

Quinta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes

**La evaluación formativa es un
reto pedagógico-didáctico
en el trabajo docente**
Ángel Díaz-Barriga

Educación Básica

23 de febrero de 2024
Ciclo Escolar 2023-2024



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

LA EVALUACIÓN FORMATIVA ES UN RETO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO EN EL TRABAJO DOCENTE

Ángel Díaz-Barriga*

En el Plan de Estudio 2022 se establece la necesidad de reconstruir el concepto y la práctica sobre la evaluación del aprendizaje, lo que también implica reconfigurar el concepto y la práctica de la evaluación formativa. En los últimos años, el campo de la evaluación tiene una intensa evolución sobre la forma de interpretar y derivar acciones para la evaluación formativa.

En estas notas se busca clarificar el sentido que se asume en el Plan de Estudio acerca de la evaluación formativa, reflexionar sobre la importancia de los procesos de retroalimentación y de aprender del error, así como abordar algunas propuestas sobre la forma en la que las y los docentes la pueden realizar con sus estudiantes.

Este documento se estructura en tres apartados: a) Significado y dimensiones de la evaluación formativa, b) La reflexión sobre el error y los procesos de retroalimentación, y c) Algunas propuestas para desarrollar la evaluación formativa.

a) Significado y dimensiones de la evaluación formativa

Por mucho tiempo, las y los docentes han escuchado y trabajado con el término evaluación formativa, al punto de llegar a confundirlo con evaluación continua o permanente y, de hecho, en muchas ocasiones, las decisiones sobre las adecuaciones que realizan a su planeación didáctica, en la interacción con las y los estudiantes, son resultado de un proceso de evaluación formativa que llevan a cabo, pero que no necesariamente lo reconocen como tal. En este sentido importa detenerse en analizar lo que se entiende por evaluación formativa.

La evaluación formativa es una actividad compleja, por lo que, para fines analíticos, se pueden reconocer dos dimensiones: la primera, referida a las y los estudiantes, a través de la cual se promueve la

* Profesor de Educación Primaria e Investigador Emérito del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM).

reflexión, la responsabilidad y el análisis que pueden realizar sobre su proceso de aprendizaje en un clima de confianza; y, la segunda, vinculada con las y los docentes, la cual permite realizar ajustes en su trabajo didáctico, planificar las siguientes situaciones didácticas y generar procesos para retroalimentar el trabajo de sus estudiantes.

La evaluación formativa es un *continuum* que articula el aprendizaje con la evaluación, en donde estas dos dimensiones se vinculan en momentos, etapas o situaciones muy diversas. En realidad, la evaluación formativa responde a la misma complejidad que conlleva la planeación de situaciones de aprendizaje para un grupo de estudiantes, sea en escuelas de organización completa o multigrado; en distintos contextos, indígenas, rurales o urbanos; o bien, en diferentes niveles del sistema educativo, como preescolar, primaria y secundaria.

La *dimensión* de la evaluación formativa referida a *las y los estudiantes* posibilita una reflexión personal que ellas y ellos realizan en forma individual y colectiva, por ejemplo, cuando a partir del trabajo por proyectos, en pequeños grupos se discuten los textos o dibujos que cada estudiante hizo sobre lo que llevó a cabo para aprender, lo que le significa el trabajo realizado y la colaboración con sus compañeras y compañeros, así como las dificultades que tuvo que superar en la tarea de aprendizaje. Según la Fase del Plan de Estudio donde se encuentren las y los estudiantes, esta reflexión se puede realizar por medio de dibujos, representaciones, de manera oral o a través de un texto escrito. Estas actividades para la reflexión necesitan ser promovidas por las y los docentes, a través de preguntas detonadoras que permitan ese análisis por parte de cada estudiante.

De ahí que diversos autores (Allal, 1979; Mottier, 2010; Perrenoud, 1995; Scallon, 1988) planteen que para su realización se requiere un clima de confianza, que posibilite procesos de reflexión donde las y los estudiantes se involucren y muestren entusiasmo mientras aprenden. Si se parte de la idea de que las y los estudiantes son responsables de su aprendizaje, y por eso asisten a la escuela, entonces se requiere que asuman la responsabilidad de reflexionar sobre éste, para ayudarlos a que se comprometan con un “deseo de aprender”¹ (Comenio, 1982; Meirieu, 2002).

¹ En la literatura didáctica hay una distinta conceptualización entre deseo y motivación. El primero es intrínseco al sujeto, el segundo puede permanecer en un interés superficial. Más allá de que la mayoría de los libros de didáctica hablen de motivación, el tema del deseo se encuentra desde el libro fundacional, *Didáctica Magna* de Comenio (1657) y es ampliamente profundizado por Phillippe Meirieu en su libro *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* (2002).

