributos de las cuatro competencias de los profesores en la modalidad escolarizada, que guardan relación con el presente proyecto de práctica profesional. Seguidamente, se especificarán los atributos de las tres competencias adicionales para la modalidad no escolarizada y la mixta.

3.5.3.1 Competencias en la modalidad escolarizada.

En el caso de este listado, la primera competencia se relaciona con el presente proyecto de modo tal que los atributos que la acompañan giran en torno a: (a) la traducción de conocimientos y experiencias en estrategias de enseñanza y aprendizaje, (b) el aprendizaje de las experiencias de otros docentes y la participación en el mejoramiento de la comunidad académica, y (c) la actualización continua acerca del uso de TIC.

La tercera competencia también se vincula con el proyecto debido a que persigue que: (a) el docente desarrolle estrategias a partir de conocimientos previos y necesidades de formación, y (b) contextualice los contenidos en la vida cotidiana y realidad social de los estudiantes.

Similarmente, la cuarta competencia destaca al procurar: (a) la aplicación de estrategias considerando las características del contexto y los recursos con los que se cuentan, y (b) el uso de las TIC con una aplicación didáctica y estratégica.

Por último, la quinta competencia gira en torno a la evaluación, por lo que destaca al señalar que los docentes deben: (a) establecer criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias; (b) comunicar sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugerir alternativas para su superación; y (c) fomentar la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre estudiantes.

3.5.3.2 Competencias en la modalidad no escolarizada y mixta.

En el caso de la primera competencia, puede confirmarse su relevancia debido a que plantea como atributos del docente los siguientes: (a) utilizar las TIC para adquirir conocimientos y contribuir al propio desarrollo profesional; (b) participar en cursos de actualización sobre el uso de las TIC; (c) aplicar las TIC como medio de comunicación y colaboración con la comunidad educativa; (d) utilizar recursos de las TIC para mejorar la productividad y propiciar la innovación tecnológica; y (e) conocer las ventajas y desventajas de los entornos virtuales de aprendizaje.

La segunda competencia resalta debido a que se centra en que el docente: (a) utilice distintas tecnologías como apoyo a las actividades de enseñanza y aprendizaje individual y grupal; (b) armonice su labor con el uso de las TIC para que los alumnos las incorporen en

sus estrategias de aprendizaje; (c) estimule la interacción, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo; y (d) utilice las TIC para evaluar la adquisición de conocimientos.

Finalmente, la tercera competencia expone que el profesorado debe tener como atributos: (a) la identificación de las características del alumnado que aprende separado físicamente; (b) la planificación de experiencias en las que los estudiantes se involucren activamente; (c) la retroalimentación y contacto individual o en equipos para mantener la motivación de los estudiantes; y (d) la prevención y resolución de dificultades que se le presente al alumnado en su aprendizaje independiente.

Como se mencionó previamente, estas tres competencias, han tenido que incorporarse al quehacer de todos los docentes de EMS a causa de la pandemia por COVID-19. Debido a que todas forman parte de la problemática a atender en el presente proyecto, se pretende que la propuesta formativa también esté encaminada a contribuir con el desarrollo de estas competencias en el profesorado de la UR. En ese sentido, resulta necesario hablar de los modelos o enfoques de formación del profesorado.

3.5.4 Modelos de formación del profesorado.

Como se mencionó en apartados anteriores, uno de los rasgos que debe adoptar la formación continua de los docentes es tomar como punto de partida la práctica del profesorado (Imbernón, 2017). En virtud de que este proyecto de innovación curricular se centra en el diseño de una propuesta de formación continua que además cumpla con dicha característica, resulta imperativo realizar una revisión de distintos modelos o enfoques de formación del profesorado.

Sin embargo, antes de discutir acerca de estos modelos, es necesario establecer lo que se entiende por los conceptos de formación y formación del profesorado. En el caso de la palabra formar, el Diccionario de la Real Academia Española la define como “preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas”, por lo que la formación es un fenómeno que se produce en todas las disciplinas (como Medicina, Ingeniería, Derecho, entre otras), y tanto dentro como fuera de los sistemas educativos. Respecto de la formación del profesorado, Marcelo (1994) la entiende como el estudio de los procesos mediante los cuales los profesores (en formación o en ejercicio) se involucran de forma individual o en equipo, en experiencias de aprendizaje en las que adquieren o

perfeccionan sus conocimientos habilidades y aptitudes, con miras a intervenir en el desarrollo de su enseñanza, el currículum y la escuela, y así mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos (p. 13).

La formación del profesorado como campo de estudio ha sido abordado desde hace algunas décadas, por lo que se cuenta hoy en día con una amplia literatura sobre distintos modelos, enfoques o paradigmas de formación. En la Figura 2 puede encontrarse, a manera de síntesis, una comparación de las propuestas de tres autores: Loya (2008) quien plantea siete diferentes modelos de formación; Pérez Gómez (2008), quien menciona cuatro perspectivas de formación con sus respectivos enfoques; y Reyes (2010), que similarmente ofrece cinco orientaciones con sus correspondientes enfoques.

Modelos Loya (2008)	Perspectivas y enfoques Pérez Gómez (2008)		Orientaciones y enfoques Reyes (2010)	
Adquisiciones académicas	Académica	Enciclopédico	Académico	Enciclopédico
		Comprensivo		Comprensivo
Eficacia social o técnico	Técnica	Entrenamiento	Tecnológico	Entrenamiento
		Toma de decisiones		Toma de decisiones
Naturalista	/		Personalista	Formación personalizada
				Formación humanista
				Desarrollo de la madurez
Centrado en el proceso	Práctica	Tradicional	Práctica	Tradicional
Situacional		Reflexivo sobre la práctica		Reflexivo sobre la práctica
Reconstruccionista social	Reflexión para la reconstrucción social	Crítica y reconstrucción social	Sociocrítica	Crítica y reconstrucción social
		I-A y formación para la comprensión		I-A y formación para la comprensión

Figura 2. Modelos, perspectivas y orientaciones en la formación del profesorado Fuente.

Elaboración propia.

Como se puede observar, la propuesta de perspectivas según Pérez Gómez es un referente para las orientaciones de Reyes, por lo que es evidente la gran similitud entre ambas. Sin embargo, Reyes complementa la orientación tecnológica con el enfoque de formación basada en competencias y añade la orientación personalista, acompañada del enfoque de formación personalizada, el de formación humanista y el de desarrollo de madurez, todos ellos mostrando rasgos en común con el modelo naturalista de Loya. Adicionalmente, el modelo centrado en el proceso y el modelo situacional de Loya son, para Pérez Gómez y para Reyes, enfoques que forman parte de la perspectiva u orientación práctica. Esto último es de especial atención para el desarrollo de este proyecto de práctica profesional, ya que se toma como base el modelo situacional y el enfoque reflexivo sobre la práctica.

Sobre el modelo situacional, Loya (2008) toma como referentes el modelo de análisis de Ferry (1990) y el modelo de reflexión en la acción de Shön (1983), por lo que lo define como un proceso en el que el formante enfrenta la singularidad de las situaciones en las que se desenvuelve como educador, por lo que los efectos formados son inesperados y no surgen de una programación preestablecida, sino de la relación que establece el sujeto con la realidad en la que actúa (p. 5).

Similarmente, hablar de un enfoque reflexivo sobre la práctica implica ver a la enseñanza como una actividad incierta e imprevisible que no siempre se puede resolver aplicando reglas técnicas o procedimientos, por lo que el docente reflexivo debe ser flexible, abierto al cambio, crítico y capacitado para analizar su propia práctica, misma que necesita un tratamiento específico al enfrentar problemas singulares condicionados por las características situacionales del entorno y del aula como grupo social (Pérez-Gómez, 2008 y Reyes 2010).

Como ya se ha señalado, el presente proyecto ha tomado como referentes particularmente al modelo reflexivo sobre la práctica, esto debido a que Gimeno (1998, como se citó en Rubia, et al., 2010) asegura que la innovación curricular debe surgir desde la reflexión sobre la práctica, mientras que Imbernón (2007) afirma que la formación continua del profesorado debe contar con rasgos participativos tales como: (a) el aprendizaje desde la colegialidad participativa; (b) una secuencia formativa que se origine en los intereses y necesidades de los participantes; (c) la práctica del profesorado; (d) la

escucha activa y comunicación entre profesores; (e) la elaboración de proyectos de trabajo conjunto; (f) la superación de las resistencias al trabajo colaborativo; y (g) las diversas culturas que conforman la institución (pp. 71 y 72).

3.6 Marco metodológico

El presente proyecto de práctica profesional está enmarcado metodológicamente en un modelo de investigación y desarrollo (I+D), el cual se destaca por no aportar nuevos elementos teóricos, sino que se trata de un proceso en el que una propuesta innovadora se produce a partir de la investigación básica y aplicada existente, que luego se transforma en diseños de materiales, productos o métodos para establecer programas y servicios pilotos que, posteriormente, se evalúan y divulgan entre potenciales usuarios o consumidores, (Barraza, 2005; Moreno, 1986).

