

Evaluación formativa en educación formal: conceptos antes que números

Anna Belykh

CIE UATX

anna.belykh@uatx.mx

Laura Susana Acosta Pérez

Escuela Normal Urbana 'Lic. Emilio Sánchez Piedras'

susan-acostap@hotmail.com

Mariela Sonia Jiménez Vásquez

CIE UATX

msjimenez06@hotmail.com

Área temática: a. Evaluación del aprendizaje y del desempeño escolar

a) Planteamientos conceptuales para fundamentar nuevos problemas de investigación

Ponencia

Resumen

Esta ponencia conlleva una propuesta de evaluación formativa basada en conceptos para una implementación de los principios de la reforma curricular por capacidades en la educación superior, potencialmente útil en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en educación normalista. Se divide, a manera de un proceder argumentativo, en un planteamiento conceptual y su ejemplificación, donde en la primera parte se retoman publicaciones de docentes de ciencias de la salud, un área disciplinar con gran experiencia en el uso de la evaluación formativa, y luego se retoman algunos datos numéricos resultantes de una sencilla encuesta que, una vez traspuestos en el terreno educativo, permiten acuñar otro tipo de evaluación para que, a manera de un médico, a un docente o futuro profesionalista no se le pongan rúbricas para el desempeño

de su arte, pero se le acompañe conceptualmente en un proceso de crecimiento profesional donde él mismo sea su más consciente evaluador.

Palabras clave: evaluación formativa, formación, evaluación, educación superior, educación básica

Justificación

En el marco de la reciente revitalización curricular en la Universidad Autónoma de Tlaxcala donde se transitó de la noción de formación en competencias a formación fundamental en capacidades, varios términos recibieron una atención especial, definiéndose tanto desde la teoría como para la práctica. Uno de ellos aún necesita mayor análisis puesto que no ha logrado construirse en un ente conceptual totalmente autónomo, claramente distinto de otros elementos de su mismo campo semántico. Se trata aquí de la evaluación formativa, que junto con los temas de humanismo, capacidades, innovación y praxis fueron centrales en la formación docente al inicio del ciclo escolar. Misma problemática se observa en el marco de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana donde el bienestar del alumno, la autonomía docente y la construcción de la comunidad pasan a primer plano, todos ellos requiriendo de una evaluación distinta, evaluación auténticamente formativa. Es por ello por lo que en esta ponencia unimos esfuerzos la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Escuela Normal 'Lic. Emilio Sánchez Piedras' para una ejemplificación comparativa de un posible proceder en la evaluación formativa en dos instituciones de educación superior distintas.

Desde estos y otros espacios educativos se ha notado que la evaluación formativa aún se llega a percibir como una evaluación sumativa intermedia, previa a las evaluaciones finales como una especie de examen de prueba. Muchas veces lo que se piensa como evaluación formativa se encuentra fuertemente relacionado con números y rúbricas, mientras que la noción de formar se queda limitada a una especie de proalimentación para el examen final: entender la lógica de construcción de exámenes en la materia, ubicar temas cuyo aprendizaje no es lo suficientemente evidenciado en la entrega de un examen parcial. Preparase al examen, ya que entre maestros se dice muchas veces que conocer el formato del examen representa hasta el 40% e éxito en el mismo.

Al reivindicar que la evaluación formativa dista mucho de las lógicas sumativas de diagnóstico - motivación de desempeño – calificación final, aportamos esta breve reflexión conceptual en la que sugerimos como una de las opciones posibles basar la evaluación formativa en el concepto de los saberes. Esta propuesta viene acompañada a manera de ejemplo de

algunos datos proporcionados por estudiantes normalistas y universitarios (N = 255) y breve descripción de aquello que puede representar la evaluación formativa en la educación superior desde la conversación en torno a constructos centrales del crecimiento deseado del educando, y cómo esta se vincula con la lógica de la reforma curricular por capacidades y con los postulados de la NEM.

Es por lo tanto poco ortodoxa la construcción de este documento puesto que el enfoque conceptual representa una definición de la evaluación formativa y la parte de metodología y resultados se retoman a manera de ejemplificación del desarrollo conceptual toda vez que pertenecen a un estudio paralelo sobre trayectorias de resiliencia y bienestar en el que se recopilaron los datos de estrategias exitosas en torno a los saberes de la UNESCO (Delors, 1996), por lo que estos datos no fueron recopilados con la finalidad de análisis de estrategias de la evaluación formativa. Así, los dos se vinculan en la lógica argumentativa sin representar un solo estudio como suele suceder en este tipo de comunicaciones.