Existen varias estrategias para realizar esta actividad, una consiste en que en algún momento las y los docentes soliciten a sus estudiantes que completen una frase significativa sobre lo que están aprendiendo, su forma de trabajar en el aula y las dificultades que enfrentan, para promover una reflexión personal y posteriormente compartirla con sus compañeras y compañeros, de manera grupal o en pequeños equipos.

Otra estrategia emana de lo que Díaz-Barriga (2023a) denomina *timing pedagógico*, que consiste en que cada docente esté atento a alguna situación grupal que sea relevante o significativa, para suspender la actividad y promover una reflexión y análisis sobre ese momento que tiene el grupo escolar: puede ser que estén realizando otra actividad que no sea la solicitada; que por alguna razón estén dispersos y no logren concentrarse en la actividad requerida; que muestren desinterés o aburrimiento en un momento específico, para que a través de algunas preguntas detonadoras la o el docente solicite de manera individual o por equipos que analicen lo que está pasando en ese momento, con el fin de examinar las razones que explican ese comportamiento, las sugerencias que las y los estudiantes pueden dar y los compromisos que tienen que asumir para su aprendizaje. La sensibilidad docente ante estos momentos grupales es fundamental para llevar a cabo esta estrategia.

La *dimensión* de la evaluación formativa referida a *las y los docentes* ofrece la posibilidad de trabajar sobre la planificación y la puesta en marcha de situaciones didácticas. En la práctica cotidiana, las y los docentes reconocen que la planeación de una clase sufre adecuaciones necesarias cuando se lleva a cabo en el aula. Las condiciones pensadas para orientar el trabajo didáctico y la realidad que se enfrenta en el “aquí y ahora” de una situación de aprendizaje son diferentes, por la dinámica del grupo escolar y por la forma como las y los estudiantes reaccionan ante la actividad (entusiasmados, comprometidos, o bien, confundidos, enojados, o desinteresados), lo que obliga a tomar decisiones didácticas en ese momento. He aquí una manera en que se expresa la dimensión de la evaluación formativa sobre la realización de una situación didáctica.

Lo anterior también se manifiesta al término de una experiencia didáctica en su conjunto, pues a partir de lo realizado en el salón de clases, las y los docentes pueden reorganizar la planificación de las siguientes sesiones, la planeación de un curso o del trabajo en un proyecto a realizarse en el futuro. La planeación de clases de las y

los docentes siempre tiene la influencia de las experiencias que les ha dejado el trabajo con las y los estudiantes en momentos o etapas anteriores.

La evaluación formativa requiere articularse estrechamente con los saberes didácticos que las y los docentes ya poseen, pues es desde las situaciones didácticas donde se pueden concebir algunas estrategias para realizarla. Las dos dimensiones son relevantes, pues en la primera se busca que sea la o el estudiante quien asuma la tarea de analizar lo que quiere aprender y lo que está haciendo para avanzar en su aprendizaje, mientras que en la segunda se busca que las y los docentes adquieran elementos que les ayuden a modificar su planeación didáctica, sea en el “aquí y ahora” de una situación didáctica, en la planificación de las etapas inmediatas de trabajo con su grupo escolar o en la elaboración de otras propuestas de planeación didáctica en su futuro profesional. La evaluación formativa es una acción en sí misma y es necesario que fluya como parte de la actividad del aprendizaje, las y los docentes encontrarán los momentos que sean más oportunos para reflexionar con sus estudiantes.

b) La reflexión sobre el error y los procesos de retroalimentación

En ambas dimensiones de la evaluación formativa, tanto la que propicia el interés y el compromiso de los propios estudiantes sobre sus aprendizajes, como aquella que realizan las y los docentes para la planificación y la puesta en marcha de situaciones didácticas, la reflexión sobre el error y los procesos de retroalimentación con fines formativos son importantes vetas de trabajo e interacción.

Los errores que suelen tener las y los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, sea en trabajos, ejercicios, tareas, e incluso en exámenes, pueden convertirse también en elementos para la evaluación formativa². En el caso de los trabajos escritos, es importante alentarlos a mejorar lo que han desarrollado, señalando aquellos aspectos que tienen un buen planteamiento y describiendo con

² Tal como lo establece el Plan de Estudio 2022, la evaluación del aprendizaje “tiene como función principal retroalimentar el proceso educativo a través del diálogo entre el profesorado y las y los estudiantes que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes para identificar los logros y elementos por trabajar, los obstáculos que se han presentado y, en su caso, trazar acciones de mejoramiento”. Y destaca como un aspecto central de la evaluación formativa “... trabajar con el error de las y los estudiantes en una estrategia didáctica para interpretar el sentido del error y acordar una estrategia de acción” (SEP, 2023, p.81).

claridad los puntos en donde pueden mejorar, evitando expresiones de rechazo o malestar; mientras que en el caso de los exámenes, una vez que se han calificado se puede trabajar con el grupo escolar para analizar en dónde estuvieron los errores, qué información es necesario fortalecer y retrabajar, con la finalidad de que, como lo señalara Comenio: “nada quede de error en los alumnos” (Comenio, 1982: 100-101).