En el campo de la educación, uno de los ejemplos de I+D que proporciona Moreno (1986), es precisamente el diseño de programas para la formación del profesorado, que respondan a las necesidades de las escuelas en cuanto al perfil docente. Con base en el ejemplo anterior, así como en los objetivos generales y particulares del proyecto, se optó por diseñar una propuesta de un taller de formación docente en materia de evaluación de aprendizajes en línea. Este taller, además de diseñarse con base en el enfoque de formación reflexivo sobre la práctica, también se diseñó a partir de las cinco fases que conforman el modelo ADDIE: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, mismas que se analizaron por Morales, Edel y Aguirre (2014) y se describen en la Tabla 4.

Tabla 4

Fases del modelo ADDIE

Fase	Propósito	Producto(s)
Análisis	Realizar una evaluación de necesidades que permita identificar el perfil del alumnado y las condiciones del contexto, lo cual revela la naturaleza de un problema por atender y sus posibles soluciones.	Informe sobre el perfil de los involucrados, el problema detectado, las metas de aprendizaje, los recursos y tiempo disponible, y los criterios de evaluación.

Diseño	Desarrollar el programa con base en la naturaleza epistemológica, pedagógica y didáctica de los contenidos.	Definición de los objetivos de las unidades o módulos, del proceso de evaluación, del enfoque didáctico, del orden del contenido, y de los recursos y los medios para hacer llegar la información. Además, se deberán diseñar las actividades del alumno.
Desarrollo	Generar y validar los recursos de aprendizaje que serán necesarios para la implementación de las unidades o módulos.	Elaboración y prueba de los materiales y recursos tales como páginas web, materiales multimedia, manuales, tutoriales, diapositivas, entre otros.
Implementación	Concretar el ambiente de aprendizaje y ejecutar la acción formativa con la participación de los estudiantes.	Plan de preparación dirigido a maestros/facilitadores y otro a estudiantes, para utilizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los recursos desarrollados en la fase previa.
Evaluación	Valorar la calidad de los productos y procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados antes y después de la implementación.	Modificaciones o replanteamientos de alguna de las fases anteriores.

Fuente. Morales, et al. (2014)

Las cinco fases del modelo ADDIE se llevaron a cabo durante el presente proyecto de práctica profesional, de la siguiente manera:

1. En primer lugar, durante el Análisis se recopiló información del contexto mediante la revisión de documentos oficiales y conversaciones con autoridades de la UR, mientras que las características y necesidades de los profesores se diagnosticaron

mediante una sesión de videoconferencia utilizando la técnica de grupo focal. La importancia de diagnosticar las necesidades en esta etapa radica en que contribuye a que el currículum se mantenga acorde con las necesidades de la época, a partir de la consideración de las carencias enunciadas por alumnos, especialistas y la sociedad (Taba, 1976 y Tyler, 1973, como se citó en Zabalza 2007).

2. En la segunda fase (Diseño) se realizó la elaboración, selección y secuencia de los objetivos de aprendizaje del taller, con base en las consideraciones de Suárez (2014) y Gago (2009) enunciadas en la Tabla 5. Los objetivos resultantes se agruparon en cinco módulos. Posteriormente, se determinaron, seleccionaron, organizaron y concretaron los contenidos con base en los objetivos de aprendizaje; estos mismos fueron la base para la selección de los métodos de enseñanza, y las técnicas y estrategias de evaluación a utilizar.

Tabla 5

Consideraciones para la elaboración, selección y secuencia de objetivos de aprendizaje

Características de los objetivos de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Centrados en el estudiante. 2. Socialmente válidos. 3. Integrados. 4. Claros y precisos. 5. Observables, medibles, cuantificables y evaluables. 6. Alcanzables.
Criterios para seleccionar objetivos de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rango de operatividad de un objetivo. 2. Trascendencia formativa del objetivo. 3. Repercusión afectiva del objetivo.
Secuencia de los objetivos de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Secuencia según el orden cronológico. 2. Secuencia a partir de la articulación de los contenidos.

Fuente. Suárez (2014) y Gago (2009)

3. En tercer lugar, para la fase de Desarrollo se elaboraron los materiales y recursos a utilizar en el taller, tales fueron: cuatro presentaciones de PowerPoint, un diagrama editable en PDF, y un formulario de Google. Además, se recopilaron dos video tutoriales disponibles en la plataforma YouTube.
4. Como cuarta fase, se llevó a cabo la Implementación del taller, el cual contó con la participación de un profesor, con quien previamente se tomaron los acuerdos pertinentes en torno al horario de las sesiones y la plataforma de videoconferencias que le resultara más cómoda. Tras esto, se programaron e implementaron cinco sesiones del taller vía Google Meet: tres sesiones se destinaron para abordar contenidos y desarrollar habilidades, una para la puesta en práctica de los contenidos vistos anteriormente, y una sesión se dedicó a la evaluación del desempeño del participante y del taller de formación. Es importante señalar que esta implementación tuvo la intención de funcionar como una prueba previa del diseño, que generara información para ser analizada en la siguiente fase.
5. Finalmente, para la quinta fase (Evaluación) se analizaron las fortalezas y áreas de oportunidad de la propuesta, surgidas a partir de la experiencia de implementación y considerando los comentarios emitidos por el profesor durante la última sesión y en el formulario que se le proporcionó al finalizar. Esta etapa se llevó a cabo con la intención de modificar y mejorar la propuesta de formación continua.

De manera particular, el modelo reflexivo sobre la práctica fue incorporado a través del Método R5 de Práctica Reflexiva propuesto por Domingo (2013, como se citó en Domingo, 2018). Dicho método está compuesto por cinco etapas reflexivas: (1) Seleccionar una situación práctica que se quiera analizar; (2) Reconstruir el hecho a posteriori; (3) Reflexión individual autorregulada; (4) Práctica reflexiva colaborativa; y (5) Optimizar la propia práctica. Durante la fase de Implementación del Modelo ADDIE, se llevaron a cabo cuatro de las cinco etapas del Método R5, siendo la excepción la etapa 4, por motivos que se describirían posteriormente.

Respecto a la etapa 1, se llevó a cabo de tal manera que la situación práctica seleccionada fue aquella en la que el docente llevó a la práctica la estrategia de evaluación diseñada como parte de las actividades del taller, la cual fue observada por el facilitador del taller.

Como parte de la etapa 2, el docente relató por escrito la situación práctica destacando su reflexión acerca de su actuar y sentir al momento de diseñar e implementar la estrategia, así como las diferencias entre lo planificado y lo que realmente ocurrió, y entre los diversos grupos con los que se implementó la estrategia de evaluación.

Por su parte, la etapa 3 se llevó a cabo con base en la secuencia reflexiva de Schön (1987, como se citó en Domingo, 2018): (1) conocimiento en la acción, que se refiere al bagaje formativo del docente que se pone en práctica de forma espontánea; (2) reflexión en la acción, que ocurre cuando un hecho o una percepción provocan que el docente cambie su rutina, producto de la reflexión mientras actúa, revisa, decide qué hacer y cómo solucionar un problema inesperado; y (3) reflexión sobre la reflexión en la acción, que analiza la reflexión anterior para decidir cómo mejorar.

Como se mencionó, la etapa 4 tuvo que omitirse por centrarse en la reflexión colaborativa, misma que no pudo suscitarse debido a que la implementación del taller contó con la participación de un solo profesor. En esta etapa, hubiera sido ideal la presencia de otros participantes de manera tal que pudieran interactuar y contrastar las estrategias entre colegas, así como discutir acerca de sus conocimientos teóricos y experiencias propias.

Finalmente, la etapa 5 se enfocó en la optimización de la propia práctica mediante siete cuestionamientos dirigidos al profesor participante:

1. ¿Qué he aprendido de esta situación práctica?
2. ¿Qué deseo modificar y qué deseo mantener en mi siguiente intervención?
3. ¿Con qué conocimientos teóricos relaciono la experiencia vivida en el aula?
4. ¿Cómo influye o modifica esta experiencia mis conocimientos teóricos?
5. ¿Qué vacíos intelectuales he detectado en mi formación?
6. ¿Qué elementos conscientes o inconscientes considero que debería variar o superar o quizás mantener?
7. Si volviera a repetirse este caso parecido, ¿haría algo distinto como resultado de esta práctica reflexiva?

3.6.1 Descripción de los participantes.

Como ya se mencionó, durante la fase de Análisis se llevó a cabo un grupo focal para diagnosticar las necesidades de las y los docentes. Para seleccionar a los participantes,

se recurrió a una muestra cualitativa, la cual es entendida por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como un grupo de personas con el que se recolectan los datos, sin que sea estadísticamente representativo de la población (p. 384). En la misma línea, la técnica de muestreo que se utilizó fue la de participantes voluntarios, la cual es explicada por los mismos autores como aquella en la que las personas responden a una invitación para participar en un estudio. De este modo, los docentes que respondieron favorablemente a la invitación fueron aquellos con los que se tenía mayor acceso y facilidad para comunicarse, y contaban con una mayor disponibilidad de horario para participar en la actividad.