Enfoque conceptual

En el aspecto del lenguaje el término compuesto de dos palabras amerita un análisis de cada una por separado y una posterior vinculación entre ambos sabiendo que, en términos de la perspectiva psicoanalítica Gestalt (Perls, 1994; Vásquez, 2001), el todo es mayor que la suma de las partes que lo componen. Evaluar es poner en evidencia lo valioso del objeto de escrutinio, por analogía con el término *educación* donde el prefijo *ex-* se refiere a un movimiento hacia afuera, y el radical se refiere a la acción de conducir: sacar a relucir lo mejor del ser humano. En este campo semántico nos encontramos, ante todo, en la intención Pigmalión de la acción docente: generar expectativas altas respecto de los alumnos y hacer visible cualquier mínimo progreso en esa dirección (Máñez & Fernández, 2020; Rosenthal & Jacobson, 1968).

La evaluación formativa, también llamada de evaluación para el aprendizaje en oposición al aprendizaje para la evaluación (sumativa), desde su definición operativa se define a través de su herramienta principal, la retroalimentación (Almahal et al., 2023). Se conceptualiza como el proceso que acompaña todo el aprendizaje, y no solo muestra cortes transversales en el mismo como lo hace la evaluación sumativa (Kibble et al., 2011). Al realizar la evaluación formativa, se recolecta información sobre el aprendizaje, sobre todo el aprendizaje profundo (Al-Wassia et al., 2015). La evaluación formativa promueve la motivación en los estudiantes y la comunicación con el docente (Krasne et al., 2006) y crea un cambio de orientación de aprendizaje hacia generar nuevos conocimientos y aprendizajes antes que buscar alcanzar un resultado numérico en el

examen final (Dannefer, 2013). En general, es el complemento de la evaluación sumativa que difiere sustancialmente de esta: mientras que la evaluación sumativa tiene criterios preestablecidos a ser evaluados y generalmente se relaciona con lo establecido en el currículo, en las evaluaciones institucionales y en las pruebas internacionales, la evaluación formativa es totalmente artesanal, nace en el mismo proceso grupal de aprendizaje y es totalmente personalizada pues responde a situaciones particulares de cada aula en la que se practica.

Por lo mismo que no puede haber fórmulas o recetas, rúbricas ni criterios extrapolables desde la evaluación sumativa, la evaluación formativa representa un reto operativo. Una de las maneras posibles de abordarla es desde una serie de conceptos que fundamentan el modelo institucional en cuestión. Por ejemplo, si la revitalización del modelo institucional de la Universidad Autónoma de Tlaxcala se vincula con el Informe Delors (1996), uno podría retroalimentar los avances, los momentos de comprensión profunda, de vinculación conceptual acertada, de dinámicas personales y grupales favorables, los aspectos destacables de los trabajos de los estudiantes en términos de los saberes de la UNESCO.

Así, el saber ser es altamente relevante en el primer año durante la vinculación de la identidad personal y la identidad profesional, el apasionarse por su disciplina y querer convertirse en el mejor profesional de la rama de su elección. Los años de en medio se caracterizan por un aprendizaje intenso del saber conocer y del saber hacer, conocimientos y habilidades de la profesión: aquí en énfasis está en las manifestaciones concretas del saber y hacer disciplinar. El último año está pensado en la UATx como aquel de retribución social con un fuerte énfasis en el saber convivir desde la actitud de servicio y búsqueda del bien común. Esto no quiere decir que en el primer año no se pueda retroalimentar sobre el saber convivir, por ejemplo. Es bueno tener todo el repertorio presente en todas las etapas de la formación para hacer uso de él si la situación de clase lo requiere. A la vez, sin ser una fórmula, este planteamiento ofrece una posibilidad estructurada, más no formal ni formularia, para la creación artesanal de la retroalimentación por el docente.

Por último, es importante resaltar que al hablar de la evaluación formativa no significa que los números quedan proscritos. En realidad, como con cualquier ejercicio de análisis conceptual, podemos usar los números para detonar la reflexión, compartir experiencias, entablar conversaciones profundas. Es importante entender aquí el limitado alcance que tienen los números para el entendimiento de los procesos y de las dinámicas de aprendizaje (Bauleo, 1974),

siendo esto último el interés primordial de la evaluación formativa. Lo valioso con ellos es provocar una respuesta afectiva ante la información e impulsar el aprendizaje sin asignar los números a las personas, más bien de vez en cuando dibujando tendencias a nivel de grupos en el contexto de ciertas circunstancias para una posterior reflexión y debate. Un ejemplo de ello se presenta a continuación donde se retoman datos de un estudio previo, pero en realidad esos datos se pueden recopilar en el momento mediante alguna encuesta sencilla en una de las múltiples plataformas disponibles para tal efecto hoy en día.