Para que la reflexión sobre el error tenga sentido y contribuya a la mejora de los aprendizajes, es importante que las y los estudiantes, con el apoyo de sus docentes, reconozcan con claridad qué proceso de desarrollo de aprendizaje se espera que realicen, cuál es su importancia, y a partir de ello, puedan formarse una imagen más clara de hacia dónde van, dónde están y cómo pueden seguir avanzando³.

c) Algunas propuestas para desarrollar la evaluación formativa

En esta sección se presentan algunos ejemplos y propuestas para desarrollar alguna de estas dos dimensiones de la evaluación formativa, reconociendo que las y los docentes, a partir de su formación y de su experiencia, las podrán modificar, enriquecer o encontrarles otro sentido. Estos ejemplos y propuestas son solo un punto de partida, no necesariamente se tienen que realizar todos, ni de la manera en que se describen, tampoco están concebidos para aplicarse en un momento específico de la clase.

Acciones de evaluación formativa que fomentan la reflexión y la asunción de la responsabilidad de las y los estudiantes en su aprendizaje


Siguiendo el pensamiento de Steiman (2023), las y los docentes, de acuerdo con el nivel educativo donde estén trabajando, pueden realizar ejercicios muy sencillos, como pedir a sus estudiantes que completen algunas frases para expresar reflexiones sobre su aprendizaje, como se muestra a continuación. Las y los docentes pueden realizar las adaptaciones que juzguen pertinentes.

³ Freinet (1963) señala, por ejemplo, que ante un trabajo escrito del alumno lo primero que la o el docente necesita señalar es donde encuentra los aciertos, para después buscar la forma de impulsar aquellos elementos que se pueden mejorar. Diversas experiencias señalan que cuando un alumno tiene la experiencia de éxito, en vez de la experiencia de fracaso, contribuye a generar el deseo de seguir esforzándose, mientras que la experiencia de fracaso desalienta (Díaz-Barriga, 2023b).

- Impulsar que las y los estudiantes realicen reflexiones cortas para completar una frase:
 - ❖ “Lo que más me gustó en esta semana fue...” (y dar razones)
 - ❖ “Los temas que se me dificultaron son...”
 - ❖ “Si me pidieran hablar sobre lo que me faltó realizar diría...”
 - ❖ “Me quedé pensando en...”
 - ❖ “Entendí claramente... pero no tanto...”
 - ❖ “Te quiero decir que...”
 - ❖ “Me gusta cuando se trabaja (de tal manera) ...”
 - ❖ “Pero no me gusta trabajar...”
 - ❖ “Necesito ayuda en...”
 - ❖ “Me cuesta trabajo entender...”
 - ❖ “Me falta practicar...”
- » Nota: las y los estudiantes escriben (en preescolar se les puede pedir que dibujen) en forma individual la frase que quieran, u otras que la o el docente considere, y luego las comentan con algunos de sus compañeros de acuerdo con las dinámicas de trabajo que se hayan elegido (pequeños grupos, trabajo por parejas, etc.).
- » La o el docente, además de pasar y escuchar los relatos de sus estudiantes, se puede llevar el material escrito (dependiendo del número de estudiantes).
- Un reto es explorar la fantasía y el pensamiento lúdico, en particular las niñas y los niños de la segunda y tercera Fases pueden expresarse por medio de un títere, por ejemplo.

Las y los docentes también pueden generar momentos de reflexión grupal, utilizando lo que se ha concebido como el *timing pedagógico* para la evaluación formativa, esto es, el momento en que una situación en el grupo escolar requiere o posibilita una reflexión específica. Este proceso surge en la misma situación didáctica, cuando se suspende lo que están realizando las y los estudiantes para generar una reflexión en equipos o grupal.

- Detectar un momento del grupo para llevarla a cabo:
 - ❖ Una dificultad o desinterés.
 - ❖ Realizar actividades en forma rutinaria.
 - ❖ Hacer algo diferente a lo solicitado.