Los participantes del grupo focal son docentes que actualmente laboran en la UR en el turno matutino; fueron dos mujeres y dos hombres. De estos cuatro profesores, tres cuentan con una formación inicial que no pertenece al área de educación; sin embargo, han realizado estudios de posgrado en dicha área. El único profesor con formación inicial en el área de educación se encuentra actualmente cursando un programa de maestría en línea, en la misma área.

Acerca del campo disciplinar de las asignaturas que imparten las y los profesores, se puede mencionar que dos corresponden al campo de Ciencias Experimentales, uno al de Humanidades, y dos al de Comunicación, destacando que todos ellos ocupan una plaza permanente en la institución de EMS donde se desarrolló el proyecto, además de que están afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Por último y como ya se ha señalado, para la fase de Implementación se contó con la participación de un solo profesor, quien fue seleccionado utilizando la misma técnica de muestreo definida previamente, resultando ser uno de los docentes que participaron en el grupo de focal de la etapa de Análisis. Específicamente, el participante de esta fase de Implementación fue el que cuenta con formación inicial en el área de educación, y que imparte dos asignaturas del campo disciplinar de Comunicación.

3.6.2 Técnicas e instrumentos de investigación.

El presente proyecto de práctica profesional involucró el uso de las siguientes técnicas e instrumentos, mismos que se describen con mayor detalle en los siguientes párrafos: para la fase de Análisis, el grupo focal y la entrevista semiestructurada; para la

fase de Evaluación, un cuestionario llamado Instrumento para el análisis de programas de materia.

De acuerdo con Hernández, et al. (2014), un grupo focal es una técnica cualitativa utilizada para recolectar información mediante reuniones grupales con tres a diez personas en las que se conversa sobre algún tema, a partir de una guía temática o de preguntas diseñada y/o utilizada por un moderador. Estos mismos autores afirman que existen seis pasos para realizar un grupo focal: (1) determinar el número de grupos, participantes y sesiones a realizar; (2) definir las características y el perfil de los participantes; (3) localizar a las personas que cumplan con las características e invitarlas; (4) organizar la sesión en un lugar cómodo, al igual que los asuntos a tratar; (5) llevar a cabo la sesión; y (6) elaborar el reporte de la sesión.

Para implementar el grupo focal dentro del proyecto, se utilizó una guía de entrevista semiestructurada, instrumento que le otorga libertad al entrevistador de incorporar preguntas adicionales para obtener información más detallada de la que se obtiene únicamente mediante las preguntas incluidas en la guía (Hernández, et al., 2014, p. 403). Esta guía de preguntas estuvo compuesta por tres temas: (a) productos esperados y criterios de evaluación, (b) tipos de evaluación y (c) agentes de evaluación. Cada uno de los temas contó con tres preguntas base, que fueron de tipo opinión y antecedentes (Mertens, 2010, como se citó en Hernández, et al., 2014). Estas preguntas, las cuales se determinaron a partir de lo mencionado en los programas de las asignaturas respecto de la evaluación de los aprendizajes, se enuncian en la Tabla 6.

Tabla 6

Guía de preguntas para el grupo focal

Temas	Preguntas
Productos esperados y criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Pensando en los productos y criterios de evaluación establecidos en años anteriores para su asignatura, ¿qué adecuaciones o modificaciones ha realizado la academia de su asignatura para el trabajo en la modalidad en línea? • ¿Cuál es el motivo de que las modificaciones se hayan acordado de dicha forma?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué retos considera que ha enfrentado el alumnado respecto a la elaboración de los productos de forma sincrónica y asincrónica en esta nueva modalidad?
Tipos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias utiliza para realizar la evaluación diagnóstica en la modalidad en línea? ¿A qué retos se ha enfrentado para realizarla? • Considerando que en los programas se enuncia que la evaluación formativa debe contemplar los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, ¿qué estrategias utiliza para evaluar cada uno de ellos en la modalidad en línea y a qué retos se enfrenta para hacerlo? • ¿En qué consiste la evaluación sumativa al finalizar cada bloque de su asignatura? ¿A qué retos se ha enfrentado para realizarla en la modalidad en línea?
Agentes de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera promueven la coevaluación de los alumnos en la modalidad en línea? ¿A qué dificultades se enfrentan para ello? • ¿De qué manera promueven la autoevaluación de los alumnos en la modalidad en línea? ¿A qué dificultades se enfrentan para ello? • ¿Qué diferencia encuentra entre realizar la heteroevaluación en la modalidad presencial y la modalidad en línea?

Fuente: Elaboración propia.

Durante la fase de evaluación del taller, se utilizó como base el cuestionario denominado “Instrumento para el análisis de programas de materia”, el cual fue propuesto por Díaz Barriga (2004). Este instrumento está compuesto por trece ámbitos de evaluación; sin embargo, solo se tomaron en consideración cuatro de ellos debido a que la propuesta a evaluar correspondió a un taller de formación continua, en vez de una asignatura de un plan de estudios de educación superior o media superior, como se establece en el instrumento original. Los cuatro ámbitos que se tomaron fueron: actitudes hacia el programa, contenidos curriculares, vigencia y congruencia, y enfoque teórico-metodológico.

El instrumento utilizado estuvo compuesto por 21 reactivos dirigidos al docente que participó en el curso. Para el ámbito de actitudes hacia el programa, se utilizaron diez

reactivos con una escala de diferencial semántico, la cual se define como pares de adjetivos extremos con los que un sujeto califica el objetivo de actitud (Hernández, et al., p. 247).

En lo que se refiere al ámbito de contenidos curriculares, se utilizó una sola pregunta abierta; en cuanto al ámbito de vigencia y congruencia, se incorporaron siete preguntas dicotómicas en las cuales el participante debía responder si o no, así como justificar su respuesta. En último lugar, el ámbito de enfoque teórico-metodológico fue abordado a través de una pregunta cerrada y tres preguntas con una estructura similar a la del ámbito anterior. La versión del instrumento que se utilizó en este proyecto se presenta en el Apéndice A.

3.7 Actividades realizadas

Como se ha mencionado, el desarrollo de una propuesta de taller de formación docente sobre evaluación de los aprendizajes en línea se consideró pertinente debido a la brecha existente entre las condiciones actuales e ideales del profesorado de la UR en donde se desarrolló el proyecto de práctica profesional. De este modo, para contribuir a la solución de las problemáticas relacionadas con el dominio en el uso de herramientas digitales para la evaluación de los aprendizajes en línea, así como con la reducida oferta de formación continua contextualizada, se llevaron a cabo las actividades descritas en la Tabla 7, durante tres diferentes periodos.

Tabla 7

Actividades realizadas

Periodos	Actividades
Corto plazo (138 horas)	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión bibliográfica sobre evaluación de aprendizajes tanto según el enfoque por competencias, como en la modalidad en línea. • Recopilación de información acerca de la EMS en México y en el subsistema estatal de Yucatán. • Elaboración de un instrumento para realizar un diagnóstico de necesidades. • Implementación de una sesión de grupo de enfoque. • Transcripción y análisis de los datos recabados con el grupo de enfoque.

Mediano plazo (276 horas)	<ul style="list-style-type: none">• Revisión bibliográfica sobre enfoques y modelos de formación docente.• Determinación de objetivos, contenidos y metodologías a seguir en un taller de formación docente con base en las necesidades de la UR.• Diseño de una propuesta de taller de formación docente sobre evaluación de aprendizajes en línea.• Elaboración de recursos, instrumentos y actividades a utilizar en el taller de formación docente.
Largo plazo (416 horas)	<ul style="list-style-type: none">• Implementación de los distintos módulos que conforman la propuesta del taller de formación docente.• Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad del taller implementado.• Consolidar la propuesta del taller, a partir de modificaciones y mejoras con base en las fortalezas y áreas de oportunidad identificadas.

Fuente: Elaboración propia

Cabe añadir que el periodo a corto plazo y las actividades realizadas en este, tuvo relación con la fase de Análisis del modelo ADDIE. Similarmente, las actividades realizadas durante el periodo a mediano plazo tuvieron relación con las fases de Desarrollo y Diseño de dicho modelo, mientras que las actividades del periodo a largo plazo coincidieron con las características y tareas de las fases de Implementación y Evaluación.

Capítulo 4. Análisis de la experiencia adquirida

Durante la trayectoria en el programa de la Maestría en Innovación Educativa, así como tras la realización del proyecto de práctica profesional, he adquirido una serie de experiencias que han tenido como consecuencia la modificación de ideas propias en torno a la concepción de la actividad educativa, los supuestos y bases teóricas de la actividad profesional, y los procedimientos y modos de actuar ante los problemas prácticos. A continuación, se presenta una reflexión acerca de estos cambios, que representan aprendizajes significativos en los ámbitos antes mencionados.

4.1 Cambios producidos en la propia concepción de la actividad educativa

Al egresar de la Licenciatura en Educación tenía un mayor interés por el área de currículo e instrucción, por lo que las primeras actividades realizadas profesionalmente fueron como participante en la elaboración del modelo educativo de una universidad, y la docencia en el nivel medio superior.

La poca experiencia que tenía en el área de desarrollo curricular, me permitía contar con nociones acerca de la importancia de tomar como referentes los marcos normativos institucionales y las necesidades de un contexto determinado a la hora de diseñar un currículo; no obstante, fue hasta el desarrollo del presente proyecto de práctica profesional que tuve la oportunidad de apreciar de forma más evidente la importancia de diseñar un currículo con base en las necesidades específicas de una institución y de las y los profesores, mismas que como en este caso, surgieron a partir de una circunstancia particular, como lo es el trabajo virtual causa de la pandemia por COVID-19.

En lo que respecta a la docencia, en un principio yo suponía que luego de uno o dos años de haber impartido una asignatura, serían necesarios cambios sustanciales en las actividades y estrategias de evaluación solo si el plan y los programas de estudio sufrían modificaciones a nivel del subsistema, pero uno de los aprendizajes que derivó de esta experiencia es que estos cambios deben hacerse año tras año, en función de las características de los estudiantes, las disposiciones oficiales y el interés por la propia mejora continua de la actividad docente.

De igual manera, si bien estoy al tanto de que existen múltiples propuestas de formación continua para los docentes en ejercicio (tanto de la COSFAC como de otras

instituciones), no había tomado en cuenta la importancia de validar sus diseños, de acuerdo con la opinión, intereses y necesidades de los potenciales participantes, quienes se enfrentan a retos distintos en función del contexto en el cual se desenvuelven.

4.2 Cambios en los supuestos y bases teóricas de la actividad profesional

Las teorías y principios que se han modificado respecto de lo aprendido con anterioridad están relacionados con la evaluación de aprendizajes en línea, la importancia de la investigación para el desarrollo de cualquier innovación, y los modelos de formación del profesorado. Puedo destacar que previo a esta experiencia, tenía la idea de que la evaluación era casi igual en todas las modalidades, pero considerando los obstáculos que ha significado esta obligada “nueva” forma de trabajar, en torno a los principios de confiabilidad, validez, integralidad, relevancia, justicia y transparencia, he aprendido a reconocer que este tema que aún tiene mucho por ser estudiado y, posteriormente mejorado.

Relacionado con lo anterior, está la importancia de la investigación para el desarrollo de la innovación, lo que implica que ésta no debe consistir únicamente en incluir herramientas tecnológicas sin una razón válida, sino que, en caso de optar por una innovación de este tipo, su uso debe fundamentarse en teorías, así como en la necesidades y posibilidades de un grupo. Asimismo, se dio un cambio de manera tal que aprendí que cualquier innovación tiene la potencialidad de servir como base para el trabajo de investigación.

Finalmente, los distintos enfoques y modelos de formación docente conforman una base teórica que yo no había adquirido sino hasta este punto del programa de posgrado, lo cual resultó de mucho interés y utilidad al momento de desarrollar el proyecto de práctica profesional, además de que me permitió reflexionar acerca de que, con base en mi formación de licenciatura y de posgrado, suponía que la formación docente debía tener ciertas características que coincidían con el modelo enciclopédico y el de entrenamiento. No obstante, mediante este proyecto tuve la oportunidad de conocer maneras de abordar participativa y reflexivamente la formación docente, lo cual me parece relevante y necesario tanto para la formación continua como para la inicial.

4.3 Cambios en los modos de actuar ante los problemas de la práctica y áreas de mejora

Previo a cursar el programa de Maestría en Innovación Educativa, mis prácticas de evaluación estaban determinadas por aspectos como la evaluación diagnóstica, sumativa y la heteroevaluación, además de que en su mayoría se centraban en evaluar aspectos conceptuales; después de la realización del proyecto de práctica profesional, he intentado incorporar paulatinamente estrategias orientadas a la evaluación formativa, utilizando la coevaluación y autoevaluación. Este cambio se produjo como resultado de tanto de la revisión bibliográfica, como de la discusión acerca de las experiencias de los docentes respecto a la evaluación de aprendizajes. Si bien es necesario implementar todos estos tipos de evaluación para que esta sea integral y, a la vez, cumpla con las disposiciones oficiales, es necesario indagar más y tomar la iniciativa de probar distintas estrategias a pesar del gran reto que constituye implementar estas evaluaciones en grupos de 40 a 50 estudiantes.

Otro modo de actuación profesional que he modificado es que postergaba el inicio de las fases de Análisis y de Implementación, debido al temor que sentía ante la posible falta de disposición del profesorado para el trabajo colegiado que era necesario para el desarrollo proyecto. Si bien gradualmente se superó ese obstáculo relacionado con mi personalidad, existe coincidencia con la supervisora respecto de que aún falta desarrollar más la confianza necesaria para comunicarme con compañeros docentes, lo cual es de utilidad ya que se mantienen canales de comunicación abiertos para el trabajo colegiado. Por último, otra área de mejora que aún debo seguir desarrollando es la organización de tiempo y priorización de actividades a realizar, lo cual impactó negativamente en el desarrollo fluido del proyecto de práctica profesional.

Capítulo 5. Análisis de los alcances logrados con respecto al plan de prácticas

Las actividades desarrolladas como parte del presente proyecto, mismas que se han descrito en el capítulo anterior, permitieron cumplir con algunos de los alcances previstos, aunque también enfrentaron limitaciones en relación con el plan de prácticas establecido al inicio del proceso. De esta manera, en el presente capítulo se ofrece una reflexión acerca de tales alcances y limitaciones, en relación con cada uno de los periodos, así como los aprendizajes adquiridos, las competencias desarrolladas y los productos que se generaron.

5.1 Reflexión acerca de las tareas realizadas

En general, las actividades del primer periodo se centraron en la realización de la fase de Análisis del modelo ADDIE; es decir, se llevó a cabo la revisión bibliográfica y la recopilación de información tanto de los temas relacionados con la necesidad detectada (evaluación de aprendizajes en línea y en el nivel de EMS), como del contexto y los miembros que son parte de éste, en este caso el subsistema estatal de Yucatán, características de la UR y las estrategias de evaluación utilizadas por el profesorado que en ella laboran.

Llevar a cabo la revisión bibliográfica sobre la evaluación de los aprendizajes en el nivel bachillerato no fue una tarea compleja, dado que ya contaba con bases sobre ese tema derivadas de la experiencia previa en dicho nivel educativo. Por ejemplo, ya tenía conocimiento de algunos acuerdos que describen legalmente cómo debe ser el nivel de EMS en México, como es el caso del Acuerdo 442 y 445. Sin embargo, desconocía la existencia de acuerdos más recientes que los modificaban o en los que se les añadían nuevos aspectos; ejemplo de ello es el Acuerdo 488 que modifica al 444 y 447.

Similarmente, ya contaba con información sobre cómo llevar a cabo un grupo focal, pero desconocía cómo analizar los datos recabados, por lo que en un primer momento se intentó realizar la técnica de manera intuitiva. No obstante, la asesora del proyecto brindó recomendaciones que contribuyeron a sistematizar esta tarea para realizarla de forma más rigurosa.

En el segundo periodo, las actividades estuvieron relacionadas con las fases de Diseño y Desarrollo del modelo ADDIE. Para ello, se recuperaron los conocimientos y productos desarrollados durante la asignatura optativa “Planeación de cursos y programas

educativos”, la cual se cursó durante el primer periodo del proyecto de práctica profesional. Asimismo, lo anterior fue complementado con una revisión bibliográfica sobre los enfoques y modelos de formación docente.

El taller diseñado para este proyecto, si bien estuvo basado en el producto final de la citada asignatura optativa, tuvo algunas modificaciones para adecuarse a las condiciones de la implementación, tales como el tiempo disponible, el número de participantes, las necesidades específicas de la institución, entre otros. Del mismo modo, la elaboración y recopilación de los recursos didácticos, instrumentos de evaluación y actividades de aprendizaje, se realizó una vez definida la propuesta de taller a implementar durante la práctica profesional, por lo que fueron productos elaborados con independencia de la asignatura optativa antes mencionada.

Finalmente, las actividades realizadas en el tercer periodo guardan relación con las fases de Implementación y Evaluación del modelo ADDIE. Para la implementación del taller, se contó con un solo participante, con quien se acordaron un total de cinco sesiones a realizarse una vez por semana. Las primeras tres sesiones se utilizaron para abordar los contenidos, desarrollar habilidades y compartir experiencias previas de evaluación de aprendizajes.

La cuarta sesión ocurrió durante la observación de la puesta en práctica de una estrategia diseñada por el docente, con uno de los grupos a su cargo. Esta sesión tuvo que aplazarse dos semanas debido a que la UR se encontraba en periodo de entrega de proyectos, por lo que el docente no estaba abordando nuevos contenidos ni asignando actividades de aprendizaje, sino que utilizaba las sesiones sincrónicas con sus alumnos únicamente para aclarar dudas acerca del proyecto que debían entregar. A partir de esta situación, es pertinente mencionar que la estrategia de evaluación elaborada por el participante del taller estuvo orientada a la evaluación diagnóstica y a la autoevaluación, ya que estas eran las necesidades que presentaba.

Por último, la quinta sesión del taller se destinó a la autoevaluación del respecto de su desempeño a lo largo del mismo, en la reflexión acerca de su propia práctica y la estrategia implementada, y en la identificación de las fortalezas y áreas de oportunidad del taller. La respuesta del docente fue, en general, muy favorable a lo largo de toda la intervención, debido a que desde un inicio reconocía los aspectos que debía mejorar y

sistematizar de su propia práctica de evaluación de aprendizajes, sobre todo en la modalidad en línea.

5.2 Conocimiento adquirido

Como se ha mencionado, el proyecto de prácticas profesionales me brindó la oportunidad de tener un mayor involucramiento durante el diseño curricular, destacando la importancia de la revisión y análisis de un marco legal que rige el actuar de una institución educativa, así como de las condiciones y circunstancias por las que el profesorado está atravesando, que abren una brecha que debe ser atendida con miras a mejorar tanto las estrategias de enseñanza y evaluación de las y los docentes, como las experiencias de aprendizaje del alumnado que forma parte de la UR.

Asimismo, tanto durante los estudios de licenciatura como en el ámbito laboral, había tenido una mayor aproximación al uso de técnicas e instrumentos de investigación cuantitativos. Sin embargo, el grupo focal y el guion de entrevista semiestructurada son técnicas e instrumentos más asociados con el paradigma cualitativo, por lo que el desarrollo de este proyecto me brindó la oportunidad de conocer más acerca de estos y tener una experiencia de implementación. Asimismo, pude obtener resultados y practicar procesos asociados a estas técnicas, tales como la transcripción, categorización y el análisis.

De la misma manera, adquirí conocimientos en torno a los modelos de formación docente, mismos que se reforzaron mediante el diseño e implementación de un taller de formación continua que cumpliera con los rasgos asociados a un modelo, siendo este el mayor aprendizaje que se adquirió a lo largo de este proyecto de prácticas profesionales.

5.3 Competencias desarrolladas

A lo largo del proyecto de práctica profesional se llevaron a cabo actividades y se generaron productos que coadyuvaron al desarrollo de distintas competencias que forman parte del perfil de egreso del plan de estudios de la Maestría en Innovación Educativa (MINE). Este programa de posgrado cuenta con un total de siete competencias, mismas que se agrupan en tres áreas, las cuales se enuncian en la Tabla 8.

Tabla 8

Competencias de egreso de la Maestría en Innovación Educativa

Áreas de competencia	Competencias de egreso
Innovación de la práctica pedagógica	1. Utiliza modelos de innovación educativa para resolver problemas asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de lograr la mejora de los mismos. 2. Diseña ambientes de aprendizaje para diferentes modalidades convencionales y no convencionales, utilizando las TIC como apoyo en la solución innovadora de problemas de enseñanza y en el aprendizaje en los niveles medio superior.
Innovación curricular	3. Desarrolla proyectos innovadores aplicados a los ámbitos de la didáctica y el desarrollo curricular, en ambientes formales y no formales. 4. Evalúa programas utilizando métodos adecuados para tomar decisiones tendientes a la mejora del currículo y de las prácticas pedagógicas.
Disciplinares	5. Fundamenta su práctica educativa con base en supuestos teóricos y metodológicos, con el fin de mejorarla. 6. Utiliza la investigación educativa para la aplicación e innovación del conocimiento, como herramienta para la solución efectiva de los problemas en la práctica pedagógica y curricular. 7. Diagnostica la realidad socioeducativa del contexto, para satisfacer las necesidades de intervención que surgen de los problemas que forman parte de sus prácticas.

Fuente. Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (2021).

Si bien el proyecto de práctica correspondió al área de la innovación curricular (competencias 3 y 4), debido a la pandemia por COVID-19 fue posible desarrollar también la segunda competencia, aunque en menor medida, ya que el taller de formación continua tuvo que implementarse en la modalidad en línea. Esto implicó diseñar ambientes de aprendizaje utilizando herramientas digitales como Google Meet, Google Forms, PowerPoint, Socrative, Genially, Quizzies o el correo electrónico, las cuales también se han incorporado en la propia práctica docente de forma satisfactoria, a partir de los contenidos abordados en las asignaturas Tecnologías emergentes aplicadas a la enseñanza y Diseño de cursos innovadores en modalidades no convencionales.

Adicionalmente, sobra decir que al tratarse de un proyecto de innovación curricular, se desarrolló la tercera competencia debido a que el taller que se diseñó e implementó tuvo una aplicación en el ámbito de la didáctica, específicamente en la evaluación de los aprendizajes en línea, por lo que fueron de provecho las asignaturas Instrumentos de

recolección de datos en innovación curricular, Métodos para el desarrollo de proyectos innovadores, Innovación en la práctica educativa, y Diagnóstico de necesidades en la innovación curricular.

Similarmente, la cuarta competencia se desarrolló en la medida en que la evaluación y mejora de la propuesta de taller se realizó con base en instrumentos y métodos presentes en la literatura, tal como la obtención de retroalimentación por parte de los sujetos del currículo. De esta manera, las asignaturas del programa de la MINE que contribuyeron a una previa formación y desarrollo de estas competencias fueron Diseño de proyectos curriculares innovadores, Planeación de cursos y programas educativos, y Evaluación de proyectos curriculares.

Para finalizar, las competencias disciplinares quinta, sexta y séptima, fueron desarrolladas al realizar la revisión de literatura, el diagnóstico de necesidades, así como en el diseño del curso, debido a que se tuvo como punto de partida la realidad socioeducativa del contexto, los supuestos teóricos y metodológicos en la educación, y la aplicación de modelos de formación docente innovadores para la UR. En ese sentido, asignaturas como Diagnóstico de necesidades de innovación curricular, Temas emergentes en innovación curricular, Investigación educativa para la innovación, e Instrumentos de recolección de datos en la innovación curricular, también abonaron al desarrollo de estas competencias desde los primeros semestres del programa.

5.4 Dificultades, limitaciones y alcances

A nivel personal, las dificultades que enfrenté tuvieron relación con la organización del tiempo y de las actividades a realizar diariamente durante el periodo en que se desarrolló el proyecto de prácticas profesionales, debido a que a pesar de que éste se llevó a cabo en su totalidad de manera virtual, existieron conflictos derivados de los tiempos destinados para las asignaturas del semestre agosto 2020-enero 2021, así como del horario laboral del practicante y otras necesidades derivadas del confinamiento debido a la pandemia por COVID-19. A lo anterior, añado la procrastinación, aspecto que tuvo como consecuencia la dilación al momento de cumplir con todas las actividades en los periodos establecidos.

En el ámbito profesional, los retos enfrentados se presentaron debido a la falta de experiencia en el uso de técnicas e instrumentos de investigación de tipo cualitativo, ya que solo contaba con nociones meramente conceptuales respecto de cómo utilizarlas. Lo anterior ocasionó que al llevar a la práctica estas técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades, comenzaran a surgir múltiples dudas en torno al análisis adecuado y sistemático de la información recopilada. Igualmente, la falta de experiencia como facilitador de un proyecto de formación continua constituyó otro reto a enfrentar, aspecto que se acentuó al utilizar un modelo de formación que, hasta antes de haber realizado la revisión bibliográfica, yo no conocía. Esto último también se relaciona con que yo solía tener una concepción técnica acerca de cómo debían diseñarse los cursos, sin considerar el análisis o las elecciones de un determinado fundamento teórico.

En lo que corresponde al contexto, las limitaciones que se presentaron guardan relación, de nueva cuenta, con el tiempo y con el confinamiento. En este caso, la disponibilidad de los profesores para participar tanto en el grupo focal como en la implementación del taller de formación continua es un aspecto que obstaculizó su correcto desarrollo, además de que, si se hubieran podido realizar de manera presencial, su desarrollo hubiera sido completamente distinto. Ejemplo de ello es que en el grupo focal no se contó con la participación de algún profesor con una formación inicial del área de las ciencias exactas o del turno vespertino, debido a diferencias de horario causadas por la carga administrativa, un segundo empleo, o en general la sensación de saturación generada en ellos debido a la pandemia. Como consecuencia de lo anterior, para la implementación del taller únicamente se pudo contar con un participante, lo cual obligó a omitir el análisis y retroalimentación entre pares de las estrategias implementadas como resultado de la participación en el taller.

Para terminar, es pertinente añadir que la mayoría de los retos que se mencionaron en este apartado se subsanaron a tiempo y de manera pertinente con el apoyo y orientación tanto de la asesora del proyecto, como de la supervisora de prácticas de la UR. Gracias a ellas y a mi autorregulación, las dificultades pudieron enfrentarse de manera tal que se tradujeron en aprendizajes que trascendieron en lo personal y en lo profesional.

5.5 Productos generados por la práctica

Gracias a la práctica se desarrollaron dos productos: un artículo de divulgación científica, y el diseño de la propuesta de formación continua. El artículo enfatiza en las actividades realizadas durante el diagnóstico de necesidades, además de que describe la técnica utilizada, el procedimiento seguido para analizar los datos recopilados y los principales hallazgos identificados.

Por otro lado, el taller diseñado consiste en un documento que incluye objetivos, así como el tiempo requerido, los contenidos, la metodología y las estrategias de evaluación a seguir en cada uno de los cinco módulos que lo componen. El objetivo general del taller es que el docente emplee estrategias para la evaluación de aprendizajes, que atiendan a sus propias necesidades e intereses establecidos por los programas y que sean eficaces para la modalidad en línea, mediante la reflexión de sus propias prácticas de evaluación.

Para el logro de este objetivo general, se consideran cinco módulos: el primero de ellos (Figura 3) se enfoca en definir y describir qué es una estrategia de evaluación y cuáles son los tipos de evaluación, a partir de la reflexión sobre algunas estrategias de evaluación de aprendizajes utilizadas por el docente en la modalidad en línea.

Módulo	Objetivos	Contenidos	Propuesta metodológica	Evidencias
1 2 horas	<p>Identifica en forma precisa las partes que componen una estrategia de evaluación del aprendizaje, a partir de un ejemplo concreto.</p> <p>Ejemplifica las características y los retos de los tipos de evaluación, a partir de análisis de casos de su propia práctica.</p>	<p>¿Qué es una estrategia de evaluación?</p> <ul style="list-style-type: none"> Métodos de evaluación. Técnicas de evaluación. Instrumentos de evaluación <p>Tipos de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> Modalidades: coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación. Momentos: diagnóstica, formativa y sumativa. 	<p>Métodos Deductivo, psicológico, verbalístico, semirrígido, activo, colectivo, trabajo mixto, dogmático y analítico.</p> <p>Técnicas Exposición, lluvia de ideas, discusión en plenaria.</p>	<p>Descripción de estrategias de evaluación de aprendizajes implementadas en su práctica docente.</p>

Figura 3. Objetivos, contenidos, metodología y evidencias del primer módulo del taller diseñado durante la práctica profesional. Fuente. Elaboración propia.

El segundo módulo (Figura 4) se centra en aproximar al docente a diversas herramientas digitales que pudieran utilizarse para la evaluación de los aprendizajes, teniendo como producto el registro del docente acerca de sus experiencias probando algunas de las herramientas digitales utilizadas.

Módulo	Objetivo	Contenidos	Propuesta metodológica	Evidencias
2 2 horas	Selecciona diferentes herramientas en línea para la realización de actividades que favorezcan la evaluación diagnóstica y formativa.	Herramientas digitales para la evaluación de los aprendizajes <ul style="list-style-type: none"> Herramientas en línea Herramientas en la nube 	Métodos Deductivo, psicológico, intuitivo, semirrigido, activo, individualizado, trabajo mixto y analítico. Técnicas Exposición, trabajo individual y discusión en plenaria	Registro de las experiencias del docente al probar algunas herramientas digitales.

Figura 4. Objetivo, contenidos, metodología y evidencias del segundo módulo del taller diseñado durante la práctica profesional. Fuente. Elaboración propia.

El tercer módulo (Figura 5) se considera para trabajar de manera independiente y asincrónica, debido a que busca que docente diseñe o adapte sus instrumentos de evaluación, así como que planifique la sesión en la cual implementaría la estrategia de evaluación de aprendizajes.

Módulo	Objetivos	Contenidos	Propuesta metodológica	Evidencias
3 2 horas	<p>Diseña instrumentos que le permitan evaluar la adquisición de los aprendizajes esperados de la guía docente en diferentes modalidades de evaluación.</p> <p>Planifica con precisión una estrategia de evaluación considerando el tiempo del cual dispone, así como los aprendizajes esperados de la guía docente.</p>	<p>Características de los instrumentos para la evaluación de aprendizajes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas autocalificables • Listas de cotejo • Rúbricas • Portafolios • Ensayos <p>Procedimiento para el diseño de instrumentos de evaluación de aprendizajes en línea.</p> <p>Planificación y diseño de estrategias de evaluación utilizando herramientas digitales.</p>	<p>Métodos Inductivo, psicológico, intuitivo, semirrígido, activo, individualizado, trabajo mixto, heurístico y sintético.</p> <p>Técnicas Taller de diseño, modelo didáctico-operativo.</p>	<p>Instrumento para la coevaluación o autoevaluación de algún aprendizaje esperado de la asignatura impartida por el docente.</p> <p>Plan de la sesión en la que se implementará la estrategia.</p>

Figura 5. Objetivos, contenidos, metodología y evidencias del tercer módulo del taller diseñado durante la práctica profesional. Fuente. Elaboración propia

Por su parte, el cuarto módulo (Figura 6) consiste en la implementación de la estrategia de evaluación diseñada por el profesor participante, así como la observación por parte del facilitador y, de ser posible, de uno o dos compañeros del taller.

Módulo	Objetivo	Contenidos	Propuesta metodológica	Evidencias
4 2 horas	<p>Implementa una estrategia de evaluación diagnóstica o formativa durante un módulo de clase, que favorezca la coevaluación o autoevaluación.</p>	<p>Recomendaciones para la implementación de estrategias de evaluación utilizando herramientas digitales.</p>	<p>Métodos Deductivo, lógico, intuitivo, ocasional, activo, individualizado, trabajo individual, heurístico y sintético.</p> <p>Técnicas Modelo didáctico operativo, práctica en escenario real.</p>	<p>Lista de verificación</p>

Figura 6. Objetivo, contenidos, metodología y evidencias del cuarto módulo del taller diseñado durante la práctica profesional. Fuente. Elaboración propia

El quinto y último módulo (Figura 7), se enfoca en la mejora de la estrategia implementada en el módulo anterior, a partir de los comentarios del facilitador, de los compañeros y del propio profesor mediante unas preguntas que propician la reflexión de su práctica.

Módulo	Objetivo	Contenidos	Propuesta metodológica	Evidencias
5 2 horas	Propone modificaciones a la estrategia de evaluación diseñada e implementada, mediante la reflexión de su experiencia práctica.	Metaevaluación de estrategias de evaluación de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> • Características • Criterios de calidad Reflexión sobre la práctica	Métodos Inductivo, lógico, intuitivo, ocasional, activo, individualizado, heurístico y sintético. Técnicas Discusión en plenaria, taller de diseño.	Propuesta justificada para la modificación de la estrategia de evaluación.

Figura 7. Objetivo, contenidos, metodología y evidencias del cuarto módulo del taller diseñado durante la práctica profesional. Fuente. Elaboración propia

Finalmente, cabe aclarar que esta propuesta de formación docente obedece a las observaciones señaladas por el participante de la implementación durante la práctica profesional, además de que está abierta a las modificaciones a partir de algunos aspectos y recomendaciones que se describen en el siguiente capítulo.

Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones

Es indiscutible que tanto este proyecto de prácticas profesionales como las asignaturas que conforman los cuatro semestres de la MINE han contribuido en el desarrollo de las competencias del programa, así como en el desarrollo personal y profesional del practicante. Debido a ello, en el este capítulo se proporcionarán las conclusiones en cuanto a la contribución al perfil de egreso, las innovaciones realizadas, la aportación a la institución y a los usuarios, las implicaciones y, finalmente, recomendaciones para futuras intervenciones.

6.1 Contribución al perfil de egreso

Como se mencionó en la Tabla 8 y en el capítulo anterior, el perfil de egreso del programa de la MINE cuenta con un total de siete competencias distribuidas en tres áreas: innovación de la práctica pedagógica, innovación curricular y competencias disciplinares. De estas siete competencias, la mayoría no solo guardaron relación con las actividades desarrolladas durante el proyecto de práctica profesional, sino que se desarrollaron por medio de una experiencia que me permitió poner a prueba su adquisición y, de este modo, contribuyeron a consolidar mi perfil de egreso.

De manera específica, las tres competencias del área de innovación curricular se pusieron en práctica al llevar a cabo el modelo ADDIE para desarrollar el taller o propuesta formativa en materia de evaluación de los aprendizajes. Específicamente, para la fase de Análisis se recuperaron los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas mediante la séptima competencia del perfil de egreso, la cual se refiere al diagnóstico de necesidades del contexto.

Para las fases de Diseño, Desarrollo e Implementación, las competencias de mayor relevancia fueron la segunda, la tercera, la quinta y la sexta, de modo tal que mediante ellas pudo diseñarse el taller y desarrollarse los recursos para implementar el taller en la modalidad en línea, tomando en consideración los supuestos teóricos encontrados al utilizar la investigación educativa para la innovación.

En cuanto a la fase de Evaluación, la competencia que se desarrolló gracias a ella fue la cuarta, de modo tal que se utilizó la evaluación de programas para tomar decisiones

que lleven a una mejora de las estrategias de evaluación de aprendizajes utilizadas por el profesorado de la UR.

6.2 De las innovaciones realizadas

El proyecto de prácticas profesionales consistió en el desarrollo de una propuesta de taller de formación continua dirigido a profesores de una institución de EMS. Dicho taller giró en torno a la evaluación de los aprendizajes en la modalidad en línea, además de que fue diseñado e implementado tomando en consideración un modelo de formación docente reflexivo sobre la práctica. Bajo este panorama, este proyecto de prácticas profesionales se considera innovador puesto que presentó los siguientes ámbitos y rasgos de la innovación educativa (Barraza, 2005 y Rimari 2005):

- Medio para mejorar la educación al originarse en una necesidad del contexto, que en este caso fue la necesidad de adecuar las estrategias de evaluación de los aprendizajes a la modalidad en línea.
- Utilización de nuevos materiales y tecnologías curriculares, tales como aplicaciones para videoconferencias, cuestionarios autocalificables, juegos en la web, y otras TIC que podrían utilizarse en la modalidad en línea.
- Aplicación de nuevos enfoques y estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como fue el diseño e implementación de un taller con características participativas y bajo un modelo reflexivo sobre la práctica.
- Cambio de las creencias y presupuestos pedagógicos de los diferentes actores educativos, el cual ocurrió con el profesor participante al concluir con la implementación del taller.
- Intencionalidad e intervención deliberada y planificada, que en este caso se dio a través de seguir el modelo ADDIE y el método R5.
- Aceptación y apropiación del cambio por quienes la llevarán a cabo, siendo ejemplos de ello los profesores que participaron de forma voluntaria en el grupo focal, y el profesor que accedió a participar en el taller.
- Proceso abierto que implica la reflexión desde la práctica, modelo que se tomó como base para el desarrollo del taller de evaluación de aprendizajes en línea.

6.3 Aportación a la institución y a los usuarios

Desde un principio, tanto las autoridades de la UR como los profesores que participaron en el grupo focal afirmaron que la evaluación de los aprendizajes en la modalidad en línea es una tarea más compleja en comparación a la realizada en la modalidad presencial, en especial si no se cuenta con formación sobre el tema ni dominio sobre determinadas herramientas digitales.

A partir de lo anterior, se pretende que la propuesta de formación desarrollada represente un aporte tanto para la institución como para los beneficiarios directos (profesores) de manera tal que, mediante su participación en el taller, sistematicen y reflexionen sobre sus propias estrategias de evaluación y, en trabajo colegiado, se retroalimenten con la intención de mejorar continuamente y, por ende, desarrollen sus habilidades para evaluar los aprendizajes en la modalidad en línea y sus estrategias sean más pertinentes y acordes tanto a la naturaleza de su asignatura, como al contexto y las exigencias educativas contemporáneas.

En ese sentido, el objetivo general del proyecto de prácticas profesionales se cumplió en la medida en que se desarrollaron las habilidades del profesor que pudo participar en el pilotaje, en torno a la evaluación de los aprendizajes en la modalidad en línea. del profesor que pudo participar en el pilotaje. Si bien esta acción no impactó directamente en el resto de la plantilla docente de la UR, sí puede convertirse en un punto de partida para que otros profesores estén interesados en el taller y, en consecuencia, estas habilidades se desarrollen en ellos.

6.4 Implicaciones

La adopción de la propuesta por parte de la UR y su posterior puesta en práctica requiere que las autoridades hagan las gestiones pertinentes, en cuanto a proveer las facilidades para que el profesorado pueda participar en grupos reducidos y considerando el turno en el que laboran (matutino o vespertino), así como considerar aspectos relacionados con los costos, materiales y recursos humanos.

Podría ser necesario considerar el uso de recursos económicos y materiales, en función de la modalidad en la cual el taller se seguiría ofertando, aspecto que dependería de las disposiciones oficiales en cuanto a la pandemia, así como la disposición del docente

para participar en el taller presencialmente o en línea. En el primer escenario los costos deberían considerar el servicio de internet de la institución, así como el uso de algún salón de clase o laboratorio de cómputo, y con ello el consumo de energía eléctrica; por el contrario, en el segundo escenario el costo sería el mínimo debido a que los docentes participarían en el taller desde sus hogares y utilizando su propio equipo de cómputo.

Similarmente, los recursos humanos encargados de futuras implementaciones del taller deben tener conocimiento del modelo de formación reflexivo sobre la práctica, así como de las necesidades particulares de los profesores a atender, de la UR, y del subsistema al cual ésta pertenece.

De igual manera, hay que tomar en cuenta que los usuarios o participantes deberán tener una participación activa a lo largo del taller, así como su apertura y disposición para trabajar entre pares, ser observados al implementar alguna estrategia de evaluación, así como dar y recibir comentarios asertivos sobre las fortalezas o áreas de oportunidad de las estrategias de evaluación implementadas por sus compañeros. En ese sentido, su participación no debe ser obligatoria ni condicionada, sino voluntaria y a partir de sus intereses y necesidades, ya que de lo contrario el desarrollo de habilidades para evaluar los aprendizajes en la modalidad en línea, podría verse obstaculizado y, en consecuencia, no producirse.

6.5 Recomendaciones para futuras intervenciones

Se plantea como sugerencia para la UR que, en caso de decidir implementar el taller, se procure que los grupos que participen sean reducidos y eviten proporcionarlos de forma masiva. Esto implica para la institución no solo disponer de tiempo, sino también de instructores o instructoras suficientes para atender a los distintos grupos reducidos que persigan formarse en este tema. Si lo anterior se toma en cuenta, los distintos facilitadores del taller podrían dar un seguimiento personalizado a cada participante, además de que todos los profesores contarían con la oportunidad de compartir sus experiencias de práctica en evaluación, así como plantear sus dudas, y ofrecer y recibir comentarios señalando fortalezas y áreas de mejora.

Para concluir con este trabajo, se presentan dos recomendaciones para la UR. La primera de ellas es proveer las facilidades para implementar el taller tanto en la modalidad

en línea como en la modalidad presencial, en función de las necesidades y exigencias de cada grupo de profesores participantes. Esto último abre la posibilidad de que la formación reflexiva sobre la práctica se realice no únicamente sobre la evaluación de los aprendizajes en línea, sino que también se puede aprovechar para mejorar las prácticas de evaluación utilizadas en la presencialidad.

La segunda recomendación, consiste en que los resultados de la implementación del taller deberían utilizarse de modo tal que le permitan a la UR identificar y analizar otras necesidades de formación diferentes de la evaluación de aprendizaje, mismas que también pueden abordarse bajo el enfoque que se implementó durante este proyecto de práctica profesional.

Referencias

- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4). Pp. 381-404. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf>
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación. *Red. Revista de educación a distancia*, 5(6). Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/M6/barbera.pdf>
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa, *Innovación educativa*, 5(28). Pp. 19-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Colombia: Pearson.
- Campero, E., Mendoza, L., Villanueva, L. (2020). *Evaluación para la Educación a distancia. Estrategias en situación de emergencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://cuaieed.unam.mx/descargas/Evaluacion-para-la-Educacion-a-distancia-estrategias-en-situacion-de-emergencia.pdf>
- Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (2009). *Acuerdo número 8/CD/2009*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/746/ACUERDO_n_mero_8_CD_2009_del_Comit_Directivo_del_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf
- Dander, M. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México, *Revista de evaluación para docentes y directivos*, 3(1). Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2008a). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- Diario Oficial de la Federación (2008b). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008

- Diario Oficial de la Federación (2009). *Acuerdo número 488 por el que se modifican los números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a488.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2020). *Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Dirección de Educación Media Superior del Gobierno del Estado de Yucatán (2011). *Guía docente del Bachillerato General*. México: SEGEY
- Díaz Barriga, F. (2004). Evaluación de programas de materia. En Castañeda, S. (Coord.). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno.
- Domingo, Á. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca. Internacional Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(4). Pp. 4-13. Recuperado de <https://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/4666>
- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 1(50). Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/271241/198481>
- Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (2021). *Maestría en Innovación Educativa. Perfil de egreso*. Recuperado de <https://www.educacion.uady.mx/index.php?seccion=posgrado&enlace=upi&pestana=284>
- Gago, A. (2009). *Elaboración de cartas descriptivas*. México: Trillas.

- Hernández, M. (2006). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1170Hernandez.pdf>
- Hernández, P. y García, L. (2007). Análisis y organización de los contenidos. En Hernández (Dir.). *Diseñar y enseñar: teoría y técnicas de la programación y el proyecto docente*. Pp. 89-111. Madrid: Narcea.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2007). 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. España: Graó.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2370Loya.pdf>
- Marcelo, C. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d2000000/Formacion-del-Profesorado-para-el-Cambio-Educativo.pdf
- Mijangos, J. y Rodríguez, J. (2015). Lo bueno, lo malo y lo feo del diseño curricular democrático. En Canto, P. (Coord.), *Análisis crítico en la implementación de un modelo educativo para la formación integral en una universidad pública*. Universidad Autónoma de Yucatán: México.
- Moreno, M. (1986). *Introducción a la Metodología de la Investigación Educativa*. México: Progreso editorial.
- Morales, B., Edel, R. y Aguirre, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. En Esquivel, I. (Coord.). *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. Pp. 33-46. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos__revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf
- Münch, L. y García, J. (2019). *Fundamentos de Administración*. México: Trillas.

- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (2007). RuralInvest, Módulo 2. Formulación y empleo de perfiles de proyecto. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a1420s/a1420s.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2008). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Gimeno, J. y Pérez, A. [Eds.] *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). España: Morata.
- Ramírez, C. (2011). Planificación estratégica en las organizaciones educativas, *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(6). Recuperado de <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/232/185>
- Reyes, M. (2010). *Tema 2. Principios y orientaciones de la formación docente*. España: Universidad de Huelva.
- Rubia, B., Anguita, R., Jarrín, I. y Ruiz, I. (2010). Los procesos de innovación educativa en la formación universitaria, nuevos generadores de buenas prácticas en tecnología educativa. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 11(1). Pp. 96-120. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897005>
- Sánchez, M. (2020). Evaluación del Aprendizaje, En Sánchez y Martínez (Eds.), *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. México: UNAM. Recuperado de https://www.codeic.unam.mx/wp-content/uploads/2020/01/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Suárez, R. (2014). *La educación estrategias de enseñanza-aprendizaje. Teorías educativas*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro.pdf>
- Valenzuela, J. (2011). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas
- Yuste, R., Alonso, L. y Blázquez, F. (2012). La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas síncronas. *Comunicar*, 20(39). Pp. 159-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/158/15823945017.pdf>
- Zabalza, M. (2007). *Diseño y desarrollo curricular*. España: Narcea

Apéndice A

Instrumento para el análisis de programas (Díaz Barriga, 1993)

Estimado profesor:

Este instrumento tiene como propósito realizar un análisis curricular del taller “Reflexión sobre las prácticas de evaluación de aprendizajes en línea”, en cuya implementación usted participó. La intención de esto es realizar modificaciones al taller con base en la problemática detectada en su contexto, y su opinión y sugerencias aportadas, de modo que al finalizar pueda ofrecerse a la institución una propuesta más sólida, realista y pertinente.

Le agradezco conteste con el mayor detalle y precisión las cuestiones que se le presenten.

ACTITUDES HACIA EL PROGRAMA

Tomando como referencia una escala de 1 a 5 puntos, marque el espacio que se ubique más cercano al calificativo que otorgaría usted a este taller. Por ejemplo, si en la dimensión fácil-difícil marca el número 5, quiere decir que considera el programa muy difícil, pero si marca el 1, se tomará como si lo considerara muy fácil; una calificación de 3 lo ubicará en el intermedio de la escala.

	1	2	3	4	5	
Obsoleto						Actualizado
Irrelevante						Relevante
Memorístico						Significativo
Desmotivante						Motivante
Fácil						Difícil
Informativo						Formativo
Irrealizable						Realizable
Desintegrado						Integrado
Inaplicable						Aplicable
Aburrido						Interesante

Comentarios adicionales:

CONTENIDOS CURRICULARES

¿Qué aspectos del programa le harían considerar que los contenidos curriculares son pertinentes y acordes a sus necesidades particulares y a las de su contexto?

VIGENCIA Y CONGRUENCIA

¿Considera que este programa es vigente o actualizado en cuanto a los cambios en el conocimiento científico y campos disciplinares en que se apoya? Sí ____ No ____

¿Por qué?

¿Considera que este programa es vigente o actualizado en cuanto a las demandas del ejercicio actual y futuro de la profesión? Sí ____ No ____

¿Por qué?

¿Considera que este programa es vigente o actualizado en cuanto a avances pedagógicos relativos a su formación? Sí ____ No ____

¿Por qué?

¿Considera que hubo omisiones o lagunas en el programa? Sí ____ No ____

¿Cuáles?

¿Considera que hubo repeticiones en el programa? Sí ____ No ____

¿Cuáles?

¿Considera que hubo contradicciones en el programa? Sí ____ No ____

¿Cuáles?

¿Considera que hubo sesgos en el programa? Sí ____ No ____

¿Cuáles?

ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

¿En qué porcentaje el programa enfatiza la formación de tipo...

- a) Teórica ____
- b) Metodológica/técnica ____
- c) Aplicada ____

¿Considera que este programa es innovador en relación con otros impartidos por diversas instituciones? Sí ____ No ____

¿Por qué?

¿Le parece que el programa es adecuado a las características, conocimientos previos, necesidades e intereses del profesorado? Sí ____ No ____

¿Por qué?

Apéndice B

Informe de Originalidad de la Memoria de Práctica Profesional



Carlos_Matos_MPP2021 (1).docx
Jun 5, 2021
18097 palabras/101396 caracteres

Carlos Matos

Carlos_Matos_MPP2021 (1).docx

Resumen de fuentes

21%

SIMILITUD GENERAL

1	www.prepaestatal8yucatan.com INTERNET	1%
2	practicareflexiva.pro INTERNET	<1%
3	es.slideshare.net INTERNET	<1%
4	dspace.ort.edu.uy INTERNET	<1%
5	ddd.uab.cat INTERNET	<1%
6	es.scribd.com INTERNET	<1%
7	www.educacion.uady.mx INTERNET	<1%
8	www.dof.gob.mx INTERNET	<1%
9	becas-sin-fronteras.com INTERNET	<1%
10	cpue.uv.mx INTERNET	<1%
11	idus.us.es INTERNET	<1%
12	moam.info INTERNET	<1%
13	cobaind.com INTERNET	<1%
14	www.udla.edu.co INTERNET	<1%
15	www.slideshare.net INTERNET	<1%
16	Universidad Internacional de la Rioja on 2018-02-02 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%

Apéndice C.

Oficio de resultados de los beneficios obtenidos

Preparatoria Estatal No. 8



Carlos Castillo Peraza

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
 Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
 de la Facultad de Educación de la
 Universidad Autónoma de Yucatán
 Presente

Asunto: Carta de satisfacción y utilidad de resultados

Mérida, Yucatán, a 11 de Junio del 2021.

Por este medio, se hace constar que el/la estudiante **Carlos Alberto Matos Jiménez** presentó a esta institución, el informe de los resultados y productos académicos (el diseño del taller *Reflexión sobre las prácticas de evaluación de aprendizajes en línea*), correspondientes al trabajo realizado en esta escuela y los cuales se incluyen como parte de la Memoria de Práctica Profesional titulada **Diseño de un taller para el desarrollo de habilidades para evaluar los aprendizajes en la modalidad en línea, dirigido a profesores de una escuela preparatoria estatal de Yucatán**, dicha Memoria de Práctica Profesional constituye un requisito para la obtención del grado de Maestro en Innovación Educativa.

Asimismo, le comunico que el trabajo realizado por el estudiante **Carlos Matos** ha sido de utilidad para esta institución, puesto que permitió contar con una propuesta formativa que estuviera contextualizada a las necesidades particulares de la plantilla docente de esta escuela, y de la situación que actualmente se vive debido a la pandemia del COVID-19. Dichas necesidades se identificaron en colaboración con cuatro profesores que participaron en un grupo focal y/o en el pilotaje del taller, por lo que, considerando las características metodológicas de la propuesta formativa, se sugiere que su implementación formal sea con grupos reducidos y con docentes completamente interesados en reflexionar sobre sus propias prácticas de evaluación no solo en la modalidad línea, sino también presencial y mixta.

A solicitud del interesado/a y para los fines correspondientes, se expide la presente en la Ciudad de Mérida, Capital del Estado de Yucatán, Estados Unidos Mexicanos a los a los 11 días del mes de junio del año 2021.

Atentamente

Lic. Verónica J. Cetina Arjona
 Directora de la Escuela Preparatoria Estatal No. 8, Carlos Castillo Peraza



Poder Ejecutivo del Estado de Yucatán
 Secretaría de Educación
 Dirección de Educación
 Media Superior

Escuela Preparatoria Estatal Número 8
 "CARLOS CASTILLO PERAZA"
 Clave: 31EBH0035V
 Mérida, Yucatán, México

C.c.p. Archivo