Estrategia metodológica

Participantes. La muestra (N = 255) se conformó con estudiantes de los últimos semestres de la Facultad de ciencias de la educación y del Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (n = 122) y de la Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala “Lic. Emilio Sánchez Piedras” (n = 133) con el criterio de inclusión de no haber interrumpido estudios en la pandemia. De la ENUFT participaron estudiantes con la edad promedio 22 años, 73% mujeres. De la UATx la edad promedio fue 27 años, el 70% mujeres.

Instrumento. Lo que se reporta aquí a manera de ejemplo de detonador de evaluación formativa en torno a conceptos centrales, es un apartado del instrumento más amplio que recopiló datos sobre los aspectos de trayectoria académica y laboral, resiliencia y bienestar emocional. En un reactivo de respuesta múltiple se preguntó si durante la pandemia los estudiantes elaboraron estrategias para conocerse mejor (saber ser), aprender a convivir mejor (saber convivir), mejorar su aprendizaje (saber aprender), conocer mejor la práctica de su futura profesión (saber hacer), emprender una transformación personal (saber transformarse), emprender algún proyecto para transformar mi ambiente (saber transformar). Se dejó también la opción de indicar alguna otra estrategia que utilizaran para mantener la continuidad de su trayectoria durante la pandemia.

Procedimiento. Fue un estudio transversal ex post facto de alcance comparativo. El instrumento se aplicó mediante Formularios de Google, complementándose con un apartado de datos sociodemográficos. La participación fue no remunerada, voluntaria, en tiempos y espacio distintos del aula de clase en ambas instituciones. En una institución el enlace a la prueba se envió a los correos de los estudiantes y las respuestas se estuvieron recibiendo durante una semana. En la otra institución hubo sesiones de aplicación del instrumento en el marco de reuniones extraordinarias de generación, en tiempo acotado y de manera simultánea para estudiantes de un mismo semestre.

Resultados

Los resultados de la encuesta sobre el uso estratégico de los saberes en la pandemia se presentan en la Tabla 1. En congruencia con otros estudios (Belykh & Jiménez-Vásquez, 2023), se nota que el mayor interés, en más de la mitad de los estudiantes que participaron, fue en trabajar en ellos mismos, desde el saber ser (el puntaje es un tercio superior a los demás saberes que más atención recibieron por parte de los participantes de este estudio). Más de 100 participantes reportaron también haber trabajado en su saber convivir y saber aprender. En lo que menos se han enfocado fue en el buscar transformar su entorno. Las indicaciones de otro ámbito sapiencial fueron escasas y no se aportó mayor información al respecto.

Tabla 1

Trabajo enfocado en los saberes

| | <i>Saber ser</i> | <i>Saber convivir</i> | <i>Saber aprender</i> | <i>Saber hacer</i> | <i>Saber transformarse</i> | <i>Saber transformar su entorno</i> | <i>Otra</i> | <i>Promedio saberes trabajados</i> |
|----------------|------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------|----------------------------|-------------------------------------|-------------|------------------------------------|
| UATx, n = 122 | 82 | 55 | 59 | 43 | 49 | 12 | 1 | 2.47 |
| ENUFT, n = 133 | 89 | 56 | 55 | 47 | 47 | 8 | 1 | 2.44 |
| Total, N = 255 | 171 | 111 | 114 | 90 | 96 | 20 | 2 | 2.45 |

Nota. Elaboración propia con datos del estudio postdoctoral.

En términos generales se aprecia una gran similitud en la distribución de las repuestas en ambas IES tanto por saberes individuales como en el promedio de los saberes que cada estudiante trabajó en esta etapa pandémica para la continuidad de su trayectoria académica. Por lo tanto, sería factible hablar de una estrategia común para el uso de la evaluación formativa en torno a estos conceptos en ambas instituciones.

Discusión

Con base en estos resultados se podría detonar en el grupo, a manera de debate o reflexión colegiada, el por qué privilegiar un saber antes que otro, vinculando su esencia con el estadio académico e intereses de desarrollo personal de los estudiantes, a manera de un

enmarcado muy amplio del proceder personal y de la progresión curricular. Por el otro lado, este dato se presta para la profundización tanto en plenaria como en dinámicas de grupos reducidos respecto a las acciones concretas mediante las cuales llevaron a cabo sus estrategias y de qué manera estas se relacionaron con el fortalecimiento de la continuidad de sus trayectorias.

Desde luego, en este caso el enfoque fue en la continuidad de las trayectorias de los estudiantes, por lo que la vinculación amplia y la profundización se han descrito aquí en este sentido. Cada contexto sociohistórico y momento de trayectoria académica se prestan a una diversificación ilimitada de objetivos de aprendizaje, integración curricular o elementos del perfil de egreso que le den enfoque al análisis y retroalimentación como elementos de la evaluación formativa. De igual manera, es factible enfocarse ya sea en lo que arroja mayores resultados como aquello en lo que ya se tiene puesto el foco de atención u optar por aquello en lo que menos esté centrándose el grupo de alumnos.

Conclusiones

Esta lógica se vincula con la reforma curricular por capacidades porque esta, desde la definición de la capacidad como el máximo potencial susceptible de ser desarrollado por un ser humano en sociedad, se interesa por aspectos formativos que, aunque podrían ser cuantificados, no aportarían en sus aspectos numéricos mayor información sobre los procesos educativos. En la etapa inicial de formación universitaria el desarrollo de capacidades implica la construcción de la identidad profesional y su vinculación con la identidad profesional, lo que en otras palabras podría decir que es que el nuevo estudiante se la crea, quiera convertirse en el mejor representante de la profesión de su elección, reconozca los elementos de su ser y de su convivir que lo puedan fortalecer en ello y vincule armónicamente aquello que lo hace soñar con aquello que está por aprender como actividad profesional. De ese proceso hay tantas posibilidades, tantas configuraciones posibles y tantos puntos de llegada vislumbrables que asignarle un número no tiene sentido alguno. Sería de hecho algo un tanto macabro enmarcar ese proceso íntimo y artesanal en rúbricas y aprendizajes esperados.

Algo parecido sucede con el último año de formación en el nuevo marco curricular de la UATx: está fuertemente orientado a la retribución social, al saber convivir, pero ya desde la expertise de un profesional a punto de graduarse. Se trata de hacerse preguntas, buscar respuestas en colegiado y soñar con una comunidad mejor para todos, con las metas compartidas y el bien común. Llegar a evaluar numéricamente esos procesos es contraintuitivo, ya que estos

requieren de un constante acompañamiento alentador e inspirado antes que de una mirada cuantificante que solo se centre en recopilar evidencias, contrastar las vivencias contra una rúbrica homogeneizante impuesta desde la anulación de las particularidades de cada proceso y, en parte, desde la desconfianza de que el estudiante y el maestro, con base en el natural principio del desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la zona próxima de desarrollo, sean capaces de lograrlo, de saber que lo lograron sin pasar por asignarle un número.

Por último, el recorrido medio de la carrera en la UATx, llamado profesionalizante, se centra más en el saber conocer y en el saber hacer, mismos que deben responder a ciertos estándares objetivamente existentes en la profesión cuyo débil dominio podría perjudicar vidas humanas: ahí es donde lo numérico, lo homogeneizante y lo estándar tiene cabida. Es por lo tanto importante puntualizar que el hecho de privilegiar la evaluación formativa en la formación universitaria no excluye ni busca desterrar por completo la evaluación sumativa de la educación superior. De hecho, en el proyecto postdoctoral en el marco del cual se recopilaron los datos que aquí se usan a manera de ejemplo de evaluación formativa, hemos notado que los estudiantes de licenciatura le atribuyen una gran importancia al hecho de mejorar su promedio y que sí les resulta motivante un avance numérico en cierto punto. Lo que se busca con el énfasis en la evaluación formativa es que el número deje de ser el mayor referente de evaluación y que se revaloricen los elementos de desarrollo integral, se incorporen en todo momento y se le dé un seguimiento cercano al crecimiento personal desde el interés y el afecto que caracterizan la vocación docente desburocratizada.

De manera similar, la lógica de evaluación formativa por conceptos también resulta coherente con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana en la formación normalista puesto que, como un ejemplo, en el fomento de la autonomía y en la construcción de la comunidad, una bina aparentemente contradictoria, las cuantificaciones y las rúbricas nos llevarían a reducir en demasía la riqueza de las dinámicas personales y sociales que se estarán dando en dichos procesos. Por un lado, la autonomía tiene que ver con la libertad de cátedra, el aprendizaje continuo, la iniciativa informada y el liderazgo moral. Por el otro lado, la construcción de la comunidad se trata de caminar con el otro, colegiadamente, favorecer la sana interdependencia en el logro de metas comunes, realizar proyectos con y para la comunidad. Para que la autonomía no genere individualismos y la comunidad no fomente dependencia malsana, podría resultar útil considerar el marco de referencia para el liderazgo moral de Thomas Sergiovanni (2005). En ese ensayo el autor aborda cuatro virtudes de liderazgo, por lo que resulta

relevante debido a que en el contexto educativo le toca cierta porción de liderazgo a todos los actores educativos. Veamos cuáles son esas virtudes de liderazgo que pueden reconciliar el fomento de la autonomía y la construcción de la comunidad.

La primera, esperanza, se entiende como una postura activa, íntimamente relacionada con la fe y el amor: la triada que permite actuar y no quedarse esperando a que las cosas sucedan. Las tres deben ir juntas ya que la falta de esperanza merma la fe y el amor, la falta de amor debilita la fe y la esperanza, la falta de fe deja desprotegidos tanto el amor como la esperanza. La triada de esperanza, fe y amor es la fuente de autoridad en la construcción de la comunidad. La segunda virtud, la confianza, es la base para generar reciprocidad: esta se debe brindar primero y no sentarse a esperar a que se genere un ambiente de confianza (aunque siempre sea una vía de actuar posible, no sería ser un líder, en la visión de Sergiovanni, y no abonaría ni a la autonomía, ni a la construcción de la comunidad). Las últimas dos virtudes representan una bina que hace de su mutuo contrapeso: la piedad que consiste en relaciones de lealtad, respeto y cariño y la segunda civismo que legitima controversia y normaliza las diferencias. Así se evita caer en favoritismos, autoritarismo y otras tendencias nocivas para la construcción de la comunidad y fomento de la autonomía.

Todos estos elementos, al igual que los saberes, pueden volverse parte de la evaluación formativa conceptual y dirigir la educación a lo que significa en su origen etimológico: sacar la mejor de cada quien. Y eso, lo mejor, es aquel tesoro “escondido” en la educación, en palabras de Jacques Delors y colaboradores (UNESCO, 1996). Eso sí se podría cuantificar, pero que no es el punto de la educación, como no es el punto de la evaluación formativa, ni de la formación integral de los ciudadanos que buscan las dos reformas, de educación básica y de educación superior, donde el papel central es seguir avanzando antes que medir cuánto se ha avanzado. Recordar que sí se puede mejorar lo que no se mide.

Referencias

- Al-Wassia, R., Hamed, O., Al-Wassia, H., Alafari, R., & Jamjoom, R. (2015). Cultural challenges to implementation of formative assessment in Saudi Arabia: an exploratory study. *Medical Teacher*, 37(1), 9-19. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1006601>
- Almahal, E. A., Osman, A. A. A., Thir, M.E., Hamdan, H. Z., Gaddal, A. Y., Alkhidir, O. T. A., & Gasmalla, H. E. E. (2023). Fostering formative assessment: teachers' perception, practice and challenges of implementation in four Sudanese medical schools, a mixed-method
-

- study. *BMC Medical Education*, 23(247), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04214-3>
- Bauleo, A. (1974). Aprendizaje grupal. En Armando Bauleo, *Ideología, grupo y familia*, Kagieman.
- Belykh A., & Jiménez-Vásquez, M. S. (2023). Fortalezas de carácter en estudiantes universitarios: efecto pandémico y alteridad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 181-192. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v2.2500>
- Dannefer, E. F. (2013). Beyond assessment of learning toward assessment for learning: educating tomorrow's physicians. *Medical Teacher*, 35(7), 560–563. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.787141>
- Delors, J., et al. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Éditions Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930>
- Kibble, J. D., Johnson, T. R., Khalil, M. K., Nelson, L.D., Riggs, G.H., Borrero, J.L., & Prayer, A. F. (2011). Insights gained from the analysis of performance and participation in online formative assessment. *Teaching and Learning in Medicine*, 23(2), 125–9. <https://doi.org/10.1080/10401334.2011.561687>
- Krasne, S., Wimmers, P. F., Relan, A., & Drake, T. A. (2006). Differential effects of two types of formative assessment in predicting performance of first-year medical students. *Advances in Health Sciences Education*, 11(2), 155–171. <https://doi.org/10.1007/s10459-005-5290-9>
- Máñez, I., & Fernández, E. (2020). El efecto Pigmalión y cómo mitigar su influencia en las aulas. *Ciencia Cognitiva*, 14(2), 43-45. <https://www.cienciacognitiva.org/files/2020-7.pdf>
- Perls, F. (1994). *Sueños de existencia*. 10ª ed. Cuatro Vientos.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. Holt, Rinehart & Winston.
- Sergiovanni, T. J. (2005). The Virtues of Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 112-123. <https://doi.org/10.1080/00131720508984675>
- Velásquez, L. F. (2001). Terapia gestáltica de Friedrich Solomon Perls: fundamentación fenomenológica-existencial. *Psicología desde el Caribe*. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/781/9441>
-