- 
- ⇒ La clave de este momento es que las y los estudiantes se involucren en la actividad, que analicen en grupo o en pequeños grupos lo que está aconteciendo en el trabajo escolar, por lo cual se interrumpió la actividad.

Es relevante que las y los docentes posibiliten que sus estudiantes analicen en equipos lo que está sucediendo en la situación didáctica, las razones de ello, y que elaboren propuestas que consideren pueden ayudar a mejorar su trabajo.

La evaluación formativa puede impulsarse de distintas maneras: con preguntas y respuestas de las y los estudiantes, al escuchar lo que comentan cuando trabajan en pequeños grupos o al conversar con ellas y ellos; al mirar las notas que ponen en sus cuadernos y otros materiales; al apreciar los dibujos, gráficos o mapas conceptuales que realizan; al observar las acciones que llevan a cabo cuando desarrollan un experimento, sus ejercicios físicos o su lenguaje corporal. En estas actividades, es importante comunicar a las y los estudiantes qué se espera que aprendan y por qué es importante, para que las actividades que desarrollen y la reflexión que realicen les ayude a valorar lo que han aprendido, lo que se les facilita, lo que se les dificulta y cómo pueden seguir avanzando.

Acciones de evaluación formativa que surgen en el “aquí y ahora” de la situación didáctica y llevan a que las y los docentes realicen en ese momento adecuaciones a su trabajo

Como se señaló anteriormente, las y los docentes saben que hay una diferencia entre realizar la planeación didáctica, en la que se prepara lo que se va a realizar con el grupo escolar, y la realidad en que se trabaja con las y los estudiantes, por lo que continuamente realizan adecuaciones a la estrategia inicialmente pensada. Esta actividad se realiza de manera cotidiana, pero quizá no se ha reflexionado lo suficiente que este aspecto de su práctica forma parte de una evaluación formativa.

Una reflexión final

Se ha buscado mostrar los procesos didácticos que subyacen a la evaluación formativa, la forma como responde a dos dimensiones: apoyar la responsabilidad de las y los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, y ofrecer información a las y los docentes para modificar

o reestructurar su planeación didáctica. La evaluación formativa es un proceso inacabado. Desde esta perspectiva se busca revalorar el proceso de aprendizaje que acontece en el aula y que ha sido históricamente desplazado por la asignación de calificaciones, lo que ha provocado que diversos actores educativos y la sociedad en general centren la atención en obtener un puntaje y no en aprender.

De manera analítica en este documento se abordaron dos dimensiones que en realidad se encuentran imbricadas, una centrada en las y los estudiantes, y la otra en las y los docentes. Esta separación se realizó con el fin de examinar con mayor precisión lo que implican los procesos de evaluación formativa en el aula y en la escuela. En ambas dimensiones, la reflexión sobre el error y los procesos de retroalimentación son cruciales para construir una evaluación con fines formativos siempre y cuando propicien que sean las y los estudiantes los que se involucren de manera personal en esta tarea.

La evaluación formativa integrada en los procesos de aprendizaje implica un cambio de paradigma y demanda una nueva perspectiva. Las y los docentes y estudiantes son los principales agentes de este cambio, pero para poder hacerlo factible es necesario que directores, supervisores, familias, autoridades educativas y la sociedad en su conjunto también transformen sus ideas para resignificar y recuperar el sentido pedagógico de la evaluación.

Referencias

- ⇒ Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. En L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p. 153-183). Berne, Suisse: Petter Lang.
- ⇒ Comenio, J. A. (1982). *Didáctica Magna*. México: Porrúa, Sepan Cuantos.
- ⇒ Díaz-Barriga, A. (2023a, 10 de julio). Sobre el timing pedagógico en la evaluación formativa. En *Educación Futura* <https://www.educacionfutura.org/sobre-timing-pedagogico-para-la-evaluacion-formativa/>
- ⇒ Díaz-Barriga, A. (2023b, 26 de junio). *Evaluación formativa: entre la simplificación y un reto pedagógico* [Conferencia]. Secretaría de Educación Pública de Baja California, Baja California, México. https://www.youtube.com/watch?v=B-SBL_39mnU
- ⇒ Freinet, C. (1963). *La formación de la infancia y la juventud*. Barcelona: Editorial Laia.
- ⇒ Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- ⇒ Mottier, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En R. Anijovich (comp.), *La evaluación significativa* (p. 43-71). Buenos Aires: Paidós.
- ⇒ Perrenoud, P. (1995). *La construcción del éxito o del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- ⇒ Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Le presses de l'Université Laval.
- ⇒ Secretaría de Educación Pública. (2023). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México: autor. Disponible en: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf (Consultado 6 de febrero 2023).
- ⇒ Steiman, J. (2023). *Enseñar didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA