



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Dirección General de Desarrollo Curricular
Dirección de Investigación Educativa

Evaluación formativa en el aula

Fundamentos para transformar
prácticas educativas en la escuela



Julio Ramón Menchaca Salazar
Gobernador Constitucional del Estado de Hidalgo

Natividad Castrejón Valdez
Secretario de Educación Pública del Estado de Hidalgo

Myrlen Salas Dorantes
Subsecretaria de Educación Básica del Estado de Hidalgo

María del Rosario Ramírez Hernández
Directora General de Desarrollo Curricular

Oscar Monter Fuentes
Director de Investigación Educativa

Autores

José Félix Montoya Flores
Manuel Toledano Pérez
Erika Denise García López
Elia Téllez Rivera
Catalina Hermosillo Durán

Diseño de portada e interiores

Jonathan Alvarado Reyes

1ª Edición, 2024

Instituto Hidalguense de Educación, 2024

© Blvd. Felipe Ángeles s/n Col. Venta Prieta, C.P. 42080

© Pachuca de Soto, Hidalgo

ISBN: 978-607-7729-64-8

Presentación.....	7
Agradecimientos	11
Introducción	13
I. La formación docente y la evaluación formativa	18
1. Una mirada histórica a la calificación y la evaluación.....	25
2. ¿Dispositivo de control o evaluación formativa?.....	31
3. ¿Cómo entender la formación docente y su relación con la evaluación formativa?	39
II. Acercamiento conceptual a la evaluación	44
1. Evaluación que sirve a la rendición de cuentas y no al aprendizaje	47
2. Evaluación para potenciar aprendizajes en la acción del aula	53
3. Evaluación que niega ser parte del dispositivo de control	59
4. De la evaluación sumativa a la evaluación formativa.....	65
5. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje	71

III. Practicar la evaluación formativa en el aula.....	80
1. Observar: el diario del docente	81
2. Dialogar para comprender, evaluar, proponer y decidir.....	93
3. Análisis multirreferencial de productos de aprendizaje.....	107
4. Comprender y decidir: La retroalimentación como andamiaje pedagógico pertinente.....	119
IV. Una experiencia docente de evaluación formativa en el aula	132
1. Transformar o continuar con las prácticas educativas	133
a. Conocer a los alumnos más allá de cifras y cantidades.....	134
b. Aprender con proyectos de relevancia social.....	138
c. La evaluación formativa no es solo para estudiantes.....	144
2. Se vale reflexionar sobre lo aprendido	150
Referencias	155

Presentación

La Nueva Escuela Mexicana plantea el reto de contribuir a la formación de docentes y estudiantes para una educación de excelencia, en la que la formación de una nueva ciudadanía priorice la solidaridad, igualdad, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y respeto al derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, como condiciones elementales para la construcción de una sociedad democrática, justa y más humana.

El Plan de Estudios 2022 reconoce la importancia estratégica de ubicar a la comunidad como el espacio social, cultural, político y simbólico, en el centro de los procesos educativos y a la escuela como el núcleo de las relaciones pedagógicas y del proceso de enseñanza y aprendizaje, en estrecha relación con la comunidad donde viven los educandos, para recuperar los conocimientos y saberes construidos socialmente.

La tarea actual para contribuir a educar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes constituye un trabajo complejo, que requiere un gran compromiso y ética profesional de los docentes y directivos; uno de los desafíos es fortalecer su cultura profesional sobre la evaluación formativa del y para el aprendizaje.

El reto de los docentes al practicar la evaluación formativa en el aula es relevante para lograr los aprendizajes de excelencia, y en este sentido lograr transformar la práctica educativa y evaluativa en la escuela de educación básica. La tarea no es simple porque implica cierta ruptura con algunas prácticas que tienen por objeto la rendición de cuentas más que el aprendizaje de los estudiantes, mismas que no se justifican hoy.

Practicar la evaluación del y para el aprendizaje en el aula de escuela básica, implica reflexión y comprensión del conocimiento sobre la evaluación formativa que centra su interés en el aprendizaje al atender intereses y necesidades de los estudiantes y, potenciar las capacidades docentes para mejorar la enseñanza.

En este sentido es valiosa la construcción de evaluaciones auténticas que ayuden al proceso de formación de los estudiantes. La transformación de las prácticas educativas y de evaluación es posible, pero solo podrá tener consecuencias en los estudiantes, si se desarrolla de manera creativa, innovadora y comprometida por parte de los docentes. Éstos son profesionales de la educación con una gran experiencia y conocimientos en el ámbito pedagógico, solo necesitan ejercer la autonomía curricular y contar con apoyos institucionales para seguir siendo un agente transformacional de la sociedad.

Esta propuesta de Evaluación formativa en el aula que ponemos en sus manos, es un apoyo que se considera valioso para el análisis, reflexión, comprensión y acción de los docentes; como un camino el cual puede contribuir a fortalecer su formación como profesional autónomo de la educación, porque posibilita la praxis sobre su propia labor y visualiza la construcción desde el presente para un futuro educativo más humano y justo.

Además, esta propuesta recupera voces docentes de los diferentes niveles y modalidades de educación básica como: preescolar general, preescolar indígena, primaria indígena, primaria general, primaria multigrado, secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria; sus aportaciones han sido muy relevantes para enriquecer este trabajo académico.

La Secretaría de Educación Pública de Hidalgo continúa con el compromiso de fortalecer la cultura profesional de los actores educativos y particularmente en el campo

de la evaluación formativa en el aula, como lo señala el nuevo marco curricular 2022, por ello esta propuesta de evaluación formativa del y para el aprendizaje, desde una mirada innovadora presenta cuatro alternativas que van más allá de la rendición de cuentas y centran su interés en los procesos de aprendizaje; elaborada por académicos de la Dirección de Investigación Educativa es un aporte pedagógico, para que sea ampliamente analizado, reflexionado y discutido en los diferentes espacios colectivos para avanzar en la consolidación de prácticas evaluadoras que contribuyan a la transformación de prácticas educativas.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración académica, al revisar con su mirada analítica, el apartado Practicar la Evaluación Formativa en el Aula, de colegas que laboran en los niveles y modalidades de educación preescolar, primaria, secundaria y educación superior; su participación permitió reflexionar y enriquecer el contenido de este apartado:

Alfonso Torres Hernández, Anabel Alamilla Gutiérrez, Briseida Edith Chávez Rodríguez, Edna Del Ángel Romo, Francisco Julio Reyes Cruz, Gregorio Vera Ramírez, Heidy Guadalupe Mendoza Lugo, Irlanda Silva Morales, Itzuri Danaé Cervantes Tenorio, Lilian Villamil Serrano, Lizbeth Velasco García, Lizeth Torres Beltrán, Luz María López Burgos, Minerva Barrera Gálvez y Verónica Diana García Aguirre.

Agradecemos la colaboración en la cuarta parte de este libro **Una experiencia docente de evaluación formativa en el aula**, de la colega Verónica Diana García Aguirre, profesora de educación primaria, quien muestra una coincidencia con esta propuesta de evaluación formativa, en su trabajo docente desde la metodología “Aprendo con proyectos de relevancia social”.

Introducción

Este libro *Evaluación formativa en el aula*, parte del supuesto “Si no se transforma la evaluación, es probable que nada se transforme en educación”; es decir, si no se trasciende de la evaluación como técnica y saber, hacia una que sea aprendizaje en sí misma, las prácticas en aulas y escuelas del sistema educativo seguirán llevándose a cabo de forma muy semejante a lo que se ha hecho para corresponderse con exámenes, ejercicios de repetición, cumplimiento de listas de cotejo y otras, confundiendo la evaluación con la calificación y la acreditación, consecuentemente, obligando a planificar y desarrollar el trabajo educativo para atender las demandas que este sistema de control le impone a los procesos educativos en la escuela más que al aprendizaje de los estudiantes.

A través de diferentes voces de docentes de educación básica, revisión bibliográfica y experiencia propia, podemos ser testigos de la confusión que se ocasiona entre la evaluación que cumple exigencias administrativas y aquella que debe preocuparse por lo pedagógico, lo didáctico y su relación con el mundo de vida. Podemos dar cuenta cómo se puede discursar acerca de la evaluación formativa y seguir haciendo lo mismo o algo muy semejante a lo que se ha hecho, durante muchos años, como evaluación sumativa.

Este es el reto que enfrenta este texto: disuadir, en lo posible, esta confusión entre la evaluación sumativa y la formativa y, hacer una propuesta que anime a los docentes frente a grupo a practicar la evaluación formativa en sus aulas, en sus grupos y con sus estudiantes.

Muchas veces, la cuestión se plantea como un asunto de tiempo. La evaluación sumativa se realiza solo al final de cada periodo, tema, unidad, bloque o semana; mientras que la formativa durante todo el proceso. Vistas las cosas así, entonces se pueden usar los mismos instrumentos, pero en diferentes temporalidades. Error que ha llevado a despojar del valor sustancial que tiene la evaluación formativa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La diferencia no es asunto de tiempo, es cuestión de propósito y efecto. El propósito de la evaluación sumativa es responder a las exigencias administrativas del sistema educativo y el efecto que logra es el control del pensamiento, los sentimientos y las posibilidades de hacer del sujeto social. Para lograrlo, se vale de una serie de elementos como exámenes, asignación de puntos, calificaciones, lineamientos, reglamentos -por mencionar solo algunos-, que, metidos en una red con intenciones previamente definidas y sustentadas en ideas que, valida el pensamiento científico, se convierten en un dispositivo de control al servicio del poder.

El propósito de la evaluación formativa es convertirse en intermediaria en los procesos formativos del sujeto a fin de potenciar sus capacidades, sus aprendizajes; su efecto, es la dignificación del sujeto social para lograr ámbitos de libertad cada vez más claros y latentes. Para lograrlo, asume que es imprescindible la presencia con la participación activa de todos, que lo más importante es el sujeto, no el objeto; que el trabajo para el aprendizaje y la potenciación de capacidades se desarrolla en planos horizontales, dialógicos, conscientes y multirreferenciales, siempre al servicio del sujeto como individuo corpóreo y del sujeto colectivo en comunidad.

Ha sido necesario recoger algunos puntos de vista acerca de los procesos históricos por los que ha atravesado el surgimiento y consolidación de finalidades de la asignación de calificaciones, desde prácticas que las han convertido en la evaluación educativa. Con

esta mirada histórica, se toma postura acerca de la formación, con la intención de aclarar de qué se habla cuando lo hacemos acerca de la evaluación formativa, destacando la importancia de un tipo de evaluación que se convierta en intermediación para que los estudiantes se den forma a sí mismos y no se piense o practique como proceso externo en el que el docente forma a sus estudiantes. Con este posicionamiento, se intenta diferenciar la evaluación formativa de aquella que se ha convertido en dispositivo de control al servicio de la administración educativa: la evaluación sumativa.

También, se hace una breve síntesis acerca de tres racionalidades desde las que se analiza, comprende y practica la evaluación educativa: técnica, práctica y crítica. En la racionalidad técnica destaca el uso de instrumentos de evaluación bien diseñados para dar cuenta de la asignación de calificaciones; con éstas validar la acreditación y certificación que llevan a cabo las instituciones para garantizar el control y continuidad del statu quo de las clases hegemónicas. En la racionalidad práctica se pone énfasis en la participación de los sujetos del aprendizaje a fin de tomar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje como elemento de reflexión y transformación para lograr aprendizajes más significativos y finalmente, en la racionalidad crítica o práctica sociopolítica, se trata de proponer elementos que permitan pensar en la evaluación como un proceso que puede transformar la práctica educativa; con ello trascender hacia la consciencia social del sujeto para oponerse a los fines de dominación del poder y ser cada vez más libre.

Trabajar estas perspectivas de la evaluación permitió caracterizar y diferenciar de manera más profunda la evaluación sumativa de la formativa; a través de esta diferenciación, proponer una manera alternativa de pensar y llevar a cabo la evaluación en el aula. Aparece la evaluación como actividad crítica de aprendizaje que implica: mientras se evalúa se aprende y mientras se aprende se evalúa. Se asume a la evaluación como un proceso mucho más natural del ser humano, porque ella misma es aprendizaje en sí y, por tanto, no requiere puntuaciones, calificaciones, acreditar o certificación. Es un

tipo de evaluación que pretende transformar las prácticas educativas momento a momento y con ello, trascender a los demás ámbitos de vida de los sujetos. En ellos, promover el cuestionamiento a las relaciones de poder y la creación de espacios y tiempos en los que los sujetos sean más autónomos, más dueños de sí y más libres como parte de este mundo y sus relaciones.

Se proponen tres técnicas para llevar a cabo la evaluación formativa como actividad crítica de aprendizaje: la observación, el diálogo y el análisis multirreferencial de productos de aprendizaje. Con la observación el docente se apropia del estudiante y es posible que, en un ejercicio de distanciamiento – acercamiento, se coloque en el lugar de él para tomar decisiones; con el diálogo, se adentra en su horizonte de sentido para reconocer sentidos y significados que el estudiante construye en su mundo de vida y, con esto, proponer acciones que estén conectadas con ese mundo de vida del que aprende y no solo con el del que enseña; con el análisis multirreferencial de productos de aprendizaje, el docente reconoce elementos de cualquier índole: económicos, políticos, sociales, culturales que facilitan u obstruyen el aprendizaje y en esta forma holística de comprender lo que se realiza, está la posibilidad de contextualizar el mundo del aprendizaje del estudiante, entendiendo que los aprendizajes no se dan en una campana de cristal, sino en un mundo lleno de grecas, recovecos e incertidumbres.

Aunque se presenta al final, se propone que a la par que se llevan a cabo las técnicas de evaluación, se practique la retroalimentación. Desde la perspectiva del docente, para tener más y mejores elementos que le permitan ser un intermediario pedagógico pertinente al generar ambientes de aprendizaje potencialmente propicios para el desarrollo de capacidades. Desde la perspectiva del estudiante, para convertir este ejercicio en un proceso de metacognición que le obligue, de manera consciente y comprometida a hacerse cargo de sus aprendizajes. Así docente y estudiantes, tendrán la certeza y los fundamentos acerca del siguiente paso que habrán de dar y por qué hacerlo.

Finalmente, se presenta la narración de una docente de educación primaria con la intención de mostrar que sí es posible practicar la evaluación formativa en la escuela. Al evaluar de manera formativa, la planificación de la clase, el desarrollo y evaluación de los aprendizajes, también se modifican. La maestra nos comparte su trabajo a través de proyectos de relevancia social, mismo que le permite debatir, negociar, discutir los saberes comunes con los eruditos y lograr aprendizajes relevantes no solo significativos con sus estudiantes.

La observación permanente de la docente hace posible que esté allí, cuando los estudiantes la requieren y desaparezca cuando ellos hacen el trabajo por sí solos. El diálogo con ellos le permite conocer sus intereses, sus necesidades y cómo se movilizan sus emociones. La capacidad de escucha y entendimiento, los introduce en horizontes de sentido compartidos, haciendo más significativa la relación y acción en turno. Tener presente a la familia y sus relaciones, el tipo de comunidad en la que se trabaja, los efectos de los medios de comunicación, redes sociales, las relaciones sociales y culturales a que están sometidos los estudiantes, hacen posible que, al valorar los trabajos, docente y estudiantes, identifiquen con mayor certeza el vacío de aprendizaje y tomen decisiones fundamentadas para dar el siguiente paso.

En todo este proceso, la participación activa de los estudiantes y docente son fundamentales. La docente, como parte de la retroalimentación que lleva a cabo, propone nuevos elementos en el ambiente de aprendizaje de manera común y, cuando el caso lo requiere, de manera diferenciada para algún estudiante a fin de lograr el máximo aprendizaje posible. Los estudiantes, son cada vez más conscientes de sus posibilidades de aprendizaje; cada vez más, se hacen cargo del trabajo académico y su relación con el mundo de vida. Los estudiantes se ven más seguros, independientes, autónomos y comprometidos con lo que aprenden porque han encontrado razones valiosas para ello.

I. La formación docente y la evaluación formativa

La formación docente ha transitado por diferentes momentos históricos y diversas orientaciones pedagógicas y políticas como: El maestro apóstol, Pérez, M. A. (2011), en la década de los veinte del siglo XX menciona “Vasconcelos consideraba al maestro, además, como una especie de apóstol que redimiría a las masas incultas y las encauzaría por la senda del desarrollo, aún a costa del sacrificio, que, dicho sea, si lo era en cierto modo, porque los sueldos y las condiciones de vida del magisterio no habían mejorado sustancialmente” (p. 5).

El líder social, también y coincidiendo con Pérez, M. A. (2011), señala “el maestro fue concebido como líder comunitario y un agente de cambio social, que defendería los derechos de las clases oprimidas, el campesinado, el proletariado, a los que organizaría para que lucharan por su emancipación y contra la explotación” (p. 6).

Actualmente, el profesional de la educación, que la Secretaría de Educación Pública en el Plan de Estudios 2022, señala no sólo un cambio en el discurso, es un gran reto que plantea la reforma educativa, requiere una transformación de la praxis de los diversos actores para lograr la excelencia educativa, esta tarea implica al docente realizar reflexiones sobre su quehacer pedagógico, ¿cómo lo hace, por qué lo hace y para qué lo hace?, se requiere contrastar las miradas teóricas con las prácticas de aula y a su vez, corresponde realizar desde ellas una permanente reflexión y acción sobre el ámbito educativo para transformarlo.

A través del tiempo y diversos proyectos de formación docente, la enseñanza basada en la memorización y en la exposición de conocimientos ha contribuido muy poco a lograr el desarrollo de aprendizajes más duraderos en los estudiantes, es necesaria la búsqueda de nuevas alternativas para mejorar la educación y la evaluación formativa.

Las prácticas que debe atender el docente en la evaluación formativa son relevantes para lograr los aprendizajes de los estudiantes, porque apropiarse solo del discurso de la Nueva Escuela Mexicana es insuficiente, para transformar la práctica educativa y evaluativa en la escuela de educación básica, la tarea es compleja, pero una posibilidad es la reflexión de la práctica del docente, porque constituye una perspectiva de mejora. Recuperamos la noción conceptual de Hurtado, porque considera que la práctica reflexiva es condición indispensable para el ejercicio docente, además señala:



“Queda claro que la educación debe ser formativa, que para ello el docente debe estar en constante reflexión y actualización, que todo lo que haga y diseñe esté enfocado en las necesidades de los niños y de igual forma evaluado bajo este enfoque. Ahora bien, se genera una pregunta, ¿todo esto es suficiente para que nuestra educación sea de calidad? Aún nos falta mucho por avanzar y seguir analizando la práctica docente”. (Hurtado, 2016, p.10).

En este contexto, la implementación de la reforma educativa 2022 tendrá que hacerlo con los docentes en servicio, entonces es necesario reflexionar ¿qué es la formación en la práctica educativa?, para ello se considera que la formación permanente en el servicio educativo, es un proceso dirigido a los docentes en servicio para revalorar el conjunto de conocimientos, las herramientas teóricas y didácticas adquiridas con anterioridad para actualizarlas frente al desarrollo actual de los cambios vertiginosos socioculturales en las ciencias y, específicamente, en las ciencias de la educación y de la tecnología. En este sentido recuperamos una aportación valiosa de Imbernón, F. (2002), cuando señala que la formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo consiste en “la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional (p.13).

El tema de la formación docente ha sido analizado desde hace mucho tiempo con diversas miradas como: la administrativa, la política, la académica, la cultural, la pedagógica

gica y otras, pero el debate acerca de la profesionalización docente es relativamente reciente, en este sentido en un contexto de reforma educativa, es una oportunidad para pensar en posicionar la cultura sobre la profesionalización docente, como un proceso dinámico de aprendizaje permanente que genere una transformación e innovación educativa.

Actualmente la tarea de contribuir a educar a las nuevas generaciones constituye un trabajo complejo, el cual requiere un gran compromiso, así como ética profesional de los docentes y directivos para atender de manera cotidiana importantes desafíos, por ello requiere de una reflexión permanente de la práctica educativa día a día.

“El proceso de análisis y búsqueda de esa nueva cultura profesional ha de pasar por la ruptura de ciertas tradiciones educativas que no están justificadas en nuestra época ni en nuestro conocimiento pedagógico: la ruptura del aislamiento en las aulas, de la formación individual, de la falta de comunicación que provoca ese aislamiento, de las rutinas no justificables en un proceso educativo, del rigor en los procesos de enseñanza – aprendizaje, del cuestionamiento constante de las acciones que realizamos, buscamos su justificación. El profesorado ha de saber por qué las cosas y en la búsqueda de ello irá encontrando elementos de reflexión y mejora, búsqueda que se realiza colectivamente”, (Imbernón, F. 2002, p. 151).



Es necesario comprender que la escuela es un espacio formativo y el docente es un sujeto que requiere de una formación continua, permanente; esto constituye un reto importante de política educativa, por ello la formación continua de los docentes requiere de una profesionalización para generar una real transformación educativa en las aulas, para alcanzar los aprendizajes de excelencia, evaluados de manera formativa.

La alfabetización docente en evaluación formativa constituye un reto vigente, pero ¿qué se entiende por la alfabetización en evaluación? Se ha definido como “la comprensión de un docente respecto de los conceptos fundamentales y procedimientos de

evaluación, los que probablemente considerará en las decisiones pedagógicas que tome” (Popham, 2011, p. 267, citado por Forster, 2017).

En este sentido es importante la construcción de evaluaciones confiables y valiosas que contribuyan a apoyar el proceso de formación de los estudiantes. El Plan de Estudios 2022 para la educación básica sustenta que los docentes son profesionales de la educación quienes tienen un cúmulo de experiencias y conocimientos de los procesos educativos, los cuales les posibilita una visión pedagógica amplia, por esto les reconoce su condición de intelectuales.



“La gran tarea de las profesoras y los profesores de educación básica es decidir las posibilidades de educación, emancipación y transformación de la realidad desde los procesos educativos; sus saberes y experiencias les permiten decidir cotidianamente el sentido que le van a dar a los contenidos; cómo se pueden alcanzar estas posibilidades educativas desde el saber didáctico; en qué espacios y tiempos se pueden desarrollar y cómo se involucran y comprometen las y los estudiantes. Por esta razón, se reconoce la autonomía profesional de las profesoras y los profesores para decidir sobre la forma de interpretar e implementar el currículo, así como los criterios de evaluación de los aprendizajes, la didáctica de su disciplina, el trabajo colegiado interdisciplinario y su formación docente” (SEP, 2022, p. 69).

En este sentido la escuela y la comunidad son espacios relevantes para la formación de los estudiantes y un elemento central es la profesionalización docente para que puedan contribuir al combate de la desigualdad social desde la institución educativa.

Para seguir con el análisis de la formación docente y la evaluación formativa, en este capítulo del libro, es necesario en un primer momento, abordar una mirada histórica a la calificación y la evaluación, que permita pensar y observar hacia un pasado vivo lo cual posibilite la comprensión del presente de estos dos conceptos.

En otro momento también se reflexiona acerca de la interrogante ¿Dispositivo de control o evaluación formativa?, porque no necesariamente a cualquier cosa puede llamarse evaluación formativa, se cuestiona el papel de la evaluación como dispositivo de control y se visualiza como alternativa a la evaluación formativa.

Y en un tercer momento se realiza un acercamiento para conceptualizar la manera de cómo entender la formación docente y su relación con la evaluación formativa, para reconocer cómo ésta juega un papel de intermediación entre el estudiante y el docente para una formación humana más integral.

1. Una mirada histórica a la calificación y la evaluación

Pensar históricamente la evaluación formativa para mejorar los procesos educativos en el aula.

Analizar y pensar el presente de la evaluación requiere una mirada al pasado histórico, pero no como un pasado muerto e inerte, sino como un pasado vivo el cual permita pensar históricamente la evaluación, para comprender nuestra realidad actual para reflexionarla y construir colectivamente el futuro educativo sobre evaluación que queramos tener.

Recuperar algunos elementos históricos del origen de la calificación que data del siglo XIX, es para conocer cuál ha sido el proceso hasta el presente y encontramos que fue una necesidad administrativa, no fue una cuestión de la didáctica, ésta considera que no es posible expresar a través de un número el aprendizaje de los estudiantes, el aprendizaje es un ámbito más cualitativo, abierto y no es cerrado para expresar un logro determinado.

En este sentido, coincidimos con Díaz Barriga (2023), cuando señala que en la historia de la pedagogía la calificación surgió en el siglo XIX como un acto administrativo propio de los sistemas educativos, que fueron creados por los emergentes Estados Nacionales y la educación fue asumida como parte de su responsabilidad social. Esto ha implicado que la calificación se ha convertido para los estudiantes en un eje directriz y aprenden que lo más importante es el puntaje para avanzar en el proceso de escolarización, dejando al margen una cuestión relevante como lo es el aprendizaje y su formación como ciudadano.

La evaluación educativa constituye un campo disciplinar reciente de las Ciencias de la educación y considera diversos objetos de estudio como: la evaluación del aprendizaje, de la docencia, de la investigación, de planes de estudio, de las instituciones, en este sentido se visualizan tres miradas disciplinares: La primera: mirada es una perspectiva psicométrica, responde a un interés técnico como teoría de la medición. La segunda: un acercamiento desde la administración de empresas, que tiene su origen en el pensamiento de Fayol (1982), quien señala cinco pasos en el proceso de planeación y el último es el control, después se le llamó evaluación con el fin de verificar lo programado, la evaluación del aprendizaje es entendida como el rendimiento del estudiante, en esta mirada surgen categorías como calidad de la educación, entendida como un conjunto de indicadores, además otras como: logros de aprendizaje, evidencias de aprendizaje y otras. Finalmente, la tercera es la perspectiva pedagógica - didáctica, cuyo interés radica en enfatizar el proceso de formación y los aprendizajes de los estudiantes.

La mirada pedagógica didáctica por su naturaleza es un campo que analiza los procesos de formación, pero desafortunadamente fue desplazada por las teorías de la medición, así quedó marginada o en el ámbito de la confusión, la reflexión pedagógica de los procesos de formación y de aprendizaje, así la calificación se convirtió en un fin del proceso educativo trastocando la esencia de lo educativo.

Hay que reiterar que la calificación tiene una expresión numérica que clasifica a las personas mediante prácticas como los exámenes, tareas, u otras, y la evaluación educativa es un proceso que requiere ser atendido a partir de una mirada didáctica, relacionándola con los fines educativos. Es decir, la calificación no constituye un problema didáctico, es un problema administrativo de los sistemas educativos: “En este sentido la didáctica plantea que no se puede expresar a través de un número el proceso de aprendizaje de un estudiante, dado que este proceso nunca es lineal, tampoco es algo cerrado que se pueda expresar en un logro específico”. (Díaz Barriga, 2022, p.103).

Cuando se aborda el tema de evaluación sumativa hay que señalar que es un término que surge en el siglo XX, en la cual diversos autores pretenden articular lo cualitativo con lo cuantitativo, sin embargo, la realidad educativa contradice esta intención, porque sus prácticas la llevan a otorgar una calificación, porque los estudiantes en específico a nivel universidad suelen preguntar al inicio de un curso ¿cómo se va a calificar?

Pero ¿en qué momento histórico la calificación empieza a ocupar un espacio preponderante en el proceso educativo?, Díaz Barriga, cita a Ginés (1906) quien señala “un dato relevante cuando afirma que las calificaciones surgieron en los últimos cuarenta años del siglo XIX en Inglaterra en la Universidad de Oxford, menciona que fue como consecuencia de la pérdida “del placer del estudio, (...) el joven no piensa sino en el examen...” (pp.10 y 11). En este sentido, actualmente la calificación es una determinante del proceso pedagógico y constituye un reto relevante para revertir esta situación.



Además, señala que entre los años treinta a sesenta del siglo XIX, en los libros de didáctica se empieza a mencionar sobre el examen o calificación, después, en el siglo XX, hacia la década de los ochenta se enfatiza en evaluación sumativa del aprendizaje compilar evidencias como exámenes, trabajos, portafolios, rúbricas, que finalmente son utilizadas para asignar una calificación a los estudiantes, entonces enseñanza y calificación atienden a propósitos diferentes.

Así las prácticas sobre evaluación que hoy conocemos se fueron conformando durante el siglo XIX y a inicios del siglo XX, con un elemento básico: el rendimiento del estudiante, pero actualmente la evaluación del aprendizaje se encuentra tensionada epistémicamente por considerarla como un medio de control y clasificatoria de los estudiantes.

Además, Díaz Barriga recupera a Scriven (1967), cuando señala las etapas de evaluación formativa y sumativa, aunque inicialmente se refería al currículo, después se fue generalizando como un modelo de evaluación del aprendizaje, pero el término evaluación formativa en su planteamiento no fue sustentado con un corpus conceptual, y se quedó en una noción vaga que se conoció como evaluación permanente. Pero en estricto sentido la llamada evaluación sumativa no es evaluación, porque de manera gradual se convirtió en un medio para obtener calificaciones.

Ahora el gran reto de la didáctica y los diversos actores educativos es restablecer la relevancia donde los estudiantes se responsabilicen de su proyecto de aprendizaje y así el trabajo educativo en el aula sea un espacio de encuentro entre estudiantes, docentes, saberes y realidad socio educativa para hacer de la evaluación educativa un proceso que contribuya a la formación de estos actores educativos.

La calificación y evaluación son ámbitos diferentes, y esta situación es una gran tarea de la didáctica para clarificar esta confusión, quizá la manera de salir de este embrollo es separar las acciones de una evaluación formativa de aquellas que persiguen una calificación; de aquellas que centran su interés en el aprendizaje de las que responden a exigencias administrativas y para ello, actúan como dispositivo de control al servicio de otros fines, menos los de la enseñanza y del aprendizaje.

2. ¿Dispositivo de control o evaluación formativa?

La evaluación formativa no debe quedar reducida a un dispositivo de control, porque su tarea es atender los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

Otro ángulo desde donde analizar la evaluación formativa, es reflexionar acerca de lo que se ha hecho y se hace en las escuelas y aulas a nombre de dicha evaluación. A cualquier cosa se le puede llamar evaluación formativa, pero ¿Cualquier cosa lo es?

Es posible que algunos perdamos de vista las intencionalidades, los fines u objetivos con los que se evalúa. ¿Qué tan formativa puede ser un tipo de evaluación ajena al sujeto del aprendizaje, que por su propia naturaleza lo excluye y sanciona?, ¿Qué tan formativa puede ser una evaluación que niega al estudiante porque tiene necesidad de controlar su conducta, sus aprendizajes y hasta sus deseos?, ¿Qué tan formativa puede ser la evaluación que niega la condición de sujeto del estudiante y lo reduce a mero objeto?

Hay prácticas educativas en las que a la evaluación se le considera como dispositivo de control, de saber, de poder en las instituciones y en los sujetos, que están asociadas a un sistema de poder y control social más amplio y fuerte para fomentar mayor productividad y competitividad como criterio de calidad. Con esta mirada el objeto de evaluación es de control del proceso de principio a fin, no los aprendizajes o la formación.

Según Agamben (2005), citando a Foucault, señala que un dispositivo es “un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; brevemente, lo dicho y lo no dicho, estos son los elementos del dispositivo” (citado en Cano, 2012, p.15).

Pero por solo estar allí no se convierten en dispositivo. Lo hacen cuando se convierten en una red que se establece entre estos elementos. Así, el dispositivo tiene una función estratégica dominante, inscrito siempre en el juego del poder que acomoda los elementos de tal forma que garanticen su continuidad.

Además, el dispositivo incluye la episteme, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como científico de lo que no lo es.



“En la noción de dispositivo destaca un énfasis en la red, en las relaciones, en las múltiples conexiones y articulaciones de elementos diversos... que, no obstante, convergen en una función estratégica potente, definitiva, al punto de establecer los límites de lo aceptado para un determinado enunciado en un determinado contexto histórico-social” (Cano 2015, p.16).

Veamos, si la calificación aparece a mediados del siglo XIX para cumplir una función administrativa en los sistemas educativos incipientes y, a través de las prácticas llevadas a cabo en la escuela se convirtió en la llamada evaluación sumativa, que toma forma definitiva con los aportes de Ralph Tyler a principios del siglo XX. Según Díaz Barriga (2023), la evaluación sumativa intentaba convertirse en la evaluación formativa, aquella que debía centrar su interés y prácticas en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, pero el imperativo del poder de mercado fue mucho más grande y la confinó, a través de la historia, a cumplir requerimientos administrativos, rendir cuentas y manejar la voluntad de los sujetos en la escuela con la pretensión que esta alienación se extienda hasta los ámbitos más privados de la vida de los sujetos en sociedad.

¿Cómo pudo suceder esto? La evaluación sumativa se fue convirtiendo en un dispositivo de control. Argumentado desde la postura foucaultiana, para que la evaluación sumativa se convierta en dispositivo de control, se hizo necesaria la convergencia de múltiples elementos tales como exámenes, ejercicio de repetición, revisiones, asignación de

puntos, sanciones tanto físicas como psicológicas, pruebas objetivas, rúbricas, listas de cotejo, listas de control, ensayos, portafolios de evidencias, indicadores, calificaciones y más calificaciones: lo dicho y lo no dicho.

Pero no fue suficiente la aparición de tantos instrumentos y técnicas cada vez más refinados y bien contruidos; éstos tuvieron que entrar en relación con la intermediación del docente que, convencido por la institución educativa, asumió que era la mejor forma de dar cuenta acerca de los aprendizajes de los estudiantes. Es decir, se teje una red con estos elementos y la acción intencionada del sujeto que los utiliza. Se cumple fundamentalmente la función de atender la demanda administrativa del sistema educativo dando cuenta de lo que se hace en las aulas y escuelas con evidencias físicas que generan la ilusión de que allí está la evidencia de los aprendizajes de los estudiantes, muy al estilo del positivismo, reduce el fenómeno educativo a hechos fácticos y hechos en sí mismos simplificando los procesos de enseñanza y aprendizaje y limitando el campo de acción tanto de docentes como de estudiantes a meros espectadores y/o ejecutores de voluntades externas que, a través del currículum y la evaluación, regulan las prácticas educativas que allí se llevan a cabo, definiendo el éxito y el fracaso, lo normal y lo que no lo es, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen, lo satisfactoria o insatisfactoria que es la institución y hasta los sujetos que están en ella.

Por si algo faltara, esta red que se trama en torno a los elementos que configuran la evaluación sumativa, aparecen con una lógica tal que permiten argumentar ante los sujetos y la sociedad, que se trata de prácticas evaluativas con carácter científico, donde la confiabilidad, validez y objetividad dan certeza de eficiencia y eficacia para valorar la calidad de los aprendizajes, tal como si lo que hacen en su ser los estudiantes a la hora de aprender fuera un producto tradicional como el que se elabora en una industria. Es decir, la evaluación sumativa como dispositivo de control al servicio del poder, tiene su propio fundamento epistemológico que ha traducido los procesos de elaboración y

transformación en la industria, a los ámbitos educativos en la escuela. Lógica epistémica, que de manera racional y utilizando la tecnología, reducen al sujeto social a mero objeto manipulable y moldeable.

La evaluación formativa no debe quedar reducida a dispositivo de control y a una calificación obtenida en un proceso que no corresponde a prácticas sociales realizadas para aprender, centrando su atención solo en el resultado; una opción alterna y viable es tejer un camino de una evaluación cualitativa y formativa para fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Hay que cuestionar el papel de las calificaciones porque no proporcionan información valiosa al docente para mejorar la enseñanza, tampoco ayudan al estudiante a mejorar su aprendizaje. Una de las consecuencias de trabajar con calificaciones es que reducen el interés de los estudiantes por el aprendizaje para la vida y generan tensiones entre docente y estudiantes. Esto es así porque su intencionalidad es atender el problema de lo administrativo, no del aprendizaje. Se califica con la intención de categorizar y calcular los aprendizajes de los estudiantes y, a través de esto, la institución los acredita y certifica.

Por eso es importante insistir en el dispositivo como categoría utilizada por el intelectual francés Michel Foucault, para referirse a los diversos mecanismos institucionales, físicos y administrativos y estructuras de conocimiento que mejoran y mantienen el ejercicio del poder dentro del cuerpo social, que, en forma sintética, Foucault menciona:

“... un dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos (...) Como consecuencia de esta caracterización, la materialidad del dispositivo se circunscribe al haz de relaciones -a la red- que vincula una serie de elementos disímiles entre sí: lo dicho con lo no dicho, las prácticas discursivas con las prácticas no discursivas, el saber con el poder, etc. Su modo de instalación en lo real se articula alrededor

de la estrategia que compone la serie de relaciones que se despliegan entre determinados elementos y a efectos de fines concretos. Estas cualidades permiten al dispositivo tener un emplazamiento histórico y responder a urgencias específicas de un tiempo y espacio singulares. No hay, en consecuencia, universalidad en el dispositivo foucaulteano, sino un carácter fuertemente localizado y ajustado a una coyuntura determinada de fuerzas” (Vega, G. 2017 p. 140).

En esta mirada de evaluación como control en una escuela se entiende que “Las calificaciones, por lo general, no proporcionan información que puedan usar los maestros para mejorar su enseñanza (o los alumnos para mejorar su aprendizaje). Para ser útiles con fines de mejoramiento, deben proporcionar información acerca de lo que los estudiantes, individual o colectivamente, han y no han aprendido, saben y no saben, pueden y no pueden hacer” (De Ibarrola, 2018, p. 82).

En relación al trabajo de evaluación en las escuelas que realizan los docentes, recuperamos a Santos, M. Á. (2019), quien señala: Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres. La manera de conceptualizar y de llevar a la práctica la evaluación permite desvelar las concepciones que tiene el docente de la tarea educativa de enseñar a los estudiantes y la forma de cómo aprenden. Es importante tomar distancia del proceso mecánico de transmisión de conocimientos al que se ven orillados los docentes cuando no ven más alternativa que la evaluación sumativa: planifican, implementan los procesos y evalúan controlados por los elementos, la red que se teje con ellos y los fundamentos epistémicos que conllevan; se convierten y convierten a sus estudiantes en meros ejecutores, desprofesionalizados y con mínimas oportunidades de formación y desarrollo humano.

“La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es un fenómeno complejo, no es un asunto técnico, evaluar implica para el docente comprender y movilizar concepciones, principios y actitudes sobre la evaluación, es importante considerar que se realiza en un contexto social e institucional que influye en la práctica, por eso es necesario reconocer y analizar; además, tiene una mirada ética la evaluación, pero debe estar al servicio del aprendizaje de los estudiantes” (Santos, M. Á. 2019, p.13).



Se debe favorecer el aprendizaje creativo de los estudiantes. Un componente básico es la valoración de los aprendizajes, es una tarea compleja para el docente y habría que señalar que pocas veces se responsabiliza a la institución, esta responsabilidad recae en los docentes, pero son diversos los elementos que influyen. El aprendizaje de los estudiantes, es decir el conocimiento que se apropia el estudiante, no debe ser reducido a una calificación, es necesario reflexionar sobre el papel que tiene la evaluación en el currículum, es decir se trata de crear no de memorizar.

El proceso de evaluación de los aprendizajes desvela los principios éticos de los docentes, es decir si se genera la comprensión que evaluar es comprender, implica entonces cómo se puede ayudar a los estudiantes a que se apropien de los conocimientos los cuales permitan comprender y actuar en una realidad social cotidiana.

De este modo, se retoman los elementos del dispositivo foucaulteano para afirmar que la evaluación sumativa se ha impuesto en la escuela como dispositivo de control no solo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino de la vida misma de los sujetos sociales en un momento histórico determinado. “Se ha convertido en artefacto que dispone una serie de prácticas para lograr un efecto, y en el cual cobran importancia las relaciones entre lo verbal y lo no verbal, lo dicho y lo no dicho, los discursos y las prácticas” (Cano, 2015, p. 16).



Toda vez que, “El dispositivo es pensado como máquina que dispone a..., que crea condiciones de posibilidad, que provoca o pone en visibilidad y eventualmente en enunciables latencias grupales, institucionales y/o comunitarias” (Fernández, 2007, p. 115).

Finalmente, la evaluación sumativa como dispositivo de control, dispone un campo de trabajo y una serie de elementos en relación a partir de una definición estratégica desde fundamentos epistémicos que determinan la científicidad de los hechos con los que

supuestamente se valoran los aprendizajes de los estudiantes y, con los cuales, se rinden cuentas al sistema administrativo de la educación. De esta forma, al considerar la evaluación sumativa como dispositivo de control que ha dominado la escena educativa en aulas y escuelas de nuestro país, se convierte en una estrategia al servicio del poder que intenta garantizar la manipulación y dominio no solo de la posibilidad de pensar, sino, también de hacer y sentir del sujeto social.

3. ¿Cómo entender la formación docente y su relación con la evaluación formativa?

“Nadie puede formar a otro (...) el sujeto se forma solo y por sus propios medios (...) uno se forma así mismo, pero uno se forma sólo con mediación” (Ferry, 1997).

Una de las aportaciones que se recupera sobre la formación docente es la que plantea Ferry Gilles (1997), porque sustenta que nadie puede formar al otro, esto significa que una idea que se considera errónea, es pensar que el docente forma a sus estudiantes, en el mejor de los casos contribuye a la formación del otro, porque de formarlo entonces haría un proceso de adiestramiento. La formación se puede ver como una dinámica de un desarrollo personal, en este sentido coincidimos con este autor cuando señala:

“Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado. Y la mayoría del tiempo éste es el vocablo que se utiliza, creo que es lo mismo aquí que del otro lado del Atlántico. Nadie forma a otro. El individuo se forma es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces lo que quiero decir. Es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios” (...).

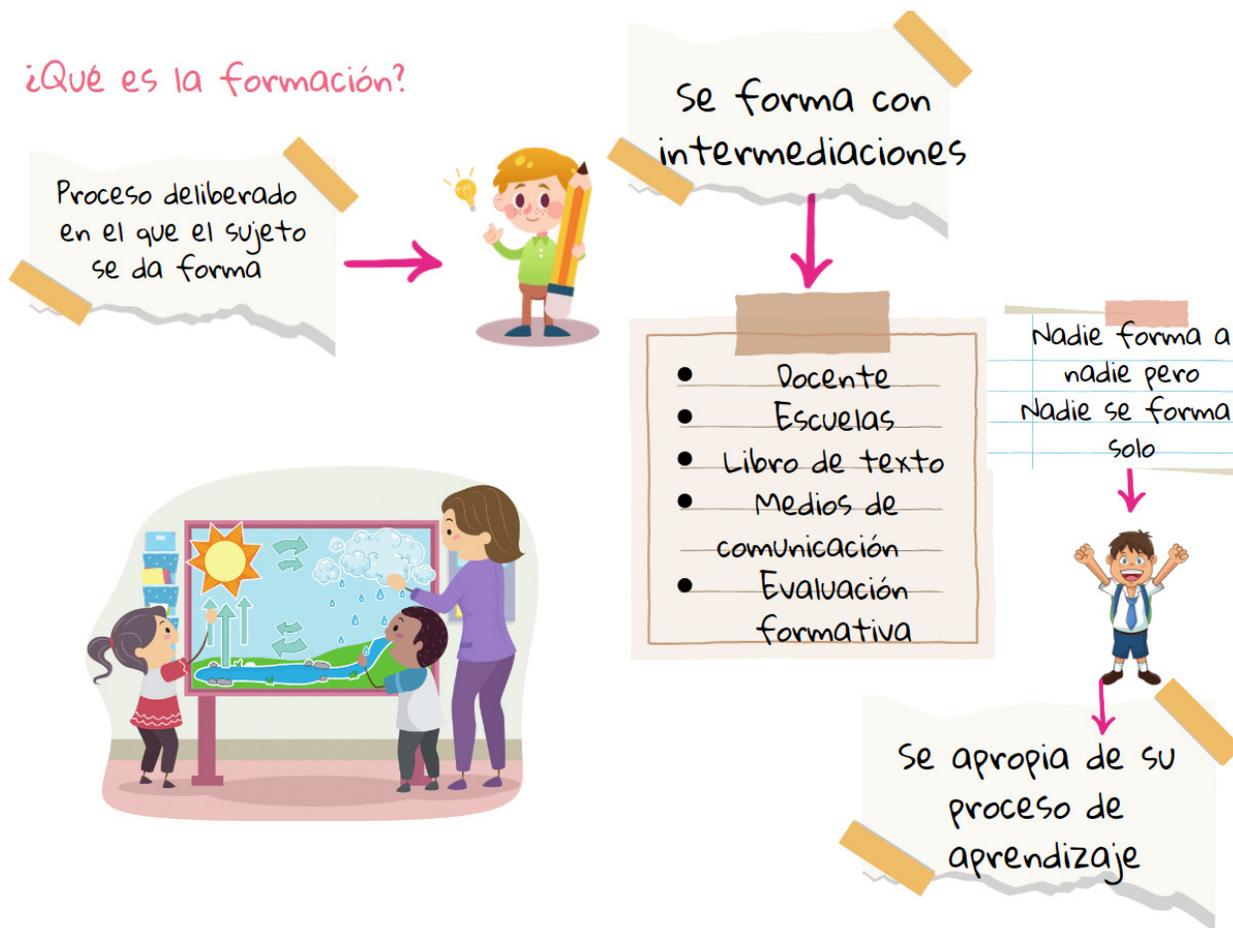
“Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo con mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros. Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo” (...).

“Situadas las cosas así y admitiendo, entonces, que los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí sino medios para la formación”(Ferry, 1997, p. 54).



Es necesario reconocer que el trabajo pedagógico de docentes y de la función directiva es contribuir, a través de la mediación, apoyar la formación de los estudiantes, sin

embargo, hay que reconocer que su formación ha sido muy escasa; las oportunidades son limitadas para fortalecer la formación docente y de directivos sobre evaluación formativa como una herramienta valiosa para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, la formación docente que tenga énfasis en la evaluación formativa del y para el aprendizaje ha sido atendida de manera tangencial en México.



El aprendizaje de los saberes teóricos es relevante, pero también aquellos que proceden de la experiencia profesional, por ello es importante que el docente realice una reflexión de su propia práctica para generar conocimiento nuevo, es necesario describir, explicar, confrontar y reconstruir. En el proceso de reflexión del trabajo pedagógico por parte del docente, uno de los ámbitos importantes es la evaluación formativa de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, para reconocer y analizar los avances y dificultades. Entonces el proceso de formación profesional que tiene como punto de partida la reflexión de la propia práctica es mediada por conocimientos teóricos y experienciales. La revisión y análisis multirreferencial de los productos de aprendizaje de los estudiantes constituyen una excelente oportunidad para este proceso formativo.

¿Pero qué es la evaluación formativa? Se coincide con Moreno (2016), “La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas” (p.157). Además, es importante señalar que los estudiantes son los actores participantes de su propio proceso de aprendizaje en esta mirada evaluativa.

En este sentido la evaluación formativa y sustentados en las ideas de Ferry Gilles (1997), hemos dicho que nadie forma a nadie, pero nadie se forma solo, entonces la evaluación, para ser formativa, tiene que hacer algo parecido a lo que hace el docente, los medios de comunicación, los libros de texto, la institución educativa, las circunstancias contextuales y muchas cosas más: ser intermediarios en los procesos formativos de los sujetos.

La evaluación formativa como proceso particular y constante que se da en cada situación de aprendizaje, al juzgar, contrastar, comparar, observar, dialogar, analizar y construir conocimiento por vías heurísticas de descubrimiento, contribuye a crear un ambiente potencial de aprendizaje para la formación del estudiante; para que éste se

dé forma con ayuda de la evaluación o por intermediación de ella al orientar y motivar, lejos de sancionar o penalizar.

La evaluación formativa se convierte en intermediaria para que el estudiante y el docente se formen de manera humana e integral, como parte del desarrollo del pensamiento crítico y del aprendizaje en sí mismo.

Por estas razones, Álvarez (2004), señala “toda actividad y toda práctica de evaluación educativa que no forme, que no eduque y de la cual los sujetos no aprendan, deben descartarse (...) (de la educación básica); donde la educación es obligatoria por ser considerada un bien común, y reconocida universalmente como una garantía para reducir las desigualdades sociales” (p. 15).

La evaluación formativa debe ser tal que no dé lugar al fracaso, pues tanto docente como estudiante han de llegar a tiempo para actuar e intervenir inteligentemente en el momento oportuno. Tanto uno como el otro toman decisiones informadas y conscientes acerca del siguiente paso a dar y por qué darlo, tanto en el aprendizaje como en la formación, generando certeza acerca de las razones para aprender determinado contenido, mismo que puede integrarse al ser del estudiante en un ejercicio de formación cuando éste de manera deliberada se lo incorpora.

La autoridad del docente debe ponerse al servicio del aprendizaje y la formación del estudiante con intermediación de la evaluación para que los fallos sean atendidos a tiempo y convertidos en oportunidad de aprendizaje, los cuales no tengan posibilidad de convertirse en fallos definitivos. Es necesario tener en cuenta que cuando se penalizan los errores, con puntuaciones y calificaciones, en contextos de aprendizaje, suelen adquirir un carácter definitivo que rompe la dinámica interna de los procesos que llevan a cabo los estudiantes, porque detiene y hasta paraliza definitivamente la

transformación necesaria en la toma de decisiones para la corrección, el aprendizaje y la formación.

El anterior acercamiento histórico sobre las calificaciones, la evaluación sumativa, al análisis del dispositivo de control, la evaluación formativa y la relevancia de la formación docente permite revalorar el proceso pedagógico y nos da pauta para continuar con el análisis de tres miradas analíticas de la evaluación.

II. Acercamiento conceptual a la evaluación

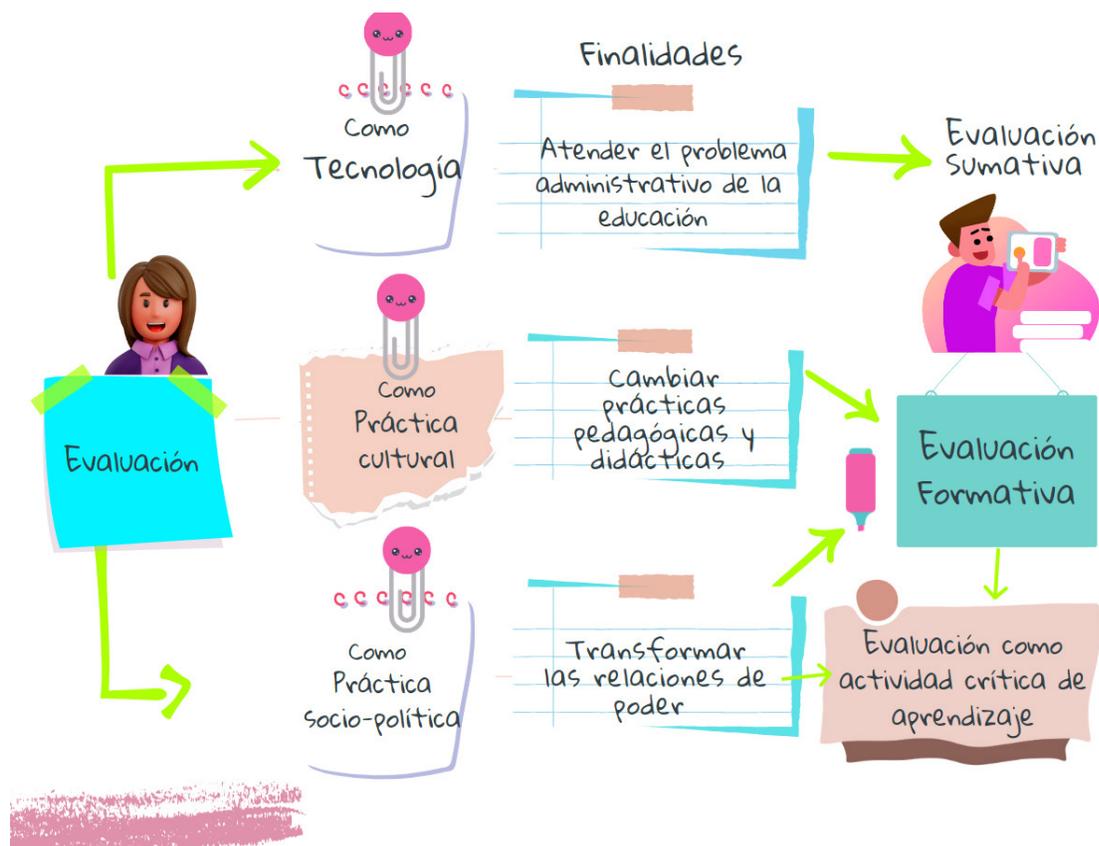
La evaluación de los aprendizajes en la escuela no es un asunto simple o de fácil comprensión, aunque hay quien así lo presenta. Más bien, estamos ante un término que alude a un fenómeno intensamente complejo. Entre más creemos saber sobre evaluación, es posible que más dudas emerjan.

La preeminencia de ejercicios de repetición, exámenes, pruebas estandarizadas, rúbricas, listas de cotejo y otras, han generado la percepción de que la buena evaluación de los aprendizajes, es aquella que se puede hacer con instrumentos objetivos, bien diseñados que garanticen confiabilidad y validez. Esto es así porque es una noción que han impulsado y hasta impuesto instituciones a nivel nacional e internacional, considerando que es la mejor opción para la rendición de cuentas que se relaciona con el uso de los recursos públicos.

Otra razón importante por la que esta noción de la evaluación ha dominado la escena educativa y por mucho tiempo, es que se asocia a la calidad de la educación que se valida a través de la eficiencia y la eficacia de los resultados; muy al estilo de la industria que se erige y desarrolla desde principios del siglo XIX.

No obstante, en este nuevo siglo, se hace necesario replantear estas nociones en aras de transformar las prácticas educativas en la escuela, para asegurar aprendizajes más perenes al olvido, más útiles y valiosos para el desarrollo del ser humano. Para esto es necesario desmitificar la estandarización, concebir, practicar y fortalecer un tipo de evaluación que atienda más lo que se hace en el aula y que vincule el saber disciplinar con el conocimiento empírico para lograr que los sujetos del aprendizaje den mayor sentido a lo que enseñan y aprenden.

En esta segunda parte, como primera aproximación a la noción de evaluación se abordan tres perspectivas con sus respectivos fundamentos epistémicos: la evaluación como tecnología; como práctica cultural y como práctica socio-política. Posteriormente se plantean tanto la evaluación sumativa y la formativa para lograr diferenciarlas a través de la exposición de sus elementos y finalidades; por último, se toma posición respecto a la evaluación como actividad crítica de aprendizaje.



1. Evaluación que sirve a la rendición de cuentas y no al aprendizaje

La evaluación como tecnología, tiene la finalidad de responder a las exigencias administrativas del sistema educativo a través de la asignación de calificaciones para llegar a la acreditación y certificación, utilizando instrumentos cada vez más refinados técnicamente.

Desde la visión de **la evaluación como tecnología**, “La evaluación ha sido usada principalmente para tomar decisiones relacionadas con la selección, la clasificación y la certificación” (Moreno, 2016, p. 100). Y a través de ellas, la exclusión. Todo esto basado en el uso de instrumentos, como el examen, los cuales generan la ilusión que se puede medir el aprendizaje de los estudiantes mediante puntuaciones y asignación de calificaciones, para interpretar lo que saben.

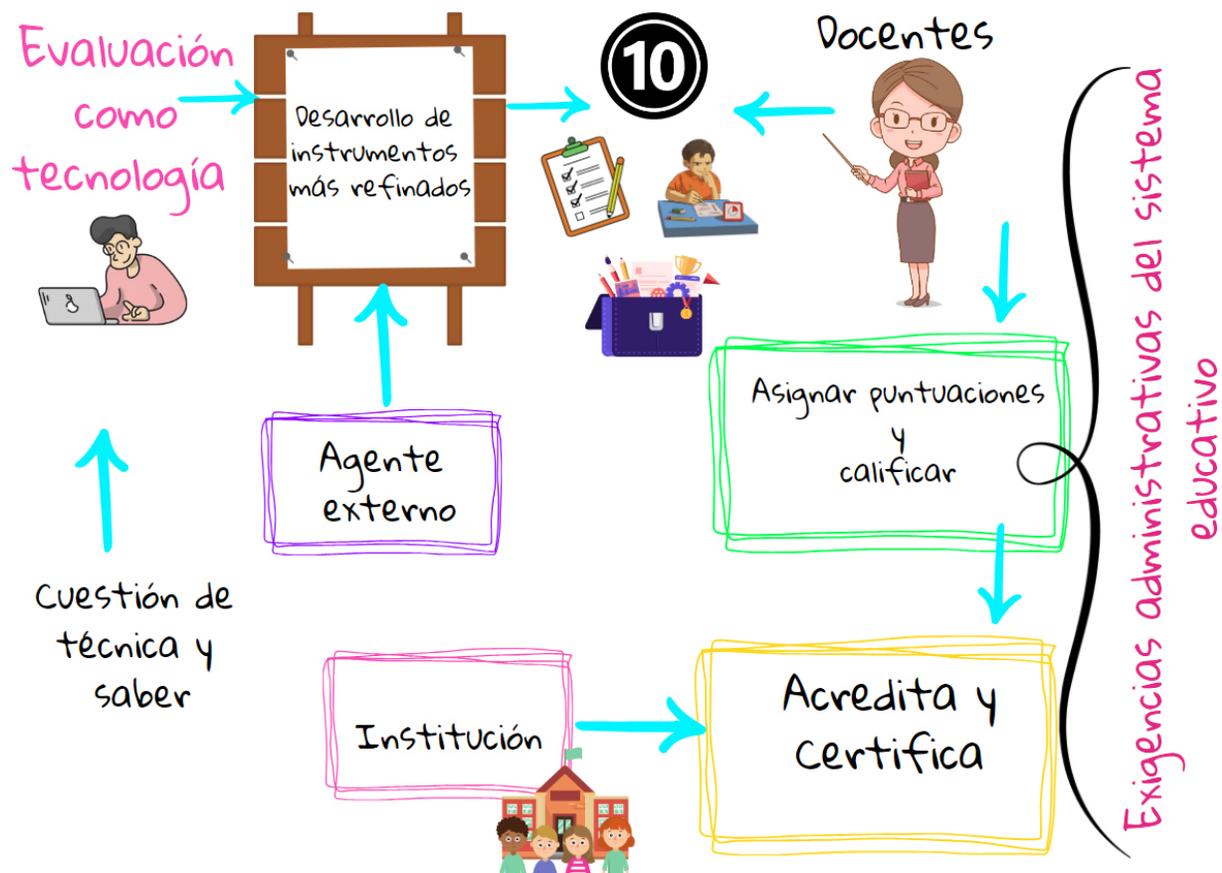
Esto ha sido posible por la creciente demanda de pruebas educativas estandarizadas por parte de los responsables de las políticas educativas, asumiendo que con su aplicación se generan los resultados de aprendizaje de los estudiantes e información necesaria que permiten tomar decisiones para cambiar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Lo cierto es que no se ven dichos cambios; no al menos de forma estructural. Los cambios se generan en el trabajo en el aula de muchos docentes que se afanan en comprender de forma alternativa tanto la evaluación como el aprendizaje y la retroalimentación. Docentes que buscan nuevas formas de practicar la evaluación en el aula sin dejarse someter, en términos absolutos, a las disposiciones externas a la escuela que imponen su voluntad a través de la implementación de diversos instrumentos y técnicas como parte de un dispositivo de control que, de manera explícita es denominado evaluación del aprendizaje.

Quienes siguen practicando la evaluación como tecnología, por “decisión propia” u obligados por las normas institucionales, pierden de vista que el examen, en cualquiera de sus presentaciones y niveles, efectivamente, puede garantizar éxito, pero éxito efímero, inmediato y artificial que no supera la crítica de la vida misma, esa que tiene que ver con el mundo de vida del sujeto humano.

“La evaluación es vista como una tecnología desarrollada por técnicos o expertos en medición y usada por otros para tomar decisiones específicas o introducir cambios” (Moreno, 2016, p. 101). Aún en las escuelas de Educación Media Superior siguen existiendo las “pruebas departamentales” y, en la escuela básica (primaria y secundaria) los “exámenes trimestrales”, como evidencia de un tipo de evaluación que se confunde con dispositivo de control al ser externa al proceso de aprendizaje e imponer a los sujetos participantes un conjunto de elementos que buscan un fin previamente establecido que no está precisamente relacionado con lo que se enseña y se aprende, más bien, con la generación de conductas y comportamientos aceptados como deseables y que, en el fondo, garantizan el *statu quo* de quienes gobiernan la sociedad y son dueños de los medios de producción y del capital.

Se trata de un tipo de evaluación que nulifica al sujeto, tanto al que enseña como al que aprende. A través de la evaluación como tecnología al docente se le ordena, de manera tácita, cómo debe planificar el currículo, como ha de llevarlo a la práctica y cómo debe rendir cuentas. Al estudiante se le considera como un ser con ciertas cualidades psicológicas que son susceptibles de modificar bajo determinados incentivos, medios y procesos, dejándolo en un estado de pasividad que no le deja otra alternativa que someterse a determinados actos de evaluación y procedimientos para satisfacer las necesidades de la burocracia evaluadora (Boud, 2007).



La evaluación como tecnología surge a principios del siglo XX y domina las prácticas en la escuela hasta nuestros días por su grandioso poder de control de los profesores, los estudiantes, los padres de familia, los administradores y diseñadores del currículo, además de las instituciones. Su mejor instrumento para garantizar este control, han sido las calificaciones porque permiten medir el éxito o el fracaso. Las pruebas estandarizadas como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), Exámenes Generales de Egreso

(EGEL), Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI) y otras, se usan para conocer el éxito o fracaso de los individuos, de las instituciones y del sistema educativo a través de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes.

En algunos casos, los docentes asumen que, valiéndose de su autonomía curricular y profesional, lo dicho en el párrafo anterior no les sucede, porque son ellos quienes elaboran las pruebas y no necesariamente en los periodos establecidos normativamente, sino, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, esas pruebas no pueden considerarse propias, auténticas o contextualizadas toda vez que están marcadas por normas externas y, sobre todo, por la dominación hegemónica que se ejerce a través de la ideología y de muchas formas culturales más como la construcción de horizontes de sentido que, de manera subliminal está influenciada, cuando no hasta determinada, por el poder poderoso; ese que se vive, se padece, pero no se ve ni se sabe de dónde procede.

A medida que ha ido pasando el tiempo, los instrumentos se han ido refinando técnicamente para hacerle creer al sujeto que no está sometido a un dispositivo de control. Además de hacer más amables y digitalizados los tests, han aparecido otros instrumentos que cumplen funciones semejantes como las rúbricas, lista de cotejo y portafolio de evidencias.

Uno de los efectos de este refinamiento de los instrumentos para evaluar, más lesivos para los procesos educativos, ha sido la desprofesionalización de algunos docentes, quienes “despojados de un pensamiento crítico, terminan por asumir que su trabajo no consiste en poner a prueba, transformar o cuestionar el currículum oficial, sino en aplicarlo, siguiendo las prescripciones establecidas lo más fielmente posible” (Moreno, 2016, p. 104).

Los docentes terminan siendo buenos ejecutores técnicos, pero no profesionales de la educación. Ejecutores que simplifican su acción a la toma de decisiones no trascendentales porque conciben a la evaluación como medición y el rol de ellos como medidores de la conducta observable de los estudiantes, mientras su función se hace rutinaria, muchas veces degradante y con poco o nulo reconocimiento social. En este tipo de prácticas, la evaluación expresa una preocupación casi exclusiva por el control de la situación y el mantenimiento de la disciplina en el aula. Más bien, por el disciplinarismo como lo expresa Foucault (1981) remitiendo a la idea de docilizar los cuerpos de los estudiantes a través de la imposición de la voluntad externa mediante distintos medios, entre los que destaca la evaluación que privilegia funciones como vigilar, seleccionar, reprimir y potenciar la reproducción social dominante.

Desde la perspectiva técnica, la evaluación se resuelve como asunto técnico y no personal ni social. Así, “para hacer buenas evaluaciones lo que se necesita es poseer conocimiento del campo de la medición de modo que se puedan diseñar instrumentos válidos y confiables cada vez más sofisticados” (Moreno, 2016, p. 107).

El docente y el estudiante quedan nulificados o reducidos a meros ejecutores técnicos, desprofesionalizados, carentes de reconocimiento social por ser los ejecutores de la selección, clasificación y exclusión de los estudiantes a través de una mal llamada evaluación que responde a intereses externos y dominantes, los cuales, a su vez, atentan contra la dignidad humana no solo de los actores educativos, sino, de la sociedad misma.

Si bien es cierto que todos los docentes son sometidos a practicar la evaluación como técnica y saber, éstos mismos, o al menos una gran cantidad de ellos, generan resistencias y buscan alternativas para hacer de la evaluación un proceso que contribuya, también, con los aprendizajes de los estudiantes.

2. Evaluación para potenciar aprendizajes en la acción del aula

La evaluación como práctica cultural tiene la finalidad de modificar, cambiar, transformar las prácticas educativas de enseñar y aprender a través de la acción continua de los sujetos de la educación que negocian, debaten y ponen en juego los sentidos y significados que traman en su mundo de vida.

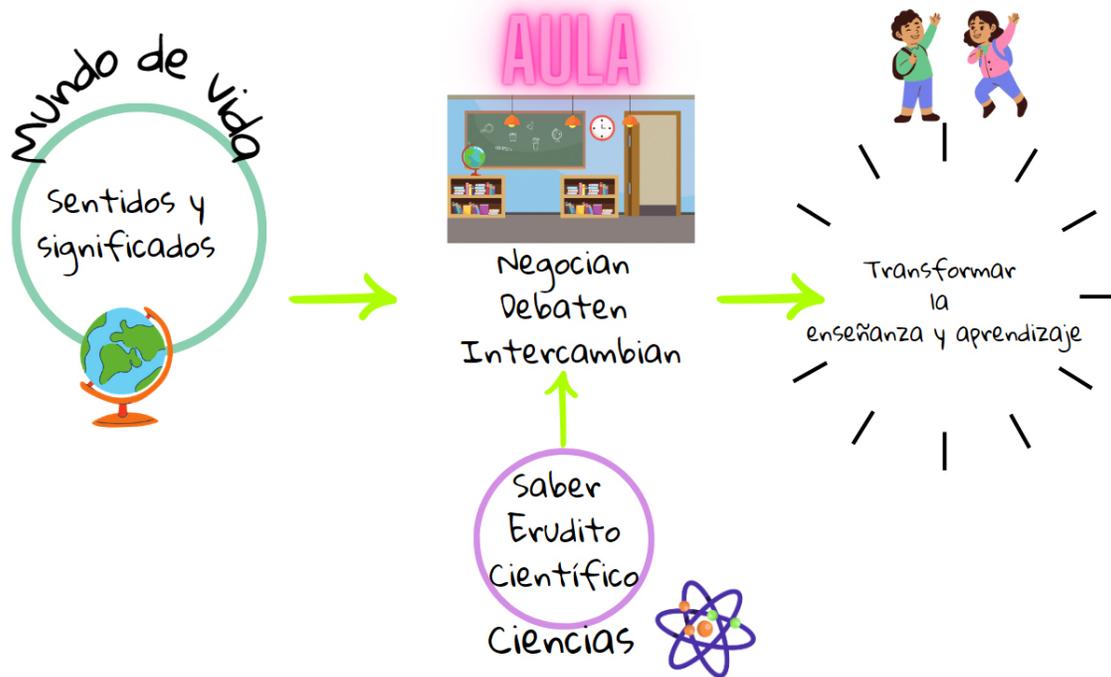
Una vía que han encontrado es **la evaluación como práctica cultural**. La evaluación se convierte en un problema de la práctica educativa y como tal debe valerse de elementos de ella misma para resignificarla, llevarla a cabo de formas alternativas y transformarla. Uno de esos elementos es el sujeto; todos los participantes dejan de ser objetos y cobran esa condición, ser sujetos de la enseñanza, aprendizaje, evaluación y retroalimentación.

Se parte del principio que todos los sujetos, independientemente de su condición social, raza o género, tienen capacidades como fuerza interior que se desarrolla en cada uno y potencia el ser para sacar lo mejor de sí en cada situación de aprendizaje. Capacidades que propician el pensamiento que se expresan como operaciones con las que se interviene en las realidades que se viven y que permiten saber cómo, por qué y para qué el sujeto reflexiona, analiza, sintetiza, razona, critica y muchas cosas más.

El sujeto de la educación está allí con sus capacidades y no como vasija vacía que espera pasivamente ser llenada, pero no está solo, aislado. Está con su contexto, con su mundo a cuestas. Él mismo es su mundo y por tanto no puede desvincularse de él, se comparte, transforma y relaciona en una acción dialógica que comprende lo uno y lo múltiple, pero en la misma realidad, tiempo y circunstancias.

En las prácticas educativas cabe cualquier posibilidad cultural como contenido que se analiza, debate, negocia y resignifica para ser aprendido; ya no es un espacio privativo del saber disciplinar, del saber erudito. Ya no es lo más importante el saber y saber hacer del docente, lo más importante es el aprendizaje del estudiante. Aprendizaje que no se reduce a aprender contenidos descontextuados, sino, aquellos que atienden las necesidades e intereses de los estudiantes, aunque pueden ser disciplinares también pueden ser aquellos que se desarrollan como elementos culturales.

Evaluación como práctica cultural



Ya no es el currículum formal, oficial o prescrito el que domina en términos absolutos el proceso educativo. Como sujetos, los participantes resignifican, proponen e intervienen en las realidades educativas del aula no solo para comprender el contenido en sí, también, para darle sentido y valor a lo que se aprende en función de las exigencias que les plantea su vida misma.

“Desde esta perspectiva la evaluación se convierte en una parte integrante del proceso educativo en su conjunto y no se queda en algo separado” (Moreno, 2016, p. 109). La evaluación ya no llega al final del tema, la unidad, el bloque, el trimestre o el año escolar. Está presente en todo el proceso, desde que inicia el aprendizaje hasta que concluye; la evaluación se convierte en aprendizaje en sí misma. Ya no llega al final para informar al estudiante que ha fracasado, lo acompaña en el proceso y se convierte en información que hace posible tomar decisiones para profundizar lo que se hace bien, corregir en lo que se ha errado o complementar aquello que ha quedado inconcluso.

La evaluación ya no se puede practicar desde fuera, desde lejos. Es necesario estar y ser parte de las prácticas para realizarla porque se requiere el tipo de aprendizaje y saber que solo se adquiere estando allí, en la situación de aprendizaje. Pero más aún, los juicios que se hacen no pueden realizarse de manera independiente al contexto, como señala Santos (2021), la evaluación no se lleva a cabo en una campana de cristal. Se practica en un contexto determinado a través de acciones y deliberaciones que tienen sus fundamentos en los horizontes de sentido que construyen y reconstruyen permanentemente los sujetos de la educación.

Al debatir, negociar y entrar en luchas constantes de sentidos y significados, se pasa de la práctica como mera repetición a la praxis que, en la noción griega “consistía en que la acción debería adoptarse sobre las bases de un entendimiento pleno” (Moreno, 2016, p. 109). Entre más se analiza, debate, delibera, reflexiona, razona; entre más se opera

con el pensamiento en la situación de aprendizaje, la evaluación como práctica cultural, más se convierte en un proceso entre sujetos, no sobre sujetos. Todos son intérpretes de la situación, le otorgan sentido a la misma y deciden juntos la acción apropiada que ha de llevarse a cabo.

Se evalúa con la intención de mejorar los aprendizajes, por lo que todos son actores activos y responsables directos para la construcción de información, la valoración de lo que se aprende, cómo y para qué, así como de las decisiones que se toman sobre lo que hay que hacer para alcanzar aprendizajes significativos que puedan servir para seguir aprendiendo contenidos más profundos de las disciplinas o, transferir lo aprendido en términos de saber para resolver problemas que tienen que ver con el resto de la vida cotidiana.

Como afirmaba House ya desde 1994, se trata de innovar permanentemente la práctica y para hacerlo, debe suscitarse en todo el proceso la interpretación entre culturas, asumiendo éstas como entramado de sentidos y significados que se construye cotidianamente (Geertz, 2009). Así la evaluación práctica ha de consistir en una transformación de las culturas implicadas en el proceso de valoración. Entendiendo que las culturas se construyen en la interacción con el otro, jamás en solitario. En el aula, estudiantes y docente son portadores de sentidos y significados como parte de las culturas a las que pertenecen y, éstos se negocian, debaten, luchan entre sí para formar nuevos horizontes de sentido y, justo allí, la evaluación actúa de manera paralela para aportar información valiosa para la toma de decisiones trascendentales.

La evaluación como práctica cultural, deja de tener como propósito seleccionar, clasificar y excluir a los estudiantes, más bien, pretende contribuir a la generación de ambientes de aprendizaje, que sean cada vez más potentes y generen nuevas representaciones mentales para el aprendizaje como plataforma común en la que los sujetos, encuentren

oportunidades asequibles a su propia condición y circunstancias tanto personales como sociales. Es una perspectiva que además de ocuparse de los aprendizajes cognitivos de los estudiantes, promueve escenarios para fortalecer la educación emocional y reconocer las habilidades que los estudiantes desarrollan para resolver problemas. La evaluación planteada en estos términos, es también llamada como auténtica (Valencia, 1993 y Moreno, 2014).

Finalmente y citando a Moreno (2016):

La perspectiva de la evaluación como práctica cultural subraya la interacción entre varios puntos de vista, creencias y valores. La tarea de desarrollar procedimientos alternativos de evaluación, trasciende los aspectos técnicos de medición, coordinación y destrezas para entrar en el área de las relaciones y la comunicación entre las partes implicadas en el ejercicio de la evaluación (p. 112).



Es aquí donde cobra mayor valor la participación de todos los sujetos en los llamados ejercicios de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. No basta la mirada experta del docente, es importante la contribución juiciosa entre compañeros, pero sobre todo, es indispensable lo que cada participante sabe de sí mismo, de sus procesos de aprendizaje, de los avatares no solo para estar allí, en el aula, sino en la vida misma y es él quien llega a la zona más íntima de su ser, de su esencia y desde allí ha de valorar para construir información mucho más valiosa en la toma de decisiones no solo aquella que reconoce errores, sino potencialidades, no solo para corregir, sino para saber qué debe hacer en el siguiente paso.

3. Evaluación que niega ser parte del dispositivo de control

La evaluación crítica tiene como finalidad trascender al mundo de vida de los sujetos para enfrentar las relaciones de poder con fundamentos sólidos, que permitan generar acciones que contribuyan a hacer de nuestra sociedad algo más justo y humano.

Por su parte, **la evaluación como práctica socio-política**, considera a la evaluación como un dispositivo para ejercer el poder a través de procedimientos de selección, clasificación y exclusión (Álvarez, 2003). Siendo el examen el mejor instrumento para estos fines.

La historia puede mostrar cómo la evaluación que se ha practicado en diferentes momentos de desarrollo de las sociedades en el mundo, ha formado parte integral de las actividades intelectuales y morales de cada momento histórico, y ha contribuido a definir el valor del conocimiento y su papel en el control que la clase hegemónica ha logrado de las realidades sociales (Moreno, 2016).

Toda evaluación supone una realización de juicios de valor, lo cual implica ejercer el poder y la autoridad, así como negociar los intereses contrapuestos de diferentes grupos, lo cual nos introduce de lleno en la perspectiva política de la evaluación, pues se rebasa la coordinación técnica y la comunicación humana para atender a las luchas de poder entre ideologías y grupos de intereses en la sociedad y en la escuela (Moreno, 2016 p. 116).



Bajo esta visión, se corre el riesgo que los docentes, con toda la mejor intención, hagan de la evaluación un arma poderosa para vigilar y castigar como señalaba Foucault (2002). Arma que en la actualidad puede tener múltiples aristas y presentarse con diferentes caretas. Hemos aprendido a discursar sobre la evaluación sumativa y sobre

la formativa de tal manera que mostramos un dominio que hace creer que algunos docentes diferencian estas formas de evaluar tanto en sus fundamentos, propósitos e intencionalidades. Justo por eso, en múltiples ocasiones no se pueden detectar como parte del dispositivo de control que usa el poder para controlar la conducta, el comportamiento y todo el individuo social en aras de tener el sujeto que la sociedad (de ellos) necesita.

Se hace creer a los estudiantes que se practica una evaluación democrática como oportunidad para que pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes; pero al momento de externar sus dudas o defender sus posturas, el docente, como buen representante de un Estado anárquico, le hace saber que no tiene condiciones para cuestionar, aportar o debatir con quien representa la erudición, metiendo al estudiante en un torbellino de regresiones a tal grado que termina percibiendo que no vale la pena ni siquiera intentar cambiar y actuar, solo vale la pena callar y obedecer para sobrevivir (Álvarez, 2003).

Se les informa, tanto a estudiantes como a padres de familia, que la evaluación que se lleva a cabo está al servicio de ellos y del docente principalmente, pero en la práctica se constata que no es así. La evaluación está al servicio del poder, por eso la necesidad de hacer énfasis en la rendición de cuentas a través de las calificaciones. No importan los estudiantes ni sus aprendizajes, importa la eficiencia y eficacia del control que se logra sobre los sujetos sociales a través de ejercicios de manipulación que se les ha denominado evaluación.

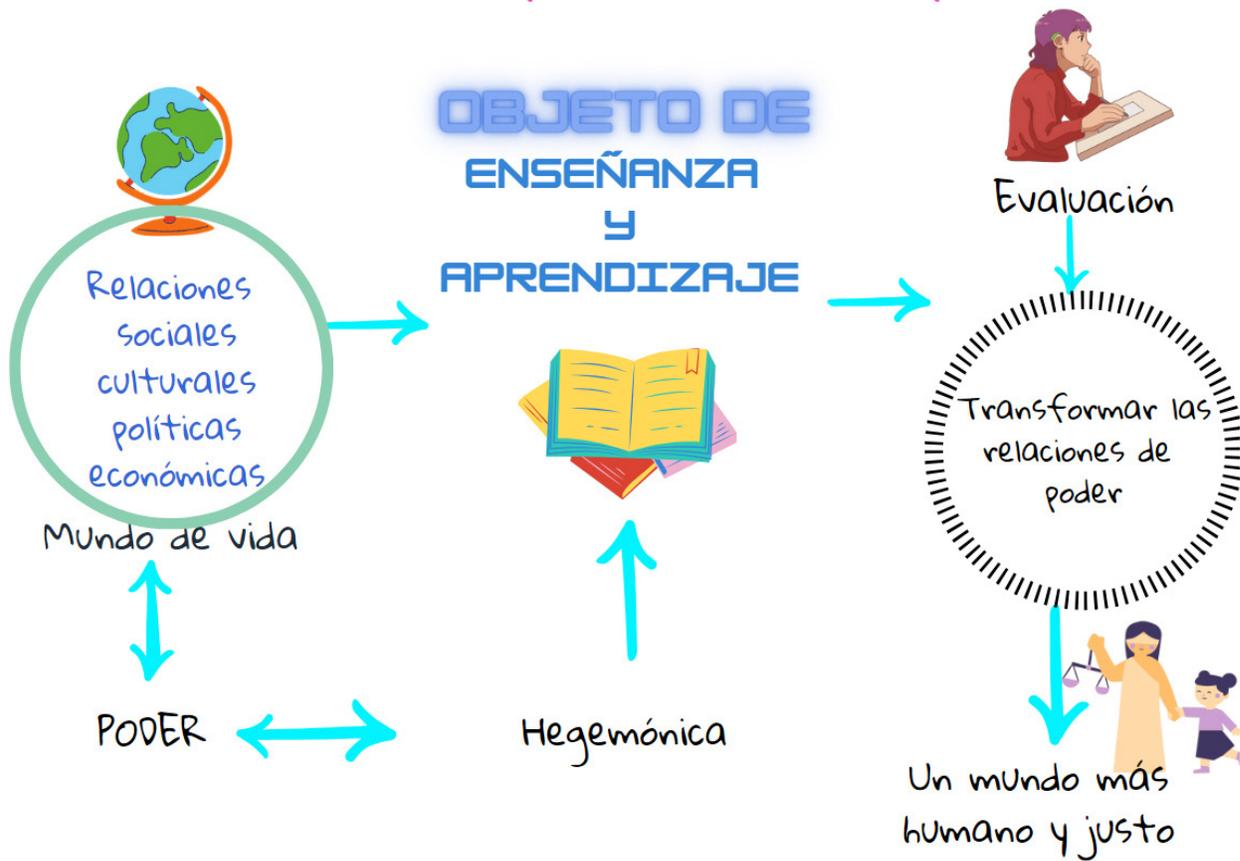
Se dice que la evaluación es transparente en todo su recorrido y que se garantiza la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar. Efectivamente, al principio se negocian y hasta se ajustan los criterios tanto institucionales como del aula, pero éstos solo se conocen al principio, se olvidan en el transcurso y se pierden al final,

porque quienes certifican los aprendizajes gozan de autoridad institucional que les valida impunidad para convertir la evaluación en un elemento del dispositivo de control que sanciona y lesiona al estudiante, no solo en sus aprendizajes, sino en su dignidad como ser humano.

Se plantea una evaluación de proceso, motivadora, orientadora, que reconozca el compromiso de todos quienes participan, que promueva la responsabilidad y apunte hacia la comprensión y al aprendizaje, pero se sigue practicando como sinónimo de revisión, corrección, ejercitación, examinación, resolución de exámenes, cumplimiento de rúbricas, listas de cotejo y, en el mejor de los casos, elaboración de ensayos, mapas conceptuales, infografías y otros más. Sin duda, estrategia que resulta para quienes tienen condiciones de educabilidad favorables, pero no así para quienes las tienen adversas. En nuestra sociedad son un reducido número de estudiantes quienes logran salir airosos de la presión social y política a la que les somete este tipo de evaluaciones, pero es la inmensa mayoría quien se siente desalentado, confundido y fracasado, aceptando su destino de sumisión ante un poder poderoso que no ha podido aprender, comprender y superar.

Las ideas expuestas en párrafos anteriores permiten advertir razones por las que la evaluación crítica o socio – política centre su interés en la comprensión, denostación y propuestas alternativas acerca de la forma de vida de nuestra sociedad organizada bajo un sistema económico político capitalista, en el que las luchas de poder se definen a través de la dominación de unos por otros, utilizando diversos medios, entre los que destaca la escuela.

Evaluación como práctica socio-política



La escuela funciona como parte del aparato de Estado y, consecuentemente, su acción educadora está condicionada por el currículum oficial que garantiza el control generando desigualdades de clase, género y raza. “La escuela contribuye a reproducir la sociedad capitalista, al transmitir, a través de las materias escolares, las creencias que nos hacen ver el orden social como bueno y deseable” (Moreno, 2016, p. 117).

Hay razón para pensar de esta forma pues el currículum, como proyecto de selección

de cultura que se expresa a través de contenidos de aprendizaje, regula las prácticas educativas en la escuela y el aula, a tal grado que define que sí y que no se puede enseñar y aprender, cómo se han de conformar los grupos clase para seleccionar y clasificar a los estudiantes agrupándolos en categorías, valida el curso o grado, las asignaturas y especialidades que se han de trabajar, controla la organización de las prácticas de enseñanza enfatizando los roles de los sujetos, pautando los posibles materiales y métodos con los que se lleva a cabo la tarea educativa, define el tiempo escolar tanto de jornada como de trayecto escolar en la vida del estudiante y, en general, controla a las personas: sus pensamientos, acciones y sentimientos (Gimeno, 2013).

Regula los procesos de evaluación para determinar qué es normal y qué no en la escuela, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen, lo satisfactoria o insatisfactoria que resulta la institución escolar y define el éxito y el fracaso tanto de los individuos corpóreos como de los grupos, las instituciones y el propio sistema educativo nacional.

En este sentido, la evaluación más que proceso particular y constante en el que confluyen elementos como lo que el estudiante cree haber aprendido, lo que se espera que aprenda y el objeto mismo de conocimiento, se comporta como elemento sustancial del dispositivo de control que está al servicio del Estado, del agente externo, del representante de la clase hegemónica. Está al servicio del poder para garantizar la normalización de determinadas prácticas que contribuyen a la ideologización de la educación en aras de formar al sujeto que necesita la sociedad. Una sociedad que, desde el punto de vista del poder, necesita un sujeto que se conforme con lo mínimo de lo mínimo, que acepte entrar al intercambio comercial de manera libre con lo que tiene: su fuerza de trabajo y, aceptar el status quo de quienes son dueños de los medios de producción y del capital como reconocimiento al mérito que han tenido; ha de conformarse con la clase social en la que nació y vivir con las reglas establecidas por el poder en función de la raza y el género que le define.

Desde la racionalidad crítica, la evaluación ha de convertir en objeto de conocimiento todas estas determinaciones que sirven al poder y, desde las capacidades que se desarrollan en el sujeto, ha de propiciar se pare frente a esas realidades para deconstruirlas y, con los elementos resultantes, construir nuevas realidades que vaya del estado de partida a uno mejor, de mayor bienestar y posibilidades de desarrollo para los sujetos y sus contextos.

En esta perspectiva de evaluación, el docente se convierte en intelectual crítico que analiza, interpreta y toma decisiones que van más allá de las restricciones del proyecto curricular como expresión del poder del Estado. La evaluación es parte del proceso educativo y como la educación se concibe como proceso que hará al sujeto social cada vez más libre, y la libertad consiste en emanciparse de la alienación como producto de la enajenación, la evaluación se convierte en un proceso desalienante, que identifica los objetos enajenantes y los enfrenta para deconstruirlos a través de la fuerza de la consciencia trascendental que provee de elementos sustanciales y fundamentados para lograr nuevos ámbitos de libertad que generen una nueva noción de educación.

Por su parte, la evaluación crítica demanda del estudiante su participación activa como sujeto que aprende, que lucha por emanciparse y liberarse de las ataduras que el poder le impone a través de prácticas educadoras que se le presentan como bondadosas, propositivas y necesarias para el desarrollo humano. La evaluación desde esta perspectiva es una cuestión ética más que de técnica y saber. Se preocupa más por la acción, justa, ecuánime y equitativa más que por la rendición de cuentas y la sumisión ante el poder.

4. De la evaluación sumativa a la evaluación formativa

La evaluación sumativa tiene como propósito responder a las exigencias administrativas del sistema educativo y para lograrlo tiene que funcionar como dispositivo de control que dociliza los cuerpos en la escuela. La evaluación formativa tiene como propósito ser intermedia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y para lograrlo debe practicarse de manera democrática, dialógica y multirreferencial.

La evaluación sumativa ha sido considerada como la evaluación por antonomasia, al punto que cuando se habla de evaluación en las comunidades escolares, inmediatamente se le asocia con ella (Díaz, F., 2002, p. 412).

Es aquella que se realiza al final o término de un proceso instruccional o de un ciclo educativo indistinto y tiene por finalidad verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas.

Mediante la evaluación sumativa se establece un balance general de los resultados conseguidos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, y en ella existe un marcado énfasis en la recolección de datos, así como en el diseño y empleo de instrumentos de evaluación formal confiables (Jorba y Sanmartí, 1993, citado en Díaz, F., 2002, p. 413).



En la evaluación sumativa, la función social ha prevalecido sobre la pedagógica. Ello explica que las decisiones que se toman son aquellas asociadas con la calificación, la acreditación y la certificación; hecho que ha provocado se confunda la evaluación con estos procesos.

Es más, como dice Díaz Barriga (2023), “La calificación y los puntajes se convirtieron en la finalidad a lograr en la educación; así, las necesidades administrativas del sistema educativo y el proceso de industrialización en el que se fue conformando una pedagogía para la eficacia, generaron un proceso de transformación de la escuela” (p. 107).

En este sentido, la calificación se ha convertido en el fin último al que se dirige la acción en la escuela llevados de la mano de la evaluación sumativa, dando como resultado no mayor presión para los aprendizajes o promoción de ámbitos en los que se negocien, debatan y resignifiquen las prácticas de estudiantes y docentes, más bien, la imposición de la calificación como sinónimo de evaluación, ha conseguido pervertir los procesos pedagógicos y didácticos en la escuela.

En general, por su propia naturaleza, la evaluación sumativa atiende principalmente los productos del aprendizaje como consecuencia del proceso de enseñanza global. Por ello, la mayoría de los instrumentos de tipo formal constituirán los recursos más utilizados para valorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje logrado al término del ciclo. Los cuestionarios y más ejercicios de repetición, las pruebas abiertas y cerradas, las pruebas de desempeño, y cualquier tipo de examen; los portafolios, los trabajos complejos, tales como ensayos o monografías, entre otros, son instrumentos privilegiados en este tipo de evaluación.

Evaluación sumativa



Por otra parte, la evaluación formativa es aquella que se realiza concomitantemente con el proceso enseñanza- aprendizaje, por lo que debe considerarse como una parte reguladora y consustancial del proceso. La finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica. Parte de la idea que debe supervisar el proceso de aprendizaje considerando que ésta es una actividad continua de reestructuraciones producto de la acción del estudiante y de la propuesta pedagógica.

De esta forma, no importa tanto el resultado final, sino lo que sucede en los procesos: supervisarlos e identificar los principales obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo y en qué medida es posible remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas *in situ*. (Díaz, F., 2002).

La evaluación formativa “Tiene como función principal apoyar la formación de las y los estudiantes durante los procesos formativos, por lo que debe considerarse, esencialmente, como un proceso orientador del aprendizaje y la enseñanza que conduzca a la identificación de los logros y elementos por trabajar, para, en su caso, trazar acciones de superación” (SEP, 2022, pp. 69-70).

En este sentido la evaluación formativa es tal cuando contribuye a la formación del sujeto. Por tanto, debe entenderse la formación como un proceso deliberado en el que el sujeto decide darse forma para algo, como la dinámica de un desarrollo personal. Así, la formación no se recibe, no se da de fuera hacia adentro. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y un formado. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, quien potencia sus capacidades, pero se hace por intermediaciones (Gilles, 1997).

Es decir, el sujeto se forma a sí mismo aprovechando las intermediaciones de las instituciones, los medios de comunicación, los materiales impresos, los docentes, las redes sociales, la evaluación, etc. Concluyendo que nadie forma a nadie, pero nadie se forma solo.

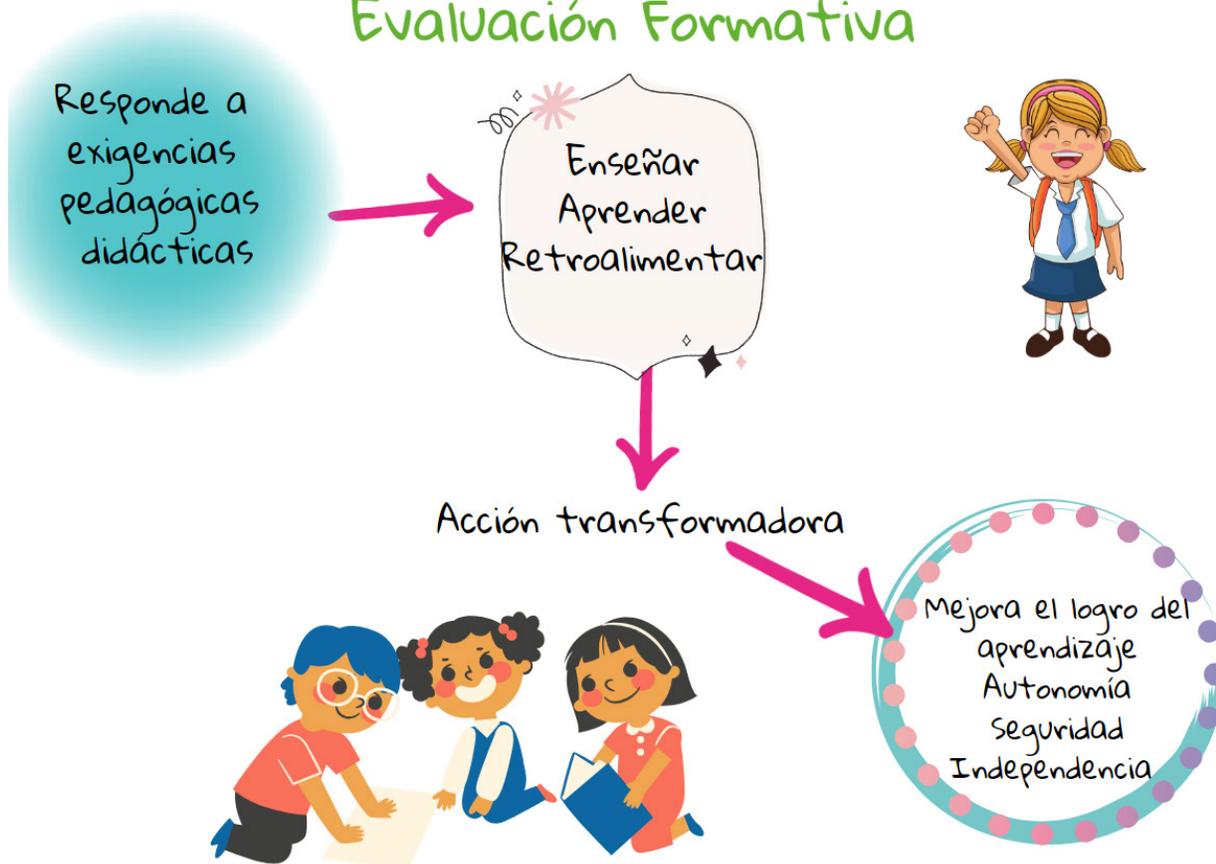
Por eso, hablar de evaluación formativa, es hablar de un proceso que debe servir como intermediario en la formación de cada estudiante de la educación básica donde la participación activa, comprometida y consciente del sujeto es imprescindible; proceso que no ha de confundirse con la acreditación, ni con la examinación, la corrección, la asig-

nación de puntos o la calificación. Que en ningún caso puede ser sancionador, por el contrario, debe generar motivos amplios, profundos para el aprendizaje y el desarrollo pleno del ser humano.

La evaluación formativa sigue siendo un proceso intencional para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Pero los datos reunidos sirven para contribuir al proceso formativo de los estudiantes en tanto permiten identificar el nivel actual de potenciación de sus capacidades y adaptar la enseñanza para servir como intermediaria en el máximo logro de los aprendizajes. “En la evaluación formativa los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar y cómo darlos” (Heritage, 2007, citado en Moreno, 2016, p. 157).

La evaluación formativa permite reconocer el vacío de aprendizaje entre lo que el estudiante cree haber aprendido, lo que se espera aprenda y el objeto mismo de conocimiento. En esta relación dialéctica aparece la autoevaluación como ejercicio de metacognición. El estudiante potencia su consciencia acerca de sus posibilidades de aprendizaje y toma decisiones a partir de razones socialmente valiosas del siguiente paso, y le permiten reflexionar el por qué hacerlo. El docente contribuye, como intermediario, a provocar ambientes de aprendizaje potenciales para el aprendizaje, funcionando como apoyo pedagógico pertinente.

Evaluación Formativa



En síntesis, la principal distinción entre la evaluación sumativa y la formativa se relaciona con el propósito y el efecto, no con el tiempo.

5. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje

Se evalúa de manera crítica cuando se para uno frente al mundo y se deconstruye. Con los elementos resultantes se propone una nueva forma de pensarlo, sentirlo y hacerlo. Así, se evalúa y se aprende de forma simultánea, potenciando la consciencia trascendental para tener fundamentos acerca del siguiente paso a dar y por qué hacerlo.

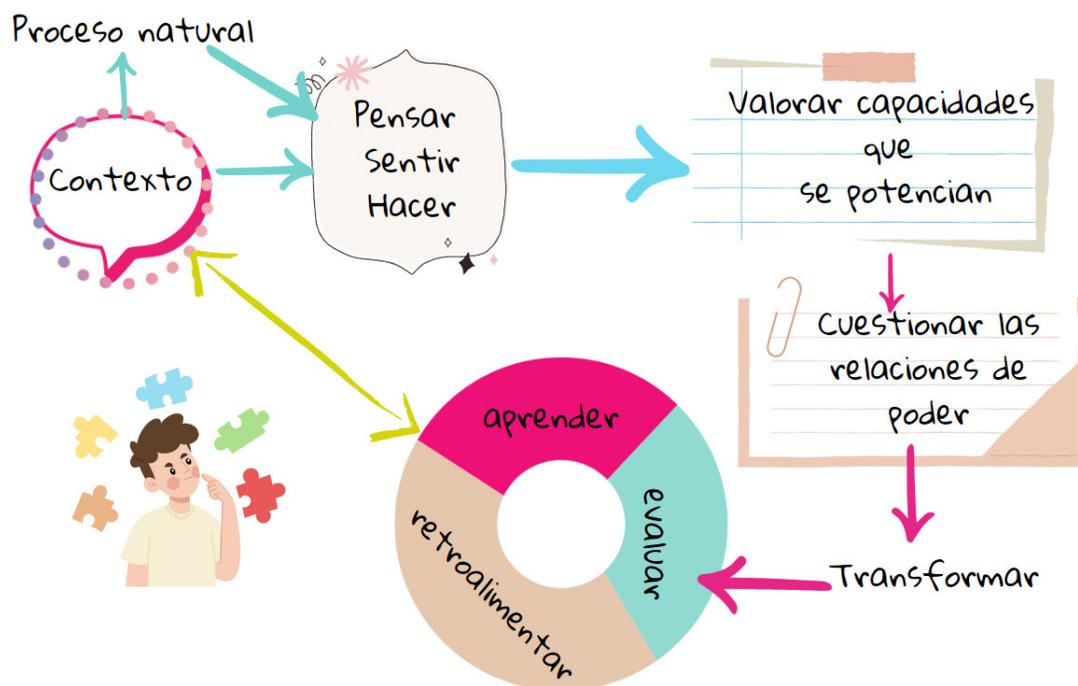
Evaluamos con todo nuestro ser intentando ponernos en el lugar del otro, entrar en sus horizontes de sentido y entender el mundo en el que aprende, para tener razones socialmente valiosas para dar el siguiente paso en aras de transformar nuestro mundo y los niveles de bienestar de cada sujeto social.

La evaluación ha de concebirse como un proceso particular y constante que se da en cada situación de aprendizaje. Particular en tanto en él confluyen elementos tales como lo que se espera que aprenda el estudiante, lo que él cree haber aprendido y el objeto mismo de conocimiento. Constante porque se da momento a momento sin necesitar autorización institucional para suscitarse de tal forma que deja de ser colofón del aprendizaje para comportarse como actividad crítica que implica: mientras se aprende se evalúa y mientras se evalúa se aprende (Quintar, 1993).

La evaluación, en este sentido, ha de concebirse como proceso natural; en cuanto el ser humano entra en relación con las cosas y otros sujetos evalúa: valora, pondera, sopesa, juzga, distingue e inquiere. Y metido, este proceso, en las prácticas educativas de la escuela, se convierte en aprendizaje en sí mismo. A diferencia de la calificación y los puntajes que entran a la escuela para responder a necesidades administrativas y/o el

examen que aparece como elemento central de un gran dispositivo de control al servicio del poder que pretende seleccionar, clasificar y excluir al sujeto de los procesos educativos.

Evaluación como actividad crítica de aprendizaje



De esta forma la evaluación no se confunde con calificar, medir, acreditar, revisar, asignar puntuaciones, menos examinar para seleccionar, clasificar y excluir. La evaluación es esencialmente una cuestión ética que se preocupa por la acción justa, ecuánime y equitativa. Evaluar es conocer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, deliberar, razonar, aprender, valorar, sopesar (...) Evaluar es construir conocimiento por vías heurísticas de descubrimiento (Salinas, 1994).

Se evalúa con nuestro pensar, sentir y hacer; es decir, con todo nuestro ser. Valiéndonos de técnicas como la observación que permite apropiarse del sujeto mismo y dar cuenta de lo que sucede allí, en el ámbito de enseñanza y aprendizaje; del diálogo como técnica comunicativa que hace posible adentrarse a los sentidos y significados de los sujetos, en tanto práctica que porta y es creadora en sí misma de conocimiento valioso, la cual da cuenta de los horizontes de sentido que construyen los sujetos para percibir y vivir su mundo y, del análisis de productos de aprendizaje que se hace desde la multirreferencialidad para conocer el mundo desde donde el sujeto aprende y no desde un ejercicio de desagregación (Montoya, F. *et al*, 2023), apropiarse del sujeto mismo, es posible valorar las capacidades que se potencian en los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje.

¿Qué se evalúa? Se evalúan las capacidades que se desarrollan en el sujeto, entendiendo que las capacidades parten de lo que el sujeto tiene, de sus potencialidades, por lo que al evaluar las capacidades que se desarrollan o potencian, se refiere al proceso de valoración de la forma en que se dinamizan esas potencialidades desde él y promoviendo la consciencia de ese saber de sí y del mundo (Quintar, 1993). Las capacidades del sujeto no se potencian por decisión y acción externa, es el sujeto de la acción el que lo hace para sí, pero siempre con intermediación de algo o alguien más.

Además, para entender el texto de la evaluación, hay que tener en cuenta el contexto. La evaluación no se realiza en la estratósfera, ni en una campana de cristal, sino, en el marco de una cultura cargada de sentidos y significados que permiten la configuración de múltiples realidades en las que caben las prácticas de enseñar y aprender.

Para asumir prácticas de la evaluación desde esta perspectiva transformacional, la base o punto de partida tiene que ser la reflexión sobre la práctica misma. No ayudan las posturas que parten del saber erudito por más bien elaborado que esté. Al reflexionar

sobre la práctica el sujeto no solo genera la consciencia mágica de saber dónde está y qué hace allí; avanza hacia la consciencia trascendental, esa que transita del *statu quo* inicial a otro que le lleva a mejores niveles de bienestar a través de acciones que transforman no solo su ser individual, sino el del contexto inmediato que le circunda (Freire, 2005).

De este modo, la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento. El docente aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad. Aprende para colaborar en el aprendizaje del estudiante conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento.

Algunas ideas tomadas de Santos Guerra (2019), respecto a los aprendizajes que logra el docente al evaluar el aprendizaje de los estudiantes, son las siguientes:

- De la evaluación se pueden extraer muchas consecuencias para el conocimiento, el debate y la mejora de la realidad. Es decir, aquello que se puede convertir en objeto de conocimiento para el trabajo pedagógico en el aula.
- Más importante que hacer evaluación, e incluso, que hacerla bien, es saber al servicio de quién y de qué valores se pone. No solo se trata de saber cómo, cuándo y dónde evaluar, sino, por qué, para qué y para quién evaluar.
- El carácter individualista que tiene la evaluación de los estudiantes dificulta la reflexión compartida sobre estos procesos. Las sesiones de evaluación se centran más en lo que hace o deja de hacer cada estudiante que en lo que sucede en el currículum como experiencia colegiada. Ya se ha señalado, la evaluación que no forma y de la que no se aprende debe ser excluida de la educación obligatoria.
- A través de la evaluación se comprenderá si el aprendizaje se ha producido o no y por qué, pero también cómo se establecen los vínculos entre los estudiantes y

los de éstos con los docentes, cómo se utilizan los resultados de la evaluación para entender y mejorar la práctica y cómo, institucionalmente, hay que revisar lo que se hace con amplitud de miras, levantando los ojos de la inmediatez de lo que se hace.

- La participación de los estudiantes en el análisis del proceso es imprescindible. Es necesario que estén presentes para opinar sobre todos los aspectos tales como su naturaleza moral, su componente psicológico, la comunicación interpersonal, los criterios, la comparación, las consecuencias, etc.
- Someter las prácticas profesionales individuales y colectivas a revisión mediante el diálogo profesional, es de inestimable ayuda para la mejora de las prácticas de evaluación. Reflexionar sobre la propia práctica, abre horizontes de aprendizaje y formación que tiene sus consecuencias en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

El estudiante aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el docente, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora (Álvarez, 2003). Aprende a partir del reconocimiento consciente de lo que cree haber aprendido en relación con las exigencias del sistema a través de programas curriculares que plantean lo que se espera aprenda y teniendo en cuenta el objeto mismo de conocimiento.

En este sentido, se hace necesario recuperar el valor intrínseco de la evaluación; se trata de valorar su relación o conexión con el ser humano en sí mismo y su vida cotidiana. Esto implica reconocer que la evaluación es una capacidad tan antigua como la humanidad misma y que es posible potenciarse en cada sujeto en función de sus intereses, necesidades y circunstancias en las que percibe y vive su mundo.

La evaluación ha de permitir que cada estudiante y cada docente se descubra a sí mismo entre los otros; ha de generar las posibilidades para evitar la negación del otro en aras de la reafirmación del yo mismo, haciendo una conjugación dialéctica con el nosotros.

Al observar al otro lo aprendo, al hablar con él me inserto en su horizonte de sentido y al analizar sus posibilidades, me reconozco en su mundo, todo esto para aprovechar la capacidad comunicativa de la evaluación a través del diálogo y la generación de ámbitos de confianza que apuntalan la dignidad humana como algo constitutivo e inherente a los hombres y mujeres libres, que se atreven a luchar por plena autonomía de vida.

Por eso la evaluación no es un proceso simple, sino altamente complejo. No se traduce en un ejercicio de técnica y saber, es más profundo porque implica la responsabilidad moral, ética, política y legal no solo de la vida institucional, sino de la vida en la que el sujeto nace, se desarrolla y muere.

Evaluar con todo nuestro ser de manera multirreferencial se convierte en proceso que potencia las capacidades de entendimiento, comprensión y mayor conocimiento de los protagonistas de la evaluación. Es tomar posición respecto a lo que se sabe, se aprende, se ignora. Es una posibilidad para negar la existencia de la neutralidad cuando se trata de interactuar entre humanos, porque sería un acto de negación de uno mismo como sujeto complejo e impredecible; sería negar las circunstancias, el ambiente, la situación específica dentro de la cual se produce la vida misma de los sujetos en sociedad. (Franco, 2006).

Por último, como dice Santos Guerra (2019) hay que considerar que la evaluación no se lleva a cabo en una campana de cristal. Se da con unos sujetos que tienen sus propias intencionalidades y en un contexto que afecta en cualquier sentido, los procesos que se desarrollan. Algunas cosas que se deben atender y tener para que la evaluación

deje huella profunda no solo en la piel de los sujetos, sino en su alma misma, son las siguientes:

- Compromiso social de los docentes. Un docente comprometido con su clase social, con su gente y con su historia, busca, construye y supera casi cualquier obstáculo en aras de mejorar procesos y contribuir a la grandeza y desarrollo del ser humano. Dignifica la profesión, dignificándose a sí mismo y protegiendo la dignidad de los demás.
- Un entorno que permita poner en práctica experiencias originales, auténticas e innovadoras. La autonomía profesional se ve como posibilidad para irrumpir el control hegemónico, para que los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje tomen en sus manos las condiciones de educabilidad y generen los ambientes más pertinentes para enseñar, aprender, evaluar y retroalimentar.
- Autoridades que concedan libertad para la innovación y la creatividad. Es necesario que las escuelas estén dirigidas por líderes competentes, que, si bien no sean los responsables de todas las iniciativas, no se conviertan en obstáculos ante ellas; que asuman que la legitimidad de su autoridad reside en la aceptación del otro por las posibilidades que tiene de realizarse y no, en el sometimiento y cerrazón irracionales y sin fundamento.
- Clima que no asfixie el intento de transformación de las prácticas. La monotonía, las rutinas y rituales de la escuela pueden llevar a los sujetos de la escuela a un estado de aletargamiento que inhibe cualquier posibilidad de cambio transformacional y, cuando aparece un agente desviante de ese ambiente somnoliento, se le ve como amenaza, como un riesgo para la estabilidad institucional, aunque no diga ni haga nada directamente contra ningún miembro de la escuela, su propio proceder innovador cuestiona las prácticas anquilosadas de los demás. Si el clima no favorece, la posibilidad de que aparezca la muerte profesional en el agente desviante es cada vez más latente.

- Condiciones favorables para llevar a la práctica los cambios: tiempo, número de alumnos, leyes coherentes con la práctica educativa, instituciones que se transforman, profesionales de la educación en las escuelas, sociedades que pueden entender de forma alternativa el fenómeno educativo, etc.

En fin, hay que entender que



Lo que está escrito en la piel puede ser leído porque expresa ideas de manera más fuerte y más clara que lo que está escrito en el papel. Solo aprende el que quiere. El verbo aprender, como el verbo amar, no se puede conjugar en imperativo. Lo que está escrito en la piel de los otros también puede enseñar a quienes leen desde fuera si tienen la capacidad de empatía necesaria y la voluntad decidida de ser mejores” (Santos Guerra, 2019, p. 75).

Los docentes son capaces de leer desde fuera de sus estudiantes de manera empática, decidida y con fundamentos, lo que se escribe en la piel de cada uno. Entre más compromiso social hay, mayores posibilidades de conocer, de manera profunda, a quienes aprenden. Con este conocimiento se pueden crear ambientes de aprendizaje que faciliten la potenciación de las capacidades de los sujetos, la toma de decisiones trascendentales y el desarrollo de la consciencia de clase que apunta a pasar del contexto áulico a aquel que se vive de manera cotidiana al enfrentar aspectos económicos, sociales, políticos y culturales como el arbitrario cultural con el que se configura el mundo de vida de los actores educativos.

¿Cómo hacerlo desde el aula? Hoy vemos como posibilidad practicar la evaluación formativa en el aula, para que, a través de la observación, el diálogo, el análisis multirreferencial y la retroalimentación, se pase de la evaluación formativa con su intencionalidad pedagógica, a la evaluación como actividad crítica de aprendizaje con su intencionalidad transformacional, tal como se propone en los siguientes apartados.

III. Practicar la evaluación formativa en el aula

1. Observar: el diario del docente

Al observar, el docente se apropia del estudiante, pero no como cosa o mercancía, sino, porque lo aprende, lo conoce y puede ponerse en el lugar de él. Asumiéndose como el otro, evalúa y toma decisiones que tienen que ver más con el ser del estudiante y abre la posibilidad de aprendizajes potencialmente relevantes.

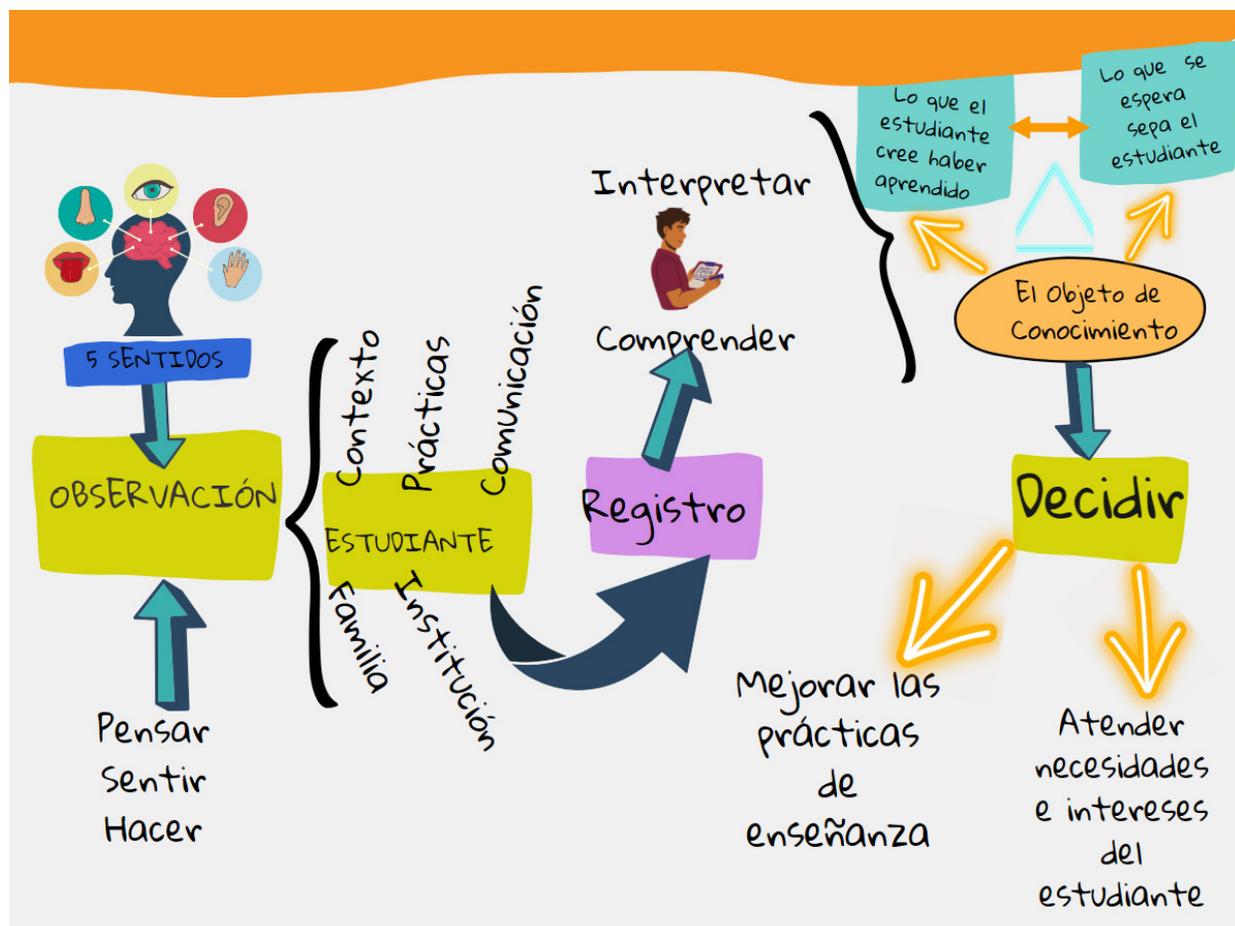
El aula es uno de los espacios importantes para promover el desarrollo de la evaluación formativa y observar el trabajo de estudiantes y docentes constituye una valiosa técnica, en este sentido, se coincide con Álvarez Gayou (2003) cuando afirma que la observación es una capacidad que se desarrolla en el sujeto de forma natural y se convierte en la piedra angular del conocimiento en cuanto se le imprime determinada racionalidad.

Para llegar a la construcción de este conocimiento, hace falta trascender de la observación de sentido común a la observación con fines científicos. La primera es parte del desarrollo de la persona; es una forma cotidiana de conocer y establecer relaciones con el mundo, pero, igualmente valiosa para el desarrollo y uso del sentido común y el intercambio cultural.

La observación con fines científicos se define como el acto de focalizar un fenómeno, a menudo con instrumentos y registrando con intenciones previamente establecidas, lo que le da la connotación de ser sistemática y propositiva.

En la observación participan todos los sentidos para obtener impresiones del mundo circundante, al poner en juego las facultades humanas y requiere contacto directo con las cosas y los sujetos que están allí, en la realidad que se observa.

Observar, apropiarse del estudiante y decidir



Para practicar la evaluación formativa se propone la observación que logra registrar realidades del aula y los procesos de aprendizaje de los estudiantes valiéndose tanto de la observación de sentido común, como de aquella que se realiza con fines científicos. De la primera es necesario recuperar la capacidad que muestra para el intercambio cultural en tanto permite adentrarse a prácticas que contienen la esencia misma del sujeto; esa estructura lógica que permite reconocer al individuo corpóreo en lo más íntimo de su configuración.

Al retomar la observación con fines científicos, el docente habrá de reconocerse como miembro del grupo a evaluar con plenos derechos y responsabilidades. De esta forma, al observar y registrar lo observado, no solo escribe acerca de lo que captan sus sentidos, sino, como señalaba Bertely (2004) se inscribe en el fenómeno mismo. Esto implica que no observa desde fuera, no capta únicamente la apariencia del fenómeno; se adentra en la esencia de éste, se convierte en parte de los procesos y con ello, comparte elementos en la construcción de una vida que se manifiesta en el aula.

Esta reciprocidad le permite analizar, interpretar y comprender a mayor profundidad los sentidos y significados que los sujetos le dan a las prácticas que llevan a cabo en el aula y en los espacios de aprendizaje, de tal suerte que potencia sus capacidades para tomar decisiones; no cualquier decisión, sino aquellas que trascienden la vida misma de los estudiantes porque la valoración se hace con todo el ser: el pensar, el sentir y el hacer.



Para que la observación en el sentido planteado sirva para potenciar la evaluación como aprendizaje en sí misma, hace falta la sistematización de donde habrán de surgir propuestas fundamentadas para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las prácticas educativas en la escuela, la retroalimentación como andamiaje pedagógico pertinente, etc.

Una primera posibilidad que se tiene para construir datos en la práctica que resulta de la observación es el diario del docente, porque en él se registran las percepciones en

la acción que, tal como lo enfatizan autores como Taylor y Bodgan (2002) o Juan Luis Álvarez (2003), se realiza con todos los sentidos, aunque al final, de manera consciente se registra fundamentalmente lo que se ve y lo que se habla con la gente.

El diario del docente se convierte en el instrumento que permite registrar la observación de las prácticas de enseñar y aprender en el aula, convirtiéndose así, junto con la observación, en elementos sustanciales para llevar a cabo la evaluación formativa en tanto permite valorar los aprendizajes logrados por los estudiante en función de los aprendizajes deseados y expresados en programas de estudio así como en intencionalidades de actores educativos responsables de planificar, coordinar y llevar a cabo el trabajo en la escuela.

Para la construcción de datos en el diario del docente, su papel como observador será el de participante completo, en tanto miembro del grupo a estudiar en el proceso de evaluar- aprender; porque es un miembro con plenos derechos y, además, responsable de llevar a cabo el trabajo educativo y coordinar la participación de los demás. En este ejercicio, la función es observar y participar, ya que supone la presencia del profesor en el campo de estudio como condición indispensable, para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos (Bertely, 2007).

Para el registro de las observaciones, es recomendable usar un estilo narrativo ya que este permitirá una descripción detallada de los fenómenos y de los procesos, además ayudará a buscar patrones de las conductas y su respectiva comprensión. Se trata de percibir y registrar aquello que es relevante en los procesos de evaluar-aprender entendido como fortaleza que se debe seguir potenciando u obstáculo al que se le deben buscar nuevas aristas para superarlo.



Esto quiere decir que la observación se lleva a cabo todo el tiempo, pero el docente solo registra aquellos acontecimientos dignos de ser atendidos de manera específica por su potencialidad u obstrucción a los procesos de aprender y evaluar.

Por otra parte, el proceso narrativo se centrará en los relatos para ver, escuchar y tratar de entender los hechos tal como si se estuviera en el lugar de los sucesos, considerando que los hechos constituyen la historia como abstracción de la realidad que se comporta como “una realidad autónoma y distinta de la del referente, una realidad que se basta a sí misma pero que mantiene, en diversos grados, una relación con la realidad de referencia, puesto que utiliza los datos que proceden de una cultura dada y sus circunstancias empíricas, aunque los reorganiza en atención a otras consideraciones para construir con ellas otra realidad que es verosímil” (Beristaín, 2000, citado en Hernández, 2014, p. 15).

Al final, lo que se escriba en el diario del docente, será producto de las circunstancias que envuelven la experiencia como docente, que pueden cambiar de momento a momento y en función del contexto. En el diario, a través del texto escrito quedará plasmada la formación profesional, la manera de ser y pensar, el rol social y capital cultural del docente, entre otros, se trata de describir la realidad concreta del grupo clase, pero no de escribir todos los días en todo momento, sino en aquellas actividades fundamentales tanto para la enseñanza como para el aprendizaje y la evaluación.



Entonces, el diario del docente es una buena alternativa para iniciar este trabajo, porque permite hacer la descripción en términos significativos, desde una visión del otro y la propia como participante activo. Describir con esta visión es dar cuenta de cómo explican los miembros de ese grupo el significado y los motivos de lo que allí

hacen, sienten y piensan y, valorados como aprendizaje, abren vías para entender el vacío que se genera entre lo que el alumno debe aprender y lo que ha aprendido, permitiendo tomar decisiones pedagógicas pertinentes para ayudar al alumno a mejorar sus aprendizajes.

En este sentido, el docente como miembro del grupo, abre la posibilidad de percibir y registrar la conducta y los pensamientos desde la perspectiva de los propios participantes, a través del diario, tal como Nattiez (1990) describe, el enfoque desde el otro, que se entiende como: “un análisis que refleja el punto de vista de los informantes nativos” (citado en Meza, 2013, p. 91).



La reflexión sobre la práctica exige comprender los aspectos de la cultura que se describe desde una perspectiva endógena (desde dentro de una cultura específica), esto es posible si quien interviene en esa práctica emplea conceptos y distinciones que son valiosos y apropiados para los sujetos involucrados. Lo que acontece allí, es explicado por el mismo grupo clase porque se entiende a partir de su propio marco de posibilidades para hacer las cosas.

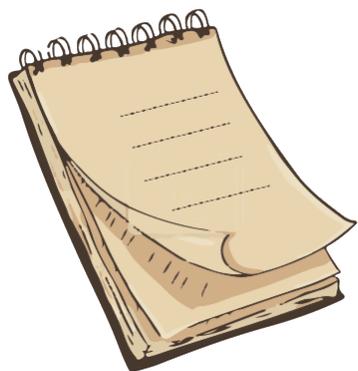
Al registrar la acción humana que acontece en el grupo clase desde la visión de los participantes, se hacen conscientes las categorías y reglas necesarias para pensar y actuar como miembro del grupo, esto resulta relevante, porque conecta la visión de los estudiantes con la del docente y permite describir la cultura adecuadamente como un todo, dando como resultado una versión del mundo que los participantes aceptan como real, significativa o apropiada (Meza, 2013).

Coincidiendo con Porlán y Martín (2000) es probable que al iniciar las descripciones en el diario éstas representen una visión simplificada de la práctica. Que las interacciones y acontecimientos de la clase se perciban como hechos aislados sin detenerse a observar, identificar y conceptualizar las relaciones que se entretajan con los sujetos y los objetos que se hallan en las actividades del aula, obteniendo como resultado una versión simplificada de la realidad educativa de la que el docente forma parte; una descripción centrada inicialmente en aspectos superficiales y anecdóticos de la realidad.

“El diario ha de proporcionar “(...)” el desarrollo de un nivel más profundo de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. El hecho mismo de reflejarlo por escrito favorece el desarrollo de capacidades de observación y categorización de la realidad, que permiten ir más allá de la simple percepción intuitiva” (Porlán y Martín, 2000, p. 26).

Aquí se describe, si el caso lo requiere, pormenorizadamente y estableciendo cualquier tipo de relación significativa, (tanto entre sujetos de la clase, su relación con los objetos de aula o, su vínculo con el medio socio cultural) cualquier suceso, hecho o acción que sea relevante para dar cuenta de lo que sucede allí. Por ejemplo, si la tarea consistió en llevar una planta endémica al salón para estudiar sus características y de 25 estudiantes solo cinco la llevaron, no es lo más importante anotar las cantidades de estudiantes cumplidos e incumplidos, aunque también se hace; lo más relevante es reconocer los motivos de dicho comportamiento, las reacciones de los estudiantes, las circunstancias que propiciaron esto y las consecuencias. Es decir, se trata de anotar lo que resulta relevante para analizar en qué medida se cumplen las actividades y sus efectos en términos de aprendizajes logrados.

Es necesario para profundizar en la reflexión sobre la práctica educativa desde una visión de participante, que se use el diario del docente considerando los aspectos que se plantean a continuación.



Para hacer el registro se propone el diario del docente, integrado por tres apartados: lugar y fecha, descripción del evento y reflexiones.

Aunque este registro puede ser a través del texto escrito, grabación de voz u otro medio que esté al alcance del docente.

- 1. Lugar y fecha:** aquí se anota dónde está sucediendo lo que se describe y el día del acontecimiento. Estos datos ayudan a dar orden y sistematicidad a la información que se construye.
- 2. Descripción del evento:** se desarrolla una descripción lo más detallada posible; el estilo narrativo es una buena alternativa para hacer un recuento de los hechos y al mismo tiempo conectarlos en la dinámica de la que forman parte, reconocer los sentidos de las acciones y los significados que los sujetos dan a sus actos.
- 3. Reflexiones:** luego de la narración inscrita de lo acontecido en la actividad, con ayuda de los objetivos de la clase, de los propósitos de la actividad, de las intencionalidades transformacionales que se tienen, etc., se analiza, reflexiona y valora en qué medida se cumplen los fines para los que se está poniendo en práctica el trabajo educativo.

Las reflexiones pueden partir de interrogantes, inferencias factuales, conjeturas, categorías y valoraciones éticas que permitan desagregar, clasificar y ordenar la informa-

ción; distinguir los marcos interpretativos del docente y de los estudiantes; distinguir los códigos que facilitan el manejo de los datos; y garantizar la construcción paulatina de sentidos y significados que los actores educativos dan a sus prácticas y fundamenten los juicios de valor necesarios para la toma de decisiones.

A continuación, se presentan algunas preguntas que pueden servir como pautas para iniciar la reflexión sobre la práctica educativa observada y registrada en el diario del docente.

- ¿Qué logros se obtuvieron en la actividad implementada?, en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, la relación establecida con ellos, la forma de organizar y llevar a cabo las clases, la manera en que se utilizó el tiempo, los espacios y los recursos didácticos, entre otros aspectos.
- ¿Cuáles fueron las dificultades que se enfrentaron en el planteamiento y/o en la aplicación de las actividades diseñadas?
- ¿Cuáles fueron los principales cambios o ajustes que se realizaron sobre la marcha?
- ¿Por qué se tomaron esas decisiones?
- ¿Qué reacciones se observaron en los estudiantes con las actividades que se les presentaron?
- ¿Qué aspectos se reconocen que se deben estudiar con mayor cuidado para el rediseño y formalización de actividades de aprendizaje?
- ¿Cómo se siente el docente para enfrentar la siguiente actividad?
- ¿Qué aspectos de la práctica se necesita mejorar?
- ¿Qué apoyos se requieren para mejorar la implementación de actividades de aprendizaje semejantes a la registrada?

Pueden ser muchas las sugerencias que se den, pero se debe valorar que tanto la narración de los eventos como su interpretación, están conectados a los sentidos y

significados que se van construyendo a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las respectivas intencionalidades educativas que responden al qué, cómo y, sobre todo, para qué y para quién se aprende.

Esto quiere decir que ninguna propuesta se debe aplicar de manera literal, sino resignificada a la luz de los propósitos profesionales, como sujeto social y como interviniente en la propia práctica docente.



Se trata de escribir un texto o grabación de voz que permite sintetizar los principales hallazgos en el desarrollo de la actividad en turno. Esta síntesis analítica, además de condensar los principales sentidos y significados que deja la comprensión de la actividad desarrollada, sirve como elemento de advertencia para el desarrollo de las acciones subsecuentes y como elemento potencial para juzgar los logros en función de los objetivos de cada acción y del propio proceso educativo que se lleva a cabo.

Algunas preguntas adicionales que el docente puede hacer para sacar conclusiones de la reflexión sobre su práctica y la de los estudiantes en la actividad registrada, son:

- ¿Qué fue lo que se logró en esta actividad?
- ¿Qué se debe recordar de ella?
- ¿Qué considerar para la implementación de la siguiente actividad?
- ¿Cuáles fueron las principales dificultades del aprendizaje?
- ¿Cómo prestar apoyo pedagógico pertinente a los estudiantes a partir de los resultados?

Se debe considerar que el número de notas en el diario del docente está relacionado con la cantidad de acciones relevantes que deban ser atendidas de manera específica para ir reconstruyendo permanentemente aquello que es valioso en la puesta en práctica del trabajo docente y en la profundización del conocimiento que los estudiantes logran y para generar luz acerca de los cambios o mejoras que se deberán planificar para corregir, modificar o cambiar la enseñanza y/o el aprendizaje con el afán de contribuir a utilizar de manera innovadora la evaluación de los aprendizajes para solucionar de manera creativa y propositiva el cúmulo de problemas que se enfrentan en la escuela.

El diario del docente es un instrumento auxiliar de la observación, no es el fin en sí mismo. A través de la observación el docente debe acercarse a la esencia misma del estudiante para entrar en su mundo de vida, valorar desde allí y decidir en función del otro, no de sí mismo. Por eso, el diario del docente se puede llevar en forma de texto escrito, grabación de voz u otro medio que esté al alcance de quien enseña y de quien aprende y, aunque se denomina diario, en él se hacen anotaciones solo cuando necesitamos recordar algo relevante para evaluar y tomar decisiones que permitan mejorar la enseñanza y generar ambientes de aprendizaje que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes, anclados en su contexto, en su mundo de vida.

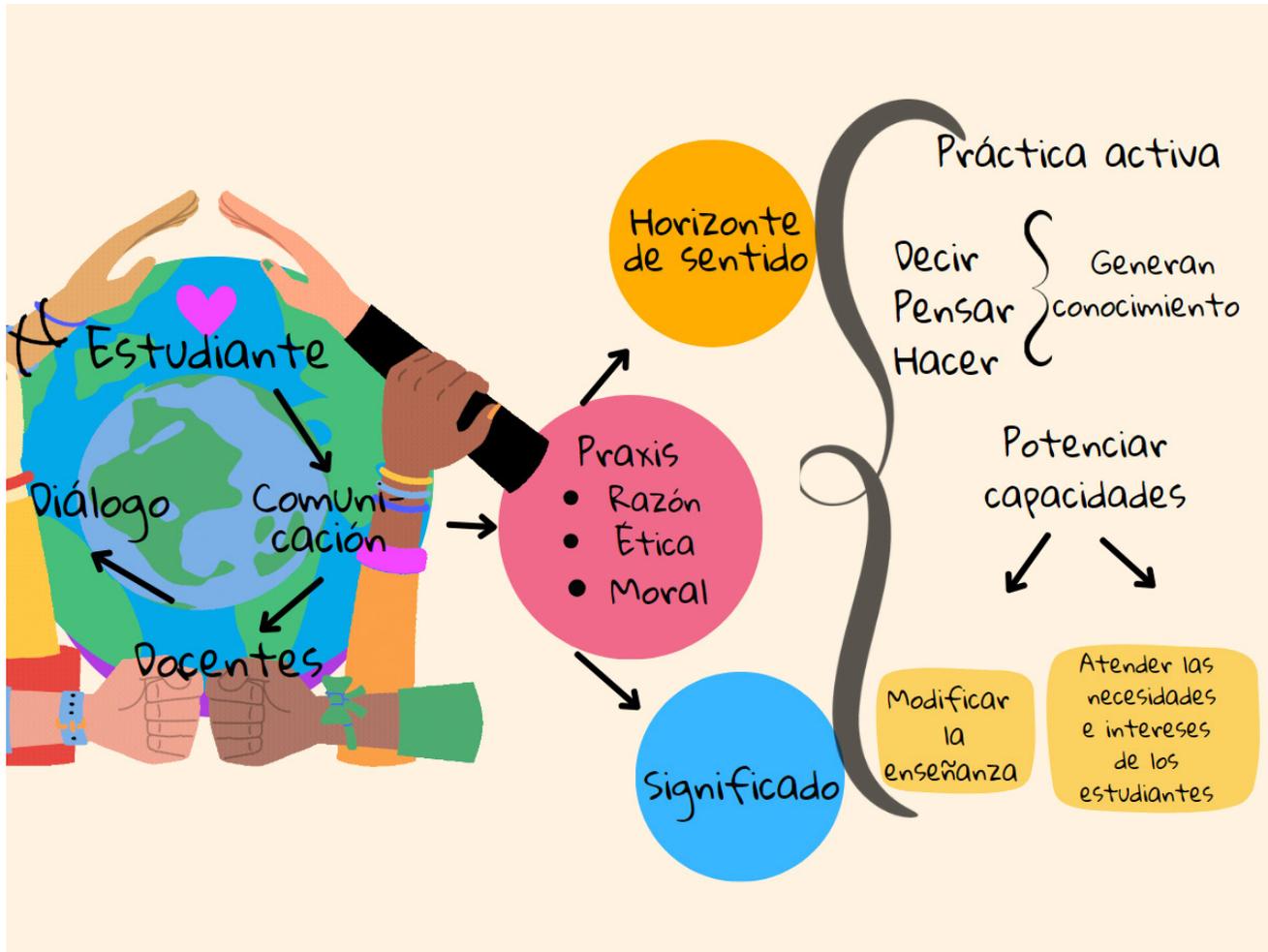
2. Dialogar para comprender, evaluar, proponer y decidir

Al dialogar con el estudiante, el docente conoce, a través de lo que se dice, el horizonte de sentido y las cosas valiosas de aquel, entonces, con este conocimiento, evalúa y toma decisiones que encajan en la forma de percibir, entender y practicar su mundo haciendo más significativo lo que se aprende.

El diálogo como fenómeno humano se convierte en una posibilidad para comunicarse, construir conocimiento y evaluar los aprendizajes, entre otras muchas funciones. Aquí interesa retomarlo como posibilidad para generar comprensión mutua entre estudiantes y docentes, a fin de compartir sentidos y significados en la percepción de la práctica del mundo, prestando ayuda mutua para potenciar las capacidades que, en cada estudiante o docente, se desarrollan en el trayecto de los procesos educativos de los cuales forma parte la evaluación.

Dialogar es la posibilidad de decir la palabra, aquella que manifiesta una unión inquebrantable entre acción y reflexión para dar origen a la praxis, misma que lleva a la transformación de realidades en un ejercicio de creación entre sujetos que se reconocen diferentes, pero con posibilidades de incorporarse a la configuración de un mundo en el que son protagonistas aunque esa condición, frecuentemente, les sea negada ante la asunción de una autoridad que se ejecuta de manera poco o nada democrática (Freire, 2005).

Dialogar, conocer horizontes del sentido y actuar



En este sentido, se puede afirmar que es más humano el ser que dialoga, que el hombre ensimismado, ceñido al individualismo. Aunque queda claro que el diálogo no consigue todo, tiene un carácter esencial en la constitución del sujeto social ya que éste, desde su naturaleza, es diálogo como consecuencia de su personalidad (Martínez, 2007).

Se puede distinguir el diálogo del parloteo y del cuestionamiento. A través del diálogo se construye, junto con los demás, los horizontes de sentido con los que se puede percibir, asimilar y practicar el mundo del sujeto y conocer las cosas que son valiosas en ese horizonte de sentido; mientras que el parloteo es una forma de expresarse acerca de lo no sustancial, lo banal, lo intrascendente: es una forma de perder el tiempo haciendo uso de una capacidad adquirida y desarrollada en cierta medida, el habla.

El diálogo es una posibilidad para dar sentido y significado al mundo que se conoce y se recrea al lado de los demás; por el contrario, el cuestionamiento es una vía de sometimiento de la voluntad, es un artefacto que condiciona no solo la conducta del sujeto, sino su pensar, su sentir y su hacer. Es una forma de responder a lo que la otra persona espera encontrar en su propio horizonte de sentido, pero no ilustra acerca de su horizonte de sentido y las cosas valiosas en él, respecto del interrogado.

Así, el diálogo pensado como relación comunicativa, enriquece la evaluación porque se asume como práctica educativa en sí mismo al convertirse en una condición ética de la enseñanza y de la evaluación en el aula de clase; al transformarse en parte misma de la enseñanza y de la evaluación formativa no autoritaria ni beligerante.

Burbules señala que “el diálogo se entiende como una relación comunicativa pedagógica” (Burbules, 1999, p. 32). Para cumplir esta condición, el diálogo debe traer una función descentrada y no autoritaria del aprendizaje, lo que significa que los sujetos dialogan al mismo nivel: se reconoce el papel significativo del docente a partir de una concepción activa y respetuosa del estudiante. En esta forma de dialogar, no interesa la transmisión de información ya que “es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él” (Burbules, 1999, p. 32).

Lo que importa en la interacción pedagógica que tiene lugar, es para crear oportunidades en las que los estudiantes construyan una comprensión más amplia y profunda de sí mismos, de su mundo y de los demás. Esto provocará un estado en el que los estudiantes avanzarán en el desarrollo de esa capacidad llamada autonomía, para decidir acerca de sus propios aprendizajes, valorar lo que más les cuesta y decidir cómo hacer para superar sus áreas de oportunidad, siempre con la intermediación comprensiva del docente (Cabra-Torres, 2010).

Tradicionalmente, “el docente evalúa al interior de normas y rutinas y el estudiante pierde la oportunidad de afrontar la evaluación en su dimensión formativa: alcanzar cuotas de autonomía intelectual para aceptar y relativizar juicios externos y ser participante activo de los diálogos de su evaluación, de la evaluación de los otros y de las prácticas sociales de su entorno” (Cabra-Torres, 2010, p. 12).

Para trascender de esas prácticas tradicionalistas o tecnicistas que más que evaluar intentan controlar la conducta y todo el ser del estudiante, hay que asumir que la evaluación se convierte en formativa, cuando el docente utiliza la información que se genera en este proceso para reconocer el vacío que queda entre lo que se espera que el estudiante aprenda y lo que verdaderamente aprende; para ajustar la enseñanza y para responder a las necesidades de los estudiantes.

El diálogo contribuye a alcanzar estos propósitos de la evaluación formativa cuando se relaciona con la razón, la postura ética del sujeto que aprende y del que enseña; así como con prácticas democráticas del aula, la escuela y más allá de estos escenarios.

¿Qué es
el diálogo?



Dialogar no es una mera cuestión de transmitir información; es una posibilidad de adentrarse en las estructuras de pensamiento del otro; es reconocer cómo logra dar sentido a sus prácticas de mundo, cómo construye la lógica de las cosas y cómo las argumenta; es en sí, una forma de aproximarse a la razón que tiene el sujeto en la construcción de sus horizontes de sentido. Es entender la lógica con la que se estructura su pensamiento como sujeto individual, pero sin perder de vista que dichas estructuras son posibles por la intermediación de los otros y del contexto circundante. Un razonamiento que singulariza al sujeto, pero en función de la colectividad que se condensa en su pensamiento mismo como forma de constituir al sujeto social.

A través del diálogo, el sujeto social se consolida como sujeto ético y sujeto moral. En ambos casos se vale de normas, leyes, reglamentos y lineamientos para garantizar la supervivencia, continuidad y bienestar; como sujeto ético del individuo corpóreo y como sujeto social del grupo al que pertenece (Bueno, 2009). Dialogar hace posible que el docente se preocupe por cada uno de los estudiantes y por el grupo en general y, cada estudiante aprenda a reconocer al otro para su propio desarrollo. Entre más dialogamos, más probable se hace que nos comportemos de manera ética y moral en aras de practicar valores, establecer, llevar a cabo y valorar compromisos que ayudan al bienestar de uno a uno y de todos en general para responder al interés de cuidar al otro porque en ello va el cuidado hacia mí mismo.

El diálogo es esencial y necesario para la democracia. A través del diálogo se establece la evaluación participativa; contribuyendo de manera activa mediante la cooperación, estableciendo fines compartidos, por la reducción de conflictos, por la posibilidad de tener un ambiente en el que se pueden exponer los pensamientos, sentimientos y posibilidades de hacer.

Pensar el diálogo como camino a la democracia, es asumir “la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, no como meros espectadores o sujetos pasivos que “responden”, sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan” (Álvarez, 2003, p. 13).

Se abre la posibilidad de pensar la democracia como característica de la evaluación formativa, en tanto constituye una buena oportunidad para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus sentimientos y sus saberes. La evaluación vista como práctica democrática, se convierte en el momento propicio para hacer que los estudiantes expongan sus dudas, ignorancias, inquietudes, etc.; todo aquello que representa un reto que incite a reconocerlas para generar propuestas que permitan superarlas.



“Expresarlas, con sus imprecisiones, errores, confusiones, aciertos, seguridades, sin temor a subir o bajar puntos en escalas tan borrosas como son las de la calificación; abrirá el camino para avanzar conjuntamente en el descubrimiento, en la apropiación, en la formación del propio pensamiento, que se está formando” (Álvarez, 2004, p. 14).

El auténtico diálogo preserva y mantiene las diferencias y los desacuerdos; asume la homogeneidad como negación de la democracia y apuntala la comprensión y el respeto a las diferencias, entendiendo que dichas diferencias, reconocidas y potenciadas, se convierten en la riqueza misma de los aprendizajes y la evaluación que contribuye con el sujeto a darse forma.

Es comprensible que la igualdad per se, no es indispensable para la existencia del diálogo; se necesita reciprocidad que ligue a los interlocutores en una relación mutua de interés y respeto por el otro. Se necesita que el docente se despoje, como parte de las prácticas educativas, de la directividad que genera entramados de relaciones de poder en los que el docente somete la voluntad del estudiante nulificando su participación activa en los procesos de evaluación.

Se necesita que el docente modere y haga uso de su autoridad y poder para liberar espacios que permitan el desarrollo pleno del estudiante reconociéndolo como portador de una historia particular, asumiendo compromiso ético y considerando que la evaluación debe estar al servicio de los sujetos que aprenden para que éstos aprendan de ella misma y decidan qué sí o qué no incorporan a su propio ser.

En el campo educativo, el diálogo cobra importancia fundamental sobre todo cuando las actividades y las acciones educativas están encaminadas a ayudar al estudiante a pensar y aprender a hablar como medio para construir conocimientos, por lo que el uso de la lengua requiere de la interacción con los semejantes.

Cuando se habla se manifiesta la manera de sentir y pensar a través de las argumentaciones, deducciones, inducciones, relaciones y más. Ayudar a hablar y a pensar por la acción, implica, entonces, poner en contacto a personas que se estimulan para la comunicación y que se ayudan en la organización del pensamiento mientras se escuchan y se hablan (Reyzábal, 2001).



Considere que la conversación cara a cara brinda una muy buena ocasión para hablar de cosas que al sujeto le preocupan, gustan o disgustan y que se aprovecha mejor si entendemos que el diálogo es un intercambio verbal entre dos personas o más y que puede tener como objetivo didáctico trabajarlo como discurso y como técnica comunicativa que pone de manifiesto el desarrollo de capacidades comunicativas de los sentidos y significados que los participantes dan a su mundo y que expresan a través de prácticas concretas.

En el desarrollo de capacidades comunicativas, el diálogo resulta más productivo si la relación entre los interlocutores no es tensa ni desconfiada; más bien, cobra una forma tal que permite compartir ideas en las que son preponderantes el interés y el respeto mutuo. Tenga en cuenta que la verdadera riqueza educativa del diálogo, además de su valor como comunicación interpersonal, aparece cuando entran en conflicto posturas diferentes y el estudiante debe buscar y encontrar nuevas argumentaciones para defender sus ideas mientras afianza habilidades como las de pedir aclaración, preguntar detalles, agregar información, etc.

Schegloff, (1968) demostró que un diálogo empieza por secuencias de toma de contacto con las que se hace saber que hay algo que decir y que se está dispuesto a escuchar. Es decir, no se trata de dialogar con todos los estudiantes o quien sea. Usted deberá determinar quién tiene algo que decir valiéndose del intercambio de miradas, gestos, ruidos de garganta, onomatopeyas, etc.

¿Por qué registrar y analizar el diálogo? Porque así nos alimentamos de información, aprendemos a razonar sobre esa información asumiendo o cuestionando su veracidad; la contemplamos desde diferentes puntos de vista, la organizamos en función de nues-

tras experiencias anteriores, pero, además, y en todo momento, exige, tanto del emisor como del receptor, una buena disposición emotiva para intercambiar mensajes.

A lo anterior se agrega la opacidad de los discursos: sabemos que el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio ligero, sutil, cínico (Santander, 2011).

Otra razón de este análisis se basa en la convicción de considerar útil leer los discursos para leer la realidad educativa porque esta se relaciona directamente con el giro discursivo que plantea una perspectiva nueva y alternativa a la de la filosofía de la conciencia respecto de los objetos de estudio y la objetivación de lo conocido. En esta visión, el lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución del conocimiento.

Todo lo anterior permite afirmar que el conocimiento del mundo no radica en las ideas, sino en los enunciados que circulan. Como vemos, este paradigma le reconoce al lenguaje una función no sólo referencial (informativa) y epistémica (interpretativa), sino también realizativa (creativa), o, generativa (Echeverría 2003).

Ahora, ¿qué hacer con lo que se dialoga? Sobre todo, aprender y como la evaluación es aprendizaje en sí misma, entonces, también evaluar. Enseguida se propone una alternativa para hacer del diálogo una vía para evaluar los aprendizajes de los estudiantes y, por qué no, la enseñanza de los docentes.



1. Analice lo que dicen los estudiantes considerando que el contenido manifiesto, en ciertas circunstancias, puede ser un dato engañoso, por lo que no dé por hecho lo que le dicen, sino, considérelolo, pero con su respectiva relatividad. Al respecto tenga en cuenta tres situaciones fundamentales que deben formar parte de la claridad teórica previa al análisis:

- Primero, el contenido de un texto, aquello que está en la superficie de la estructura textual, en ocasiones puede resultar confuso, por ejemplo, cuando se emplean iguales estrategias lingüísticas para propósitos antagónicos (Tannen 1996); por ejemplo, el uso del pronombre personal “tú” en ocasiones puede marcar cercanía, pero en otras lejanías entre los interlocutores; o el uso del silencio en la comunicación humana, a veces puede ser una marca de sumisión y otras de protesta.
- Segundo, en ocasiones el discurso puede resultar secundario, por ejemplo, cuando el género discursivo prima sobre el contenido del evento, situación ya advertida por Horkheimer y Adorno (1969) y que ocurre, por ejemplo, en el caso de los reality show o de las teleseries donde se repiten siempre los mismos personajes, las mismas situaciones; o incluso en los noticiarios, en los cuales año tras año vemos las mismas noticias acerca de desastres, de delincuencia, del Tercer Mundo, etc.
- Tercero, el discurso puede ser distorsionador, o sea, cuando el lenguaje cumple una función ideológica al describir el mundo (Voloshinov 1992), por ejemplo, ¿por qué nos llaman Tercer Mundo, qué situación describe exactamente la expresión daños colaterales? (Santander, 2011, p. 211).



2. Interprete los diálogos establecidos con sus interlocutores pasando de la inmediatez de las palabras a la reconstrucción de la estructura lógica de lo que se dice. Es decir, trascender de la apariencia del discurso a la esencia, lo que hace que se digan cosas acerca de algo, asignando sentido en la lectura y traducción de lo dicho. Para ello, los siguientes ejes le pueden ayudar a encontrar las vertientes que a usted le interesan trabajar en función del objeto de intervención en marcha:

- ¿Qué busco en este diálogo? Esta puede ser la pregunta fundamental al estar frente al diálogo que se sostiene con algún estudiante, para dirigir la mirada adecuadamente. A partir de esta pregunta se generan otras que están relacionadas directamente con el problema de aprendizaje, de evaluación o ambos, con el objetivo general, con los fines de la enseñanza y de la escuela, con las actividades que se ponen en práctica y con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en general.
- La técnica de análisis, en tanto, cumple un papel importante, pero complementario. Ello tiene que ver, sobre todo, con lo siguiente: no existe un único modelo de análisis que se pueda aplicar cada vez, por el contrario, siempre el análisis del discurso varía según los intereses que motiven la intervención, según los supuestos que se formulen o los objetivos que se planteen. Esto provoca cierta inseguridad sobre todo a quienes por primera vez hacen análisis de los diálogos, pero, a su vez, permite la creatividad analítica, una creatividad que gracias a la teoría y al análisis, se mantienen en los márgenes de las exigencias científicas.

- En la apertura de la creatividad, no centre todos sus esfuerzos analíticos en la inmediatez del diálogo. Establezca la relación dinámica texto – contexto: relacionar lo discursivo con lo social y comprender cómo los eventos comunicativos se relacionan dialécticamente con las estructuras sociales, abre la posibilidad de entender lo que los otros dicen, no solo por la transparencia de las palabras, sino por la capacidad que se desarrolla para encontrar sentidos y significados en la opacidad de éstas.



3. Recuerde que se trata de dialogar con sus estudiantes para interpretar los sentidos y significados que le dan a sus prácticas a partir de las actividades que llevan a cabo en los procesos de enseñar y aprender, por lo que no se trata de reducir al mínimo el esfuerzo. Al contrario, en la medida que escuche la versión de sus alumnos, mayores posibilidades se tendrán de comprender lo que pasa con la propuesta de enseñanza que se pone en práctica, cómo modificarla para mejorar los logros de aprendizaje y cómo generar una nueva versión de ésta, pero con argumentos más sólidos, más asequibles para los alumnos y más prometedora en cuanto diversificación creativa para generar nuevos escenarios y ambientes de aprendizaje.

Para terminar esta propuesta, una advertencia de Santander (2011). No olvidemos que también la opacidad es una parte inherente del lenguaje y de la producción signíca en general. Nos encontramos entonces con dos importantes consideraciones que justifican y explican el análisis de los discursos que se producen y circulan en nuestra sociedad: por un lado, son una práctica social (Fairclough 1992, 1995), es decir, nos permiten realizar acciones sociales, por lo mismo, resulta importante analizar los discursos y así

tratar de leer la realidad social; por otro, dada la opacidad que acompaña naturalmente a los procesos discursivos, el análisis no sólo es útil, sino que se hace necesario.

Trataremos de ejemplificar y comprender mejor eso de la opacidad efectuando un paralelo pedagógico con un descubrimiento genial de Marx que si bien dice estar en relación con la economía, puede ser aplicado a lo discursivo. Cuando este pensador alemán estudia las prácticas materiales que genera la estructura de la economía capitalista concluye lo siguiente: el carácter real de la práctica económica es ocultado por las apariencias. Esto lleva a Marx a reconocer que la relación entre ideas y realidad está mediada por el nivel de las apariencias, el cual forma parte de la esfera de las formas fenomenales (Marx, 2008). De este modo, distingue entre un nivel inmediatamente presente en la superficie de las sociedades capitalistas: el de la circulación (o intercambio) de mercancías, y otro que opera bajo o detrás de la superficie.

En parte el verdadero funcionamiento del proceso de producción se manifiesta a través del nivel visible del intercambio, pero, en parte muy importante, también es ocultado por éste mismo nivel (véase Larraín, 2007). Es esta distinción entre dos niveles de la realidad el que después lleva a afirmar a Žižek (2003) que es Marx quien inventa la noción de síntoma. Siendo el síntoma lo visible, y aquello que, a su vez, esconde las dimensiones no visibles que le dan forma, que lo sintetizan y que interesan al analista.

¿Y eso qué tiene que ver con el análisis de los diálogos? Es justamente siguiendo esa distinción entre las formas presentes en la superficie discursiva y los procesos opacos en el lado de la producción, entre el síntoma y el núcleo oculto que le da origen y forma, como debemos analizar los discursos, es decir, entenderlos como síntomas, no como espejos que necesariamente reflejan de manera transparente la realidad social, ni los pensamientos o intenciones de las personas.



Así, lo que ocurre en el nivel de la circulación de los discursos no es necesariamente un reflejo de lo ocurrido en el nivel de su producción, lo que quedan son huellas, pistas, hebras, síntomas que el analista debe saber describir e interpretar. Porque, claro, si los discursos fueran transparentes, ¿qué sentido tendría hacer análisis?

Entonces bien, al entender la opacidad llegamos a la justificación del análisis, y al comprender que el discurso es una forma de acción, encontramos el sentido y el propósito del análisis: aprenderemos cómo aprenden los estudiantes para tomar decisiones valiosas y pertinentes, para hacer de la función docente un verdadero bastión pedagógico en el que los estudiantes se pueden apoyar mientras se consolidan los aprendizajes fundamentales.

3. Análisis multirreferencial de productos de aprendizaje

Al analizar multirreferencialmente, el docente conoce las cosas del mundo que hacen posible que el estudiante aprenda, además de la forma en que éste las procesa y devuelve a ese mundo para contribuir a su configuración. Con este conocimiento evalúa y decide el siguiente paso a dar en el aprendizaje, de manera contextualizada y poniendo al estudiante al centro como un todo que en pequeño contiene su mundo entero.

Partimos del hecho que todos tenemos capacidades como potencialidades que se desarrollan y la evaluación como proceso particular y constante, alude a una capacidad que permite converger elementos como lo que el sujeto cree haber aprendido, lo que se espera aprenda y el objeto mismo de conocimiento. Pensar la evaluación como capacidad que se desarrolla, hace posible asumirla como proceso que posibilita intervenir en las realidades educativas que se llevan a cabo en el aula, escuela y comunidad.

Intervenimos en una realidad cuando la modificamos, alteramos, cambiamos o simplemente afectamos. De manera semejante a lo que hace un médico; él interviene en un cuerpo que tenía un determinado funcionamiento. Entonces con ayuda de bisturís, pinzas quirúrgicas, tijeras, espéculos, entre otros, interviene el cuerpo que, explicado de manera simple, sería algo como abrirlo, identificar y extraer la parte dañada y volver a cerrar. El cuerpo volverá a funcionar, pero con la alteración que ha logrado la intervención.

Quienes participamos en los procesos evaluativos y educativos, estudiantes y docentes principalmente, también intervenimos en las realidades que allí se gestan, desarrollan y fenecen. A diferencia del médico, nosotros no tenemos instrumentos concretos con los que intervenir para evaluar las capacidades que se potencian o los aprendizajes que

se consolidan en las estructuras mentales del sujeto. Entonces ¿cómo intervenimos en esas realidades? Intervenimos con operaciones de pensamiento.

“Le pedimos al pensamiento que disipe las brumas y las oscuridades, que ponga orden y claridad en lo real, que resuelva las leyes que lo gobiernan” (Morín, 1998, p. 10). Ante tales exigencias estamos obligados a pensar, más aún, a saber qué tipo de pensamiento desarrollamos, y seguramente será muy complejo saber, a qué nos referimos con nuestro pensar.

Una forma de demostrar que pensamos e intervenimos en realidades abstractas como evaluar y aprender, es a través de operaciones de pensamiento. Algunas de las operaciones de pensamiento a las que se alude son analizar, sintetizar, reflexionar, comprender, razonar, comparar, criticar, por mencionar solo algunas.



En este apartado nos ocuparemos de una de esas operaciones de pensamiento: el análisis; si, pero no separado del resto de operaciones de pensamiento, sino de forma holista, pero con énfasis en lo particular por meras cuestiones metodológicas.

Pareciera fácil si lo pudiéramos hacer desde la perspectiva científicista que ha conducido a la búsqueda del ladrillo elemental en el cual está construido el universo. Valiéndonos de sofisticados instrumentos de observación, experimentación y comprobación accederíamos a la molécula, los átomos, núcleos y electrones, hasta llegar a la partícula y, por qué no, a su división teórica en quarks de la cosa misma, pero como señala Morín (1998) “en el momento que creíamos haber alcanzado el ladrillo elemental con el cual nuestro universo estaba construido, ese ladrillo ha desaparecido en tanto ladrillo” (p. 56).

Cuando se trata de la conducta humana o del ser humano en sí, el análisis científicista no es tan claro. Al sujeto se le puede concebir como ser biológico, psicológico y social. La parte biológica la estudia la biología, lo psicológico la psicología y lo social la sociología, pero eso no es estudiar al ser humano porque es las tres cosas a la vez. Las diferentes ciencias al hacer la desagregación de la parte que les corresponde, contemplan lo uno y lo múltiple, pero por separado y, en el ser humano, lo uno y lo múltiple se da en el mismo acto; es la misma cosa; es a la vez la partícula que representa el todo y el todo que está representado en la partícula y, más aún en unas circunstancias y condiciones únicas que le dan su propia vitalidad: el contexto.

No se está proponiendo el análisis como ejercicio de descomposición, tal como lo señala la etimología del término. No se trata de dividir o reducir cada vez más a elementos más simples, más fundamentales, creyendo que la acumulación, más que la combinación da justamente las propiedades del todo, permiten mayor comprensión. Aquí la intención dista mucho de asumir una posición “clásica” del análisis que consiste en una reducción siempre posible de lo complejo a lo elemental, de lo heterogéneo a lo homogéneo para establecer una frontera útil entre la opinión común, la doxa, las creencias, los mitos; formas de conocimientos precientíficos, o los enunciados de saber que permiten una administración de la prueba, por lo menos asegurados por una coherencia axiomática (Ardoino, 1991).

Esto en función a que la descomposición abstracta o concreta conducen siempre a la evaporación, a la desaparición de las propiedades y de los caracteres, los más específicos del objeto de intervención: la vida y la conciencia.



Se trata mucho más, en el caso que nos interesa, de una totalización en proceso que de una totalidad. Como se trata de un fenómeno humano es siempre, también, naturalmente opaco y que tiene que ver, por consecuencia, con la interpretación que con la explicación que de él se haga; es insistir sobre el carácter a la vez objetivo y subjetivo implicado y, sobre todo, polémico del universo al que pertenece.

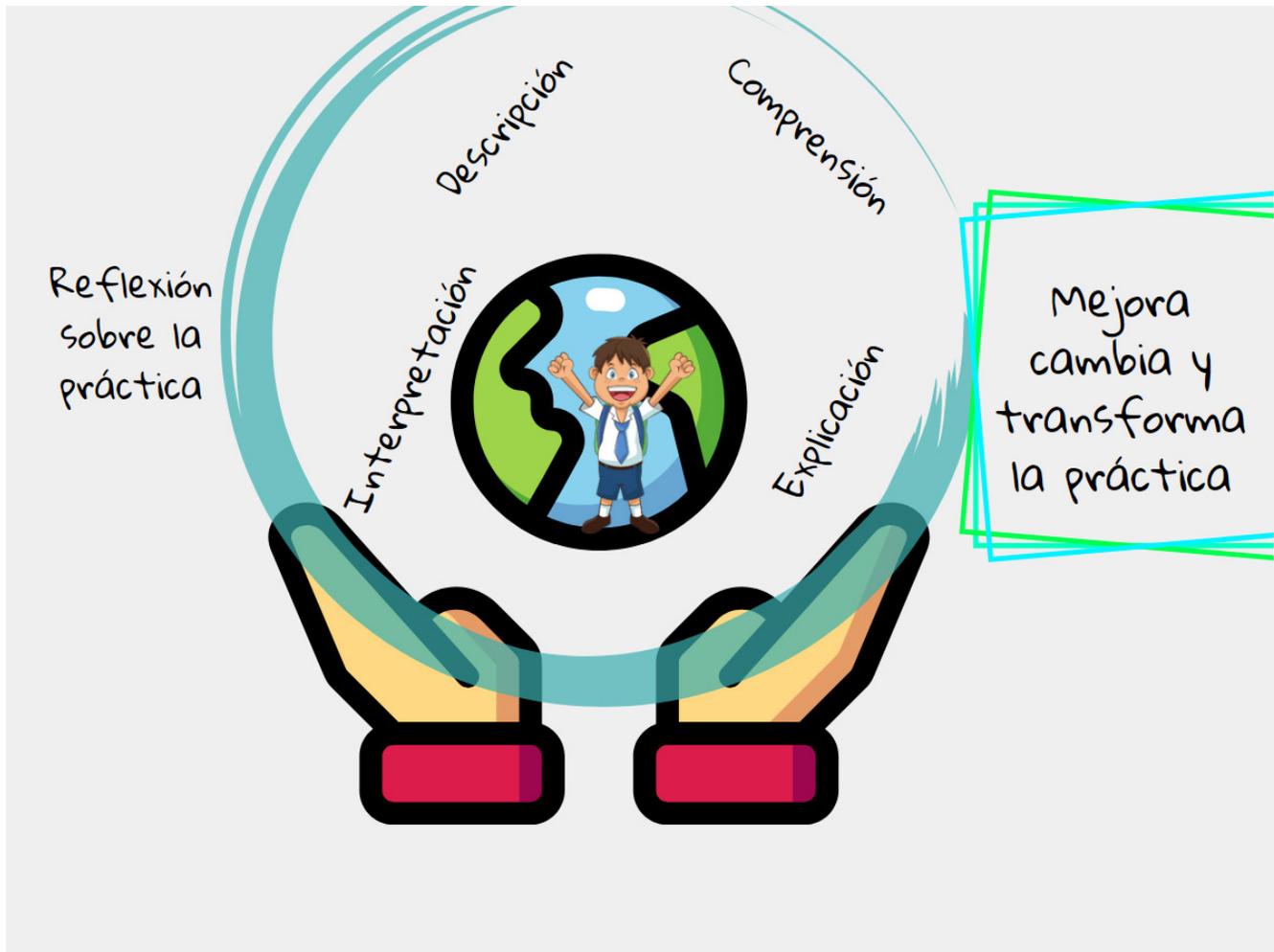
El análisis ya no se define como tradicionalmente por su capacidad de recorte, de descomposición, de división-reducción en elementos más simples, sino por sus propiedades de “comprehensión”, de “acompañamiento” de los fenómenos vivos y dinámicos en los cuales se interesa, desarrollando así un proceso de “familiarización clínica” (Ardoino, 1991). En el análisis está implicado el otro que se percibe en una relación dinámica donde la escucha, las dimensiones históricas-temporales, el ser humano como un todo en medio de un todo más abarcativo va a jugar un rol esencial no sólo en la descripción y explicación, sino en la comprensión del mundo de vida que se gesta y desarrolla en el fenómeno educativo.

En este sentido, según Habermas (1987) la reflexión sobre la práctica educativa puede considerarse como el análisis que realiza el ser humano a posteriori sobre las características y procesos de su propia acción. “Es la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada” (citado en Pérez, 2008, p. 419).

El análisis multirreferencial, implica tener en cuenta múltiples referencias para interpretar y comprender los procesos de aprendizaje y evaluación en los que entran los estudiantes. En la reflexión sobre la práctica, el sujeto participante se convierte en una parte y a la vez cada sujeto es un todo afectado por ese todo de partida. Una cuestión que ayuda a este análisis es: ¿cómo es que el mundo se presentifica en las prácticas de

enseñar y aprender para potenciar las capacidades que se desarrollan en cada estudiante?

Analizar multirreferencialmente, conocer el mundo en el que se aprende y transformar



Además, la revisión y análisis de los productos de aprendizaje pueden convertirse en una buena oportunidad para seguir formándose profesionalmente desde la reflexión de la propia práctica, tensionando el conocimiento experiencial y el conocimiento teórico, contribuyendo sustancialmente al cambio, mejora y transformación de la práctica docente.

Para los fines educativos y analíticos que interesan en este proceso de evaluación, se entenderá por producto de aprendizaje aquellas realizaciones o concreciones que logran los estudiantes como evidencia de lo que hacen, piensan, sienten y dicen en el proceso de aprender. Los productos de aprendizaje no solo pertenecen a las realidades concretas, sino, también, a las abstractas.



Se habla de productos de aprendizaje que pertenecen a realidades concretas cuando se refieren a la tarea escrita que se hace sobre el cuaderno o libro de texto, el experimento de ciencias, la maqueta de geografía, el video de historia y el ensayo de artes. Se dice que los productos de aprendizaje que pertenecen a realidades abstractas, son aquellos que se dan a conocer a través de la participación oral, gesticulaciones, movimientos corporales, muestras de afecto del estudiante; se pueden encontrar en discusiones grupales, participaciones individuales, y todas aquellas cosas que no sean tangibles, medibles y calculables.

Se trata de concreciones que pueden quedar plasmadas como ejercicios escritos en los cuadernos, en los libros de texto o elaboración de materiales; pero también ejercicios que no tienen concreción física, tales como las respuestas verbales a una pregunta formulada, la discusión que se hace en torno a un tema, las propuestas realizadas para dar solución a un problema, etc.

Ya que se ha precisado la forma de entender el análisis multirreferencial y la noción de productos de aprendizaje, es momento de adentrarse en la propuesta para llevar a cabo análisis multirreferencial de productos de aprendizaje como una vía más que permite aprender de la misma evaluación:

1. Determine los criterios generales con los que habrá de considerar que un producto de aprendizaje de los estudiantes es bueno. Para tal fin, le propongo tenga en cuenta y como ejemplo lo que Elmore (2010) dice que son atributos de un buen producto de aprendizaje:

- Es una actividad o tarea relevante que muestra el desempeño de los estudiantes en coherencia con los objetivos de aprendizaje que trabaja el docente en una determinada unidad de contenidos. Podríamos decir que refleja la relación docente-estudiante-contenido.
- Evidencia el resultado de la relación pedagógica entre estudiante, sus compañeros y el docente.
- Es una forma de concretar en una cosa la identidad del estudiante considerando que en ella se puede interpretar cómo se percibe él mismo y cómo lo perciben los demás.

“Los trabajos realizados por los estudiantes son evidencias relevantes de lo que hace una escuela o liceo. Al hacerlo público, se refleja la idea que es un trabajo colectivo de

los docentes (Montecinos, 2003). Tienen el potencial de revelar no sólo el dominio que han alcanzado de los objetivos del currículo, sino también una gran cantidad de información sobre los estudiantes: sus intereses intelectuales, sus fortalezas, las dificultades que encontraron en la elaboración de sus tareas, entre otros. También tiene el potencial de gatillar conversaciones acerca de las teorías que dan sustento a la enseñanza en el establecimiento, levantar aprendizajes pedagógicos para mejorar prácticas y cohesionar al equipo docente (Newmann & Wehlage, 1995, Lieberman, 1995^a)” (citado en Ulloa y Cabrera, 2017 p. 4).

2. Prepare las condiciones y criterios que le permitan determinar qué productos de aprendizaje de los estudiantes serán seleccionados para el análisis. Puede ser adecuado analizar productos de estudiantes que reflejen distintos niveles de desempeño.

Esto puede facilitar la reflexión y el análisis que lleve a la valoración de las actividades que se propusieron como alternativa para el aprendizaje y la evaluación. Por ejemplo:

- Seleccione según focos de dificultades de aprendizaje en el tratamiento de los contenidos disciplinares que son objeto de su acción o desarrollo de habilidades que se están trabajando en un determinado nivel.
- Productos que cumplen los principios para ser buenos productos de aprendizaje de los estudiantes.
- Productos con un nivel medio y,
- Productos con bajo nivel.

Puede formular algunas preguntas iniciales para tener certeza que la selección de productos de aprendizaje es la adecuada o la que necesita para profundizar en el análisis, tales como:

- ¿Qué veo en estos productos?
- ¿Qué interrogantes me surgen al observar estos productos?
- ¿Qué aprendizajes están desarrollando o demostrando los estudiantes a través de estos productos?
- ¿Qué debo cambiar de la enseñanza a partir de lo que muestran estos productos?
- ¿Cómo se reflejan los intereses y necesidades de los estudiantes en sus productos de aprendizaje?

3. Profundice el análisis de productos o tareas de los estudiantes:

- Busque pistas que demuestren las fortalezas y dificultades que enfrentan los estudiantes.
- Fundamente los juicios que emita. Recuerde que estar fundamentado significa tener razones socialmente válidas para sostener las ideas que se proponen. Esas razones pueden estar referenciadas desde distintos ámbitos: desde lo teórico, metodológico, filosófico, epistémico; pero también, desde las prácticas familiares, los efectos del contexto inmediato, la ubicación geográfica, el momento histórico de la comunidad, etc.

4. Reflexione acerca de la relación que encuentra entre el producto de aprendizaje y su propuesta de enseñanza como profesional de la educación, considerando lo siguiente:

- ¿Cómo se vincula la enseñanza con los resultados de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Para qué se enseña y aprende esto?
- ¿De qué forma afectan otros factores para tener estos resultados de aprendizaje?
- ¿Qué aprendizajes me deja este análisis para mi práctica profesional?

- ¿Cómo integrar estos nuevos aprendizajes al rediseño de la actividad de la que se originó este resultado?
- ¿Cómo atender las necesidades e intereses de los estudiantes a partir de los resultados de este análisis?

5. Realice permanentemente análisis de productos de aprendizaje de sus estudiantes y haga que los resultados obtenidos enriquezcan su propuesta de enseñanza y atienda las necesidades e intereses de los estudiantes a través de la retroalimentación, la adecuación curricular, creación o gestión de nuevos materiales, diversificando las intenciones educativas de su práctica y, en general, emancipándose de la alienación que la rutina, la burocracia administrativa del sistema educativo y las condiciones adversas de educabilidad le imponen a su ser profesional.

Para terminar, considere los aprendizajes que Ulloa y Cabrera (2017) dicen se logran cuando se hace análisis de trabajos y tareas de nuestros estudiantes:

En primer lugar, se debe reconocer la relevancia de la estrategia de revisión de los trabajos de los estudiantes para el desarrollo profesional docente. Dicho análisis sugiere la necesidad de realizar conversaciones profesionales con y entre los docentes de manera habitual. La tendencia es conversar sobre la actuación del docente exclusivamente, a veces emitiendo juicios evaluativos acerca de su desempeño, perdiendo el foco en las dificultades, necesidades o avances que los trabajos reportan sobre los estudiantes. El desarrollo profesional requiere mayor conexión con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Esa conexión puede facilitar conversaciones sobre aprendizaje a través de la formulación de preguntas aclaratorias y orientadoras para la reflexión, como también habilidad de escucha activa.

Respecto a las dificultades para emitir juicios centrados en evidencias, en este caso, utilizando el producto de aprendizaje de los propios estudiantes se deben desarrollar mejores habilidades para conducir ese proceso que debe enfatizarse más en el trabajo formativo de profesores y otros agentes educativos directamente involucrados y responsables de garantizar más y mejores aprendizajes en los estudiantes.

Es importante crear condiciones que den sustentabilidad a estrategias de intervención como éstas. Su implementación es más compleja en una cultura en que la colaboración y las conversaciones abiertas para el aprendizaje profesional son de frágil desarrollo. Seguramente ha evidenciado la necesidad de trabajar habilidades para gestionar los cambios, partiendo por establecer condiciones de confianza entre los sujetos involucrados, establecimiento de propósitos relevantes y compartidos, así como condiciones de organización para un trabajo más sistemático y efectivo del desarrollo profesional docente y la transformación de la propia práctica docente (Krichesky y Murillo, 2011).

Finalmente, la evaluación de trabajos y tareas que prueban los aprendizajes de los estudiantes nos ha hecho evidente la necesidad de acompañar más la formación en los docentes, colaborar con la recopilación de evidencias y análisis de ellas, y rediseñar experiencias. Que se conozcan las relaciones entre los procesos de enseñanza y los logros de aprendizaje de los alumnos es relevante para darle sustento al desarrollo profesional docente y la mejora de la práctica educativa propia más allá de la cultura de las determinaciones oficiales e institucionales, muy arraigada en las instituciones educativas.



Especialmente relevante resulta la oportunidad de incorporar estrategias de este tipo al plan de desarrollo profesional que se puede llevar a cabo en los planteles a los que pertenecen los docentes de educación básica a partir de los resultados de esta experiencia de evaluar como actividad crítica de aprendizaje, a partir de la reflexión que se hace sobre la práctica y las evidencias de aprendizaje que se muestran en los productos elaborados por los estudiantes.

4. Comprender y decidir: La retroalimentación como andamiaje pedagógico pertinente

La retroalimentación se convierte en una acción fundamental en los procesos de aprender y evaluar, porque a partir de la información que se genera ayuda al docente a convertirse en apoyo pedagógico pertinente, y al estudiante a tomar decisiones valiosas para saber en qué sentido y por qué ha de dar el siguiente paso en sus aprendizajes; no es tarea exclusiva del docente, el alumno debe y tiene que retroalimentar sus procesos y, la evaluación ha de ser la vía por la que se nutre su consciencia, su pensamiento y todo su ser ante las posibles decisiones que ha de tomar.

Hemos afirmado que la evaluación formativa tiene como finalidad transformar la enseñanza del docente y atender las necesidades e intereses de los estudiantes, para lo cual, se hace necesario encontrar el vacío entre lo que éste último cree haber aprendido y lo que se espera que aprenda teniendo como mediador el objeto mismo de conocimiento para llegar a la toma de decisiones. Consideradas éstas como la determinación para actuar ante los posibles obstáculos que inhiben el aprendizaje y/o la enseñanza.

Si pensamos en la toma de decisiones como la determinación del sujeto para actuar ante una situación con múltiples posibilidades, entonces, es entender que todos los sujetos tomamos decisiones; de una u otra forma nos paramos frente al fenómeno objeto de la decisión y actuamos, seleccionamos entre las múltiples opciones y hacemos algo, no quedamos petrificados o excluidos de esa realidad.

El problema estriba en que no todas las decisiones que se toman son trascendentales como dice Paulo Freire (2005). Por ejemplo, si por la mañana despierta, se da un baño y se viste para salir al trabajo; al estarlo haciendo se mira al espejo y valora “no, esta ca-

misa no me queda bien, me pondré otra”. Ha tomado una decisión, ha decidido, pero con poca o nula trascendencia. Esta es la toma de decisiones que hacemos los sujetos sociales en nuestra vida cotidiana; aquella que se deriva de lo que Karel Kosik (1967) denomina el mundo de las pseudoconcreciones que, a su vez, se refieren al elemento más superficial del fenómeno, a su fachada, pero que es con lo que vivimos el día a día.

Las decisiones trascendentales no se suscitan de manera inmediata, se necesita detenerse frente al fenómeno y operar con el pensamiento para intervenir en él, para excavar en su ser y aproximarse a su esencia. Citando a Kosik (1967), se necesita ir más allá de la pseudoconcreción, se necesita destruir la pseudoconcreción para adentrarse en la esencia misma del fenómeno y, desde allí decidir para actuar. Una actuación que no solo repercuta en la apariencia, sino que se intrinque en la estructura misma del fenómeno, que afecte el mundo de vida del sujeto, que contribuya a la construcción de horizontes de sentido alternativos y que le permita al sujeto desvelar aquello que verdaderamente es valioso en su historia de vida a fin de lograr más y mejores ámbitos de bienestar. La retroalimentación se convierte en un proceso metacognitivo que provee de elementos al docente y estudiante para actuar ante su realidad educativa, ante los resultados en términos de aprendizaje y, la evaluación ha de ser la vía por la que se nutre su consciencia, su pensamiento y todo su ser ante las posibles decisiones que ha de tomar.

La retroalimentación como proceso metacognitivo



En este sentido, no podemos hablar de retroalimentación como sinónimo de mecanización; no se puede pensar como “el control de un sistema al reinsertar dentro del sistema los resultados de su desempeño” (Wiener, 1954, p. 71, citado en Moreno, 2021, p. 25). Tampoco puede convertirse en sinónimo de relato como “única forma de

información del maestro a los alumnos como si ellos no tuvieran que involucrarse y realizar sus propios juicios sobre lo que deberían hacer” (Moreno, 2021, p. 25).

Asumimos, junto con otros autores (Sadler, 1998; Hattie y Timperley, 2007, Moreno, 2021) que la retroalimentación es considerada una de las influencias más poderosas para mejorar el aprendizaje y la enseñanza en tanto se vale de los resultados de la evaluación practicada como actividad crítica de aprendizaje.

Al igual que la evaluación y el aprendizaje, la retroalimentación y la evaluación no deberían concebirse por separado. Pero más aún, la retroalimentación como proceso se convierte en ese proceso en el que se da el aprendizaje, la evaluación y ella misma. De tal forma que si hemos dicho que de la evaluación también se aprende porque se convierte en objeto de conocimiento; algo semejante pasa con la retroalimentación, también se convierte en aprendizaje porque ella misma también es objeto de conocimiento. Así, la retroalimentación tampoco tiene por qué ser colofón ni del aprendizaje ni de la evaluación, se debe dar de manera simultánea.

La retroalimentación no se limita a la generación, transmisión o evaluación de información que se produce en los procesos de enseñanza y aprendizaje, implica acción misma del sujeto de la educación en tanto este proceso se piensa como la posibilidad de potenciar sus capacidades que le permiten resolver problemas que han de contribuir a su formación y desarrollo pleno como ser humano y sujeto social.

Para que sus efectos sean trascendentales debe haber un contexto de aprendizaje, un ambiente potenciador que movilice las estructuras mentales y las emociones de los estudiantes en busca de múltiples resultados y formas de llegar a ellos. Estas posibilidades aperturan el anclaje de intereses y necesidades de los estudiantes e incitan la imaginación, creatividad e innovación de las propuestas de enseñanza de los docentes.

La retroalimentación pensada en este sentido, cierra el circuito formativo de la evaluación propuesto por Sadler (1989): tenemos lo que el estudiante cree haber aprendido, lo que se espera que aprenda y la retroalimentación, siempre mediados o en torno al objeto de conocimiento. El vacío de aprendizaje que se descubre en este circuito representa aquello que el estudiante debió aprender como parte del objeto de conocimiento. Y, la toma de decisiones se da a partir de ese vacío de conocimiento.

Tanto el docente como el estudiante toman determinaciones en el proceso: mientras se aprende, se evalúa y se retroalimenta. No solo aprenden los estudiantes, también los docentes y, consecuentemente, ambos evalúan y retroalimentan. Tanto docente como estudiante, a través de operaciones de pensamiento, razonan sobre sus posibilidades de aprendizaje, asumen el control de esto y evalúan sus logros en un ejercicio de metacognición. Esto significa que la retroalimentación no puede estar a cargo de manera exclusiva del docente, los estudiantes también retroalimentan tanto como evalúan y aprenden. Por eso, permanentemente hay que estar en busca de nuevas formas para llevar a cabo estos procesos de manera fundamentada, es decir, con razones socialmente válidas, independientemente cual sea su fuente: teórica, experiencial, metodológica, filosófica, epistemológica o de otra índole.

Moreno (2021) afirma “La retroalimentación puede ser muy poderosa si se hace bien. La buena retroalimentación brinda a los alumnos la información que requieren para poder comprender dónde se encuentran respecto a su aprendizaje y qué tienen que hacer a continuación” (p. 53). Para que la información sirva a los fines de la retroalimentación, el estudiante la debe poder usar, lo que significa que esa información no necesariamente se da como paquete externo al sujeto, este también es creador de dicha información en tanto potencia sus capacidades de escucha, comprensión y entendimiento.

Una operación de pensamiento muy valiosa para echar a andar la retroalimentación que sirve a estudiantes y docentes, apunta a potenciar la crítica como posibilidad que tiene el sujeto social de pararse ante su mundo, analizarlo multirreferencialmente, interpretar y comprender para decidir hacer algo que mejore lo logrado hasta ese instante.

Es importante apuntar que la retroalimentación que mejor sirve a los estudiantes es la que actúa para dar certeza a estos de lo que deben hacer en el futuro, no la que solo marca los errores, defectos y fisuras en los procesos. Debe ser un tipo de retroalimentación que sea paralela al aprendizaje y la evaluación, no que llegue al último, con los resultados y solo para notificar al estudiante sus fallas.

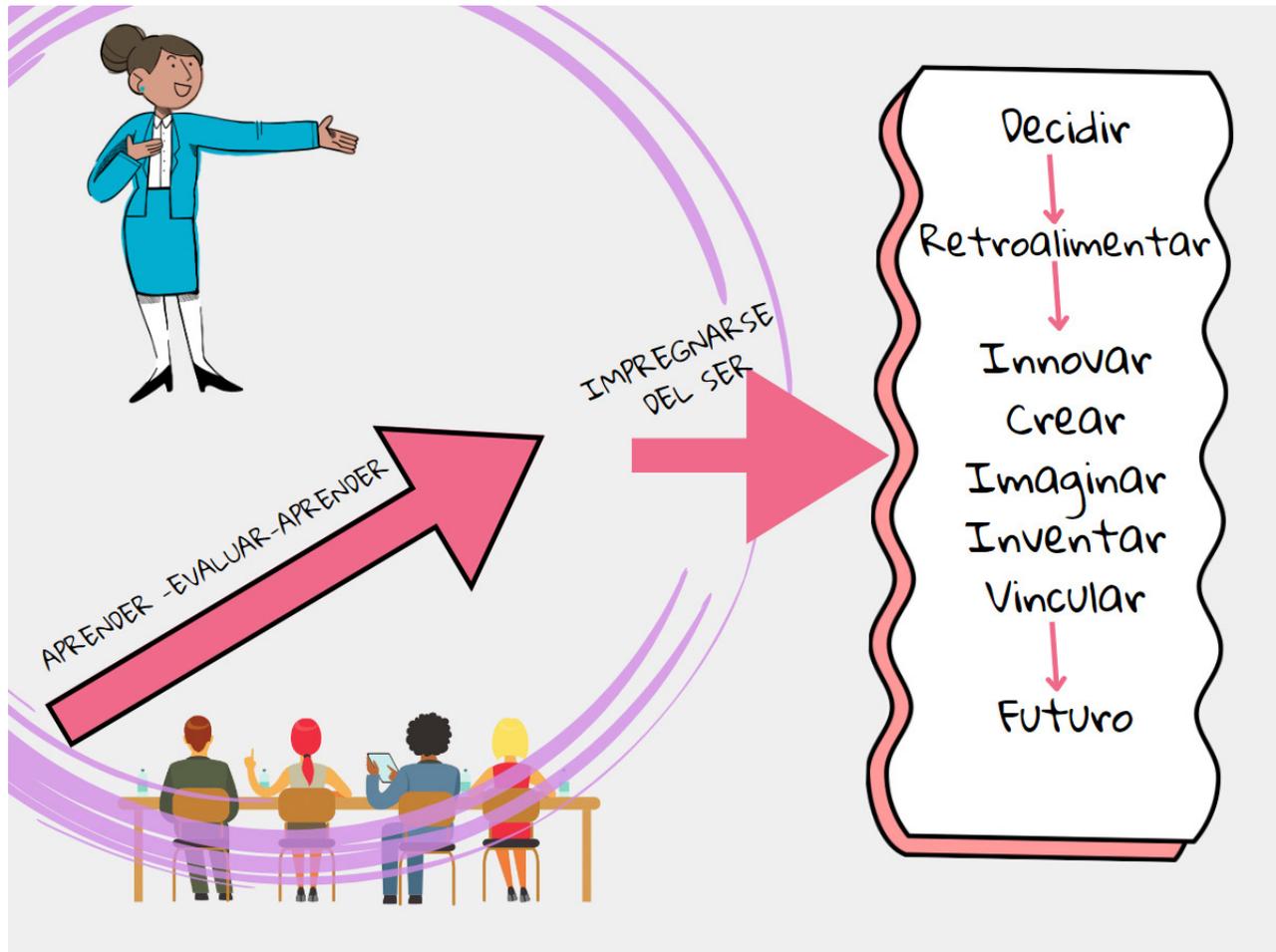
Para lograr una retroalimentación de esta naturaleza, es necesario, la participación de todos los involucrados en la tarea educativa. Principalmente docente y estudiantes. Además, alternativas que rompan con posturas mecanicistas, memorísticas y hasta dogmáticas.

La observación es una técnica que provee información sustancial acerca de lo que hacen y como lo hacen los estudiantes y el docente. Al observar, el sujeto activa todo su ser: su pensar, sentir y hacer. Aprende de las concreciones curriculares lo mismo que de los gestos, posturas corporales, formas de mirar, maneras de expresar los estados de ánimo; aprende a apreciar la fortaleza de cada uno, a mirar al interior del ser humano, a compartirse con los demás.

Al observar, el docente se impregna del ser del alumno; ser que expresa su pensamiento, sus emociones, su energía corporal. El alumno hace algo semejante consigo mismo y con los demás. Esta forma de impregnarse del ser del otro y del propio, hace posible la concurrencia de múltiples fundamentos para tomar decisiones que van más

allá de la inmediatez del momento; se ubican en la vida misma del sujeto que, a su vez, explican el mundo, la experiencia, el tiempo y el espacio vividos. “Aprendemos sobre la vida interior de las personas, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en el mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales” (Taylor y Bodgan, 1987, citado en Álvarez, 2003, p. 26).

Observar para decidir desde el lugar del otro



A partir de este aprendizaje se pueden modificar las estrategias, las actividades, el uso de materiales y, sobre todo, las intencionalidades con las que se hace la tarea educativa. Es decir, la alternativa debe proveer al estudiante de elementos que le convenzan por qué vale la pena aprender tal o cual contenido. Si no encuentra razones para el aprendizaje, es muy probable que este nunca se dé. Por eso, en el nuevo planteamiento se deben abandonar prácticas que abusen del verbalismo, la repetición, la mecanización y la sinrazón. Hay que apuntar a trabajos que vinculen la vida misma del sujeto con la tarea escolar; aquellos que, además de relacionar teoría práctica, le permitan al estudiante percibir que forman parte de su mundo porque surgen de él y a él volverán, pero potenciados.

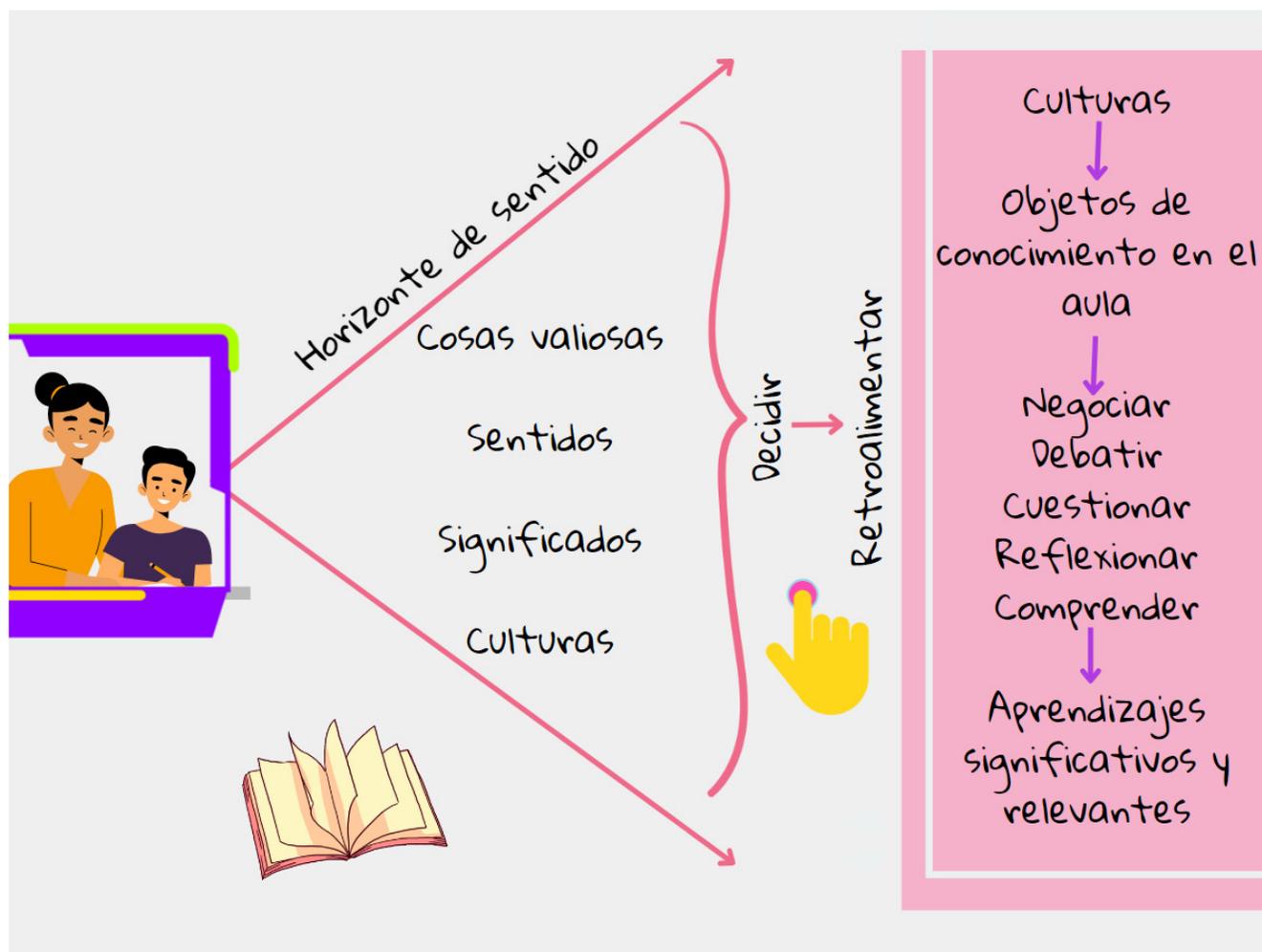
El diálogo como técnica comunicativa no se reduce, aunque tampoco lo soslaya, a la emisión y recepción de mensajes. El diálogo es una posibilidad de adentrarse a los horizontes de sentido que construyen los sujetos en torno a su mundo, donde el encuentro entre culturas es fundamental. Un horizonte que expresa la forma de percibir, asimilar y practicar la vida de todos los días desde lo individual, lo colectivo y lo comunitario. Horizonte de sentido que contiene las cosas valiosas del sujeto que lo construye; cosas valiosas que son responsables de mantener motivado al sujeto respecto a algo, que activan la voluntad para tareas específicas como el aprendizaje.

Cuando el docente dialoga con los estudiantes abre la posibilidad de adentrarse a los horizontes de sentido y reconocer las cosas valiosas de éstos. Es una posibilidad para insertarse en la que Geertz (2009) concibe como la cultura misma; es decir, un entramado de sentidos y significados que se construye de manera cotidiana.

Al plantear la retroalimentación a partir de lo que se aprende a través del diálogo, se potencian las capacidades para proponer acciones que tengan su correlato en las culturas del estudiante por lo que es posible que entren en su horizonte de sentido y le den

mayor valor. El riesgo de no reconocer cómo la tarea propuesta entra en los horizontes de sentido del estudiante, es que la tenga que desarrollar como un proceso sin sentido, que trasgrede no solo su posición física, sino su propia dignidad humana, dando como resultado un ejercicio de cumplimiento (cumplimiento).

Dialogar para conocer sentidos y significados desde la mirada del estudiante



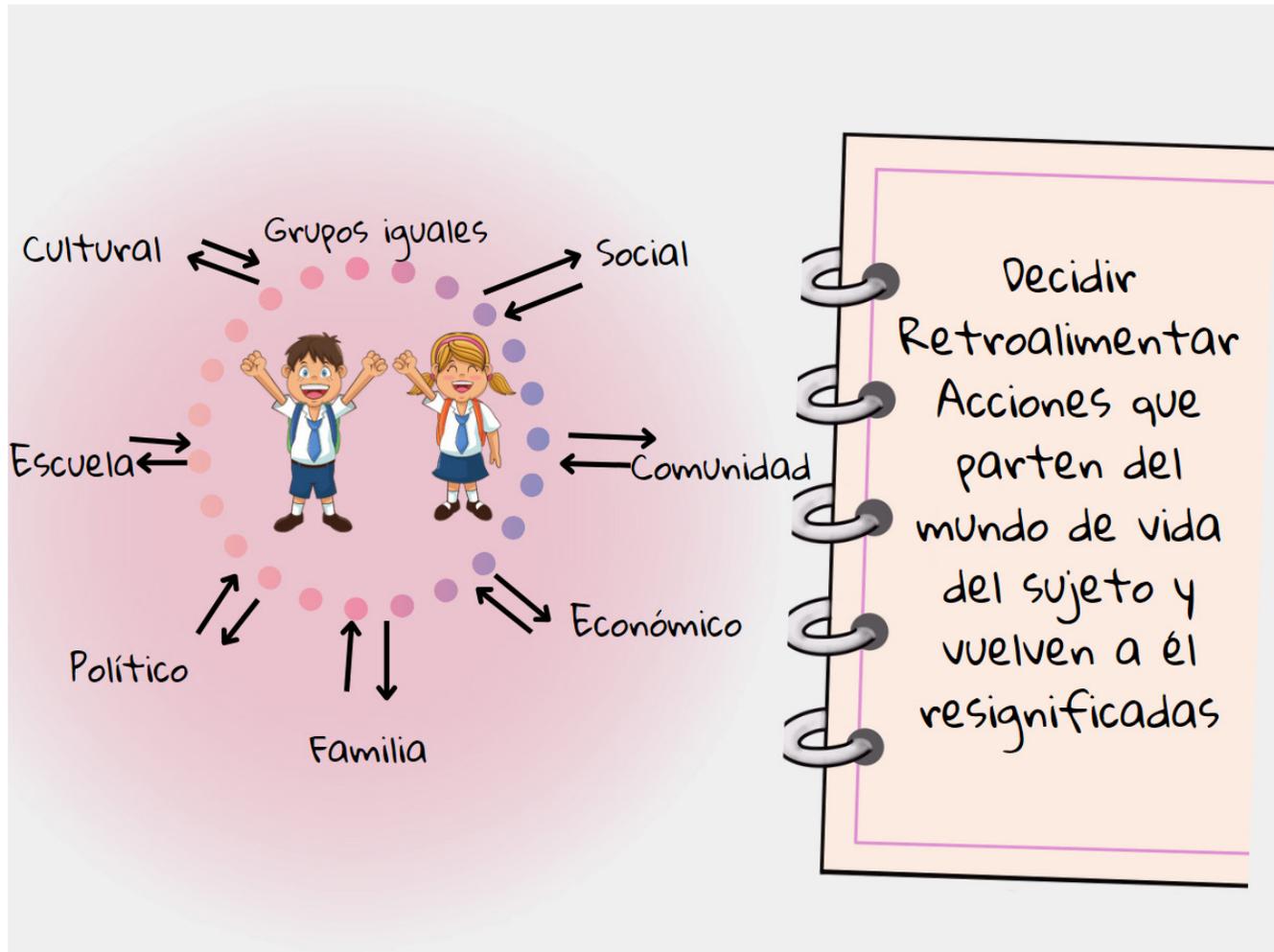
Dialogue con sus estudiantes; entre en sus horizontes de sentido, encuentre las cosas más valiosas para ellos y desde allí, planteé las tareas de retroalimentación convirtiendo elementos de sus propias culturas en objeto de conocimiento que deben ser discutidas, analizadas, comprendidas, negociadas y más, en el aula para que, en un ejercicio de triangulación con el saber disciplinar, se tenga como resultado un aprendizaje no solo significativo, sino hasta relevante.

En el análisis multirreferencial de productos de aprendizaje hay dos elementos sustanciales. Uno tiene que ver con no reducir los productos de aprendizaje a tareas concretas y de repetición y, dos, aprender a hacer análisis sin desagregar y, al contrario, unir todo lo que está separado en un ejercicio comprensivo.

El ejercicio comprensivo implica no quedarse en la superficie, en la apariencia del producto; implica adentrarse lo más profundo que sea posible hasta llegar a la estructura lógica que lo conforma. Esa estructura debe contener elementos del mundo que determina al estudiante, desde aquellos factores más próximos como las experiencias con la familia, el grupo de iguales, la escuela, los contenidos escolares, etc., pero también con otros que no son tan fáciles de percibir como factores económicos, culturales, sociales y políticos que pensados como el principio hologramático de Morín (2003), están en el estudiante aun si éste o el docente no son conscientes de ello.

Las múltiples referencias que se usan para analizar los productos de aprendizaje permiten plantear la retroalimentación más allá de la inmediatez del aula; permite adentrarse al mundo de vida del sujeto considerándolo un todo en sí mismo que representa un todo más grande, más abarcativo. Entonces, la tarea retroalimentadora no tiene por qué plantearse solo como aprendizaje de aula, debe salir de ella, debe irrumpir en las culturas, en la sociedad, en el mundo que nos toca vivir.

Hacer análisis multirreferencial para transformar desde el contexto y situación de aprendizaje

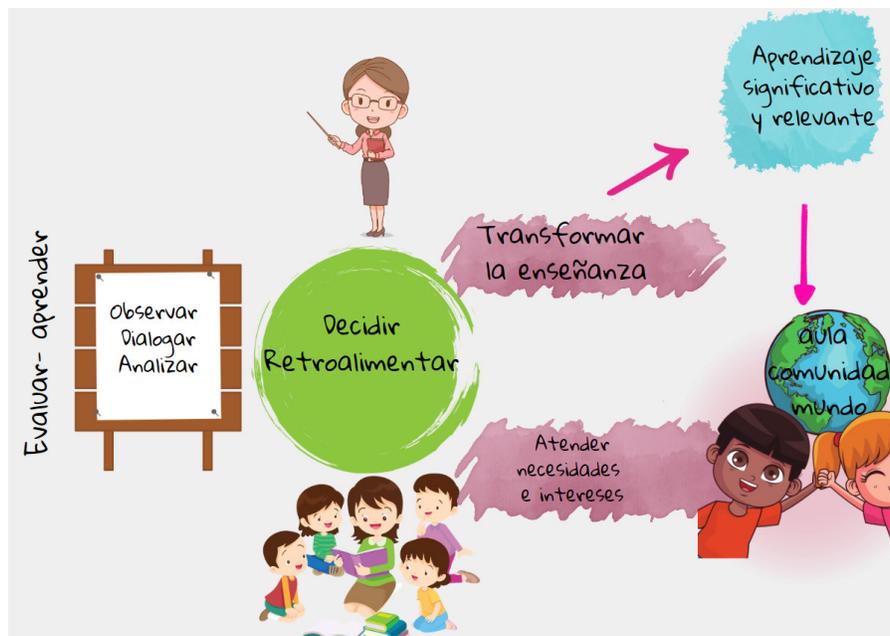


Si los resultados de la tarea escolar evidencian vacíos de aprendizaje, la retroalimentación ha de plantear alternativas que los solucionen, pero no con más ejercicio de lo mismo, debe plantear problemas que se vinculen con aspectos políticos, económicos, sociales y culturales para que entren en los horizontes de sentido de los sujetos del

aprendizaje, para que se conviertan en algo valioso y motiven a quien aprenda, para que sean una razón socialmente valiosa y den cuenta del sentido que tiene aprenderlo.

A través de la observación, el diálogo y el análisis multirreferencial se potencian las capacidades docentes para ir tomando decisiones fundamentadas en el conocimiento que tiene de cada estudiante; decisiones que no se reducen a la repetición del ejercicio o a denostar al estudiante por sus fallas, lo llevan a inventar procedimientos específicos para cada uno, le dan elementos para propiciar que cada estudiante encuentre la vía por la que debe aprender, le permiten modificar su enseñanza e incitar el desarrollo de capacidades en el estudiante que lo lleven a actuar de manera permanente para mejorar lo que hace y lo que aprende.

Observar, dialogar, analizar multirreferencialmente y retroalimentar en la evaluación formativa como actividad crítica de aprendizaje



Esta propuesta se presenta para contribuir a la reflexión, análisis y comprensión de las prácticas evaluadoras en el aula y convoca a los docentes a asumir el reto de contribuir a su profesionalización; que la información aquí expuesta pase del saber común a la reflexión analítica de la labor que desempeña, con las adecuaciones que considere necesarias con sus estudiantes y en el contexto en el que trabaja; fortaleciendo así su autonomía profesional y curricular.

Finalmente, recuerde que no hay recetas ni prescripciones nomotéticas o experimentales, hay opciones que se deben contextualizar bajo una lupa fenomenológica para poner al centro al sujeto del aprendizaje principalmente y al de la enseñanza; hay una visión etnográfica para dar cuenta de lo que sucede allí, en el sitio de la enseñanza y el aprendizaje y hay una perspectiva interpretativa que intenta ir más allá de la apariencia del fenómeno, hasta trascender con sus decisiones hacia la esencia de la cosa misma a través de procesos heurísticos de descubrimiento.

IV. Una experiencia docente de evaluación formativa en el aula

1. Transformar o continuar con las mismas prácticas educativas

“Yo sacaba diez o nueve solo por contestar mis libros, pero no aprendía, ahora he aprendido a pensar, y eso me ha gustado”. Matías, alumno de 5° grado.

Verónica Diana García Aguirre

Soy maestra frente a grupo en la Escuela Primaria Felipe Ángeles, ubicada en la colonia Infonavit Venta Prieta, municipio de Pachuca, Hidalgo, conformada por 12 grupos, de 1° a 6° dos de cada grado, categorizados como grupos A y B.

En el ciclo escolar 2022- 2023, fui titular del grupo 5°B, integrado por 23 estudiantes, 13 niñas y 10 niños, con edades entre los 9 y 10 años. Algunos niños vivían en esta colonia, otros venían de colonias aledañas como El Tezontle, Nopancalco, Venta Prieta, Forjadores, Haciendas Hidalgo y de Pitahayas, con características familiares diversas.

Motivada por la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana, surgió en mí la inquietud de implementar el trabajo por proyectos en el grupo, como una posibilidad de aprender bajo otra metodología que ofrezca a los niños y maestra una oportunidad de romper con prácticas anquilosadas y propiciar una posibilidad donde los niños y niñas aprendan de manera relevante.

Con esa perspectiva, planifiqué realizar el trabajo sustentado en tres momentos: el diagnóstico integral, el trabajo con proyectos y la evaluación formativa. En este sentido, a partir del inicio del curso escolar comencé a trabajar bajo este enfoque.

a. Conocer a los alumnos más allá de cifras y cantidades

Al inicio del curso, en agosto 2022 y hasta finales de noviembre del mismo año, el trabajo con los niños se enfocó a lo que categoricé como “Diagnóstico integral y reforzamiento”, periodo que consistió en dos aspectos fundamentales, llevar a cabo el diagnóstico integral a través de la recuperación de información de cada niño, desde los datos generales con la “ficha de identificación”, que cada uno de los padres o madres contestaron de manera escrita para recuperar algunos datos generales de cada uno de los niños como edad, talla, peso, domicilio, personas con las que vive, reconocimiento de su familia, estado de salud, cuadro de vacunas, expectativas de los padres hacia la escuela, su sentir para con sus hijos, algunas generalidades de lo vivido durante el confinamiento; desde lo familiar, social, lúdico y emocional.

Después, realicé “entrevistas a profundidad” a cada niño y a cada niña de manera individual y personal, para conocer y/o “hurgar” en lo posible en cada uno de ellos, conocerlos desde sus emociones, experiencias, vivencias, sufrimientos, necesidades; fue una oportunidad para que los niños narraran lo que por sí mismos querían “contar” a la maestra acerca de la forma que viven con sus familias, amigos y grupo de iguales, de manera libre y abierta.

Todo lo que decían los entrevistados, lo fui recuperando de forma escrita y “fiel”, tal como ellos lo expresaban; quedó escrito lo narrado por ellos, con su propia manera de decir las cosas y con esto, quedó conformada su “ficha descriptiva”. Esta actividad, arrojó un panorama de cada uno de los niños y niñas que me permitió conocerlos, entenderlos, dimensionarlos, “aprenderlos” para intervenir de manera pertinente, en lo posible, en su proceso escolar con una mirada abierta que no se termina en los muros escolares; trasciende a la vida misma de los niños y niñas.

Además, a través del diálogo, la observación y actividades prácticas en el aula, relacionadas con las disciplinas escolares, pude identificar en mis alumnos diferentes situaciones, que me mostraron que los niños eran altamente dependientes de los adultos. Por ejemplo, para realizar cualquier actividad, esperaban indicaciones directas, al grado de que se les impusiera hasta el color a utilizar, se manifestaban nerviosos e inseguros, especialmente cuando se les solicitaba participar. Se mostraban hábiles en ejercicios de copiado, operaciones repetitivas y seguir órdenes, pero al solicitar que presentaran y expusieran lo que desearan que conociéramos de ellos, todos se mostraron inseguros, desorientados y limitados en su expresión oral.

Daban cuenta de haber trabajado desde paradigmas que definen prácticas escolares tradicionales, donde la repetición y memorización permeaban su proceso escolar. Por ejemplo, en la redacción de textos mostraron desinterés, ellos solo querían dibujar, realizaban “copiado de textos” sin problemas, de hecho, eso les agradaba, sus escritos eran muy limitados, con poca o nula coherencia y contenido. Al pedirles que comentaran el contenido de algún texto que se leía, la gran mayoría no lo lograba, se mantenían callados, algunos extraían fielmente una frase y la “memorizaban” para repetirla sin mayor explicación y menos comprensión. Se solicitaba entonces que lo escribieran y solo copiaban un párrafo del texto, pocos lograban escribir brevemente sobre el contenido del texto. Un caso especial, fue el de una niña que no había alcanzado acceder a la lectoescritura, ella enfrentó dificultades en su lenguaje, se mostraba temerosa e insegura, se aislaba del grupo. El resto del grupo al leer ante sus compañeros lo hacían con voz tenue. Eran pocos los niños que leían con fluidez, y solo algunos lograban comprender lo que leían.

Trabajaban en cualquier actividad lentamente, ocupando más tiempo del previsto o necesario. En ocasiones toda una jornada se centraba en un contenido o tema con productos que podrían requerir de menos tiempo del empleado. El trabajo colaborativo

no existía, no había compromiso. En el trabajo en equipo, delegaban a unos cuantos la responsabilidad, el líder del equipo era el que “ordenaba para que los otros ejecutaran”; recuperaban la información de manera textual para plasmarla en el material de exposición y ésta consistía en “leer” el contenido de su cuaderno o el material impreso que llevaban, ocasionando que se perdiera la atención y el interés del resto del grupo e incluso que no se entendiera nada. Los que estaban sentados “atendían” lo que leían los miembros del equipo expositor, pero al final, al preguntar sobre lo expuesto todos se mantenían en silencio; era evidente que no estaban aprendiendo. En algunos casos los niños memorizaban para “repetir ante el grupo” lo que habían “aprendido”, pero al pedirles ampliaran la explicación o buscaran otra forma de presentar la información que comunicaban, no sabían qué hacer.

Había niños que no se involucraban en la actividad, unos cuantos eran los niños que leían y enfrentaban el trabajo. Estaban habituados a repetir palabras para “corregir la ortografía”, a escribir las letras mayúsculas con rojo, a copiar textos fielmente, a realizar ejercicios de los libros de texto copiándose entre sí o con ayuda de la familia en casa y esperar la “calificación de la maestra” en el libro o cuaderno por el solo hecho de “tener las respuestas correctas”, o que la maestra escribiera “algún garabato” en los trabajos como signo de “haberles calificado”.

Algunos niños prestaban demasiada atención a la presentación de sus trabajos en cuanto a la imagen o apariencia, descuidando el contenido. Cuando el trabajo fue de investigación, pocos la realizaron y quienes la hicieron, llevaron el texto impreso o copiado en su cuaderno y al realizar la plenaria, repetían el pequeño párrafo o renglón memorizado y lo repetían ante el grupo “textualmente”, sin mayor descripción, explicación y menos comprensión. Sus investigaciones eran muy breves y la mayor parte del grupo no las realizaba.

En cuanto a los papás y mamás, a pesar que se les había informado en la primera reunión de organización sobre la metodología de trabajo, se percibían descontentos, intrigados y algunos hasta molestos. Había quienes solicitaban las tareas por WhatsApp y al no tener respuesta de mi parte, pues ya le había explicado en una reunión que no se darían tareas por este medio; ellos crearon un grupo para enviarse las tareas entre ellos mismos, que esperaban fueran “las tareas tradicionales” (copiar, contestar los libros de texto, responder cuestionarios, hacer resúmenes, resolver una serie de operaciones matemáticas o hacer planas).

Al identificar todo lo anterior, planifiqué entonces implementar actividades a las que categoricé de “reforzamiento”, las cuales consistieron en leer diferentes tipos de textos, recuperados de páginas de internet, de revistas, libros del aula, de la biblioteca o de los que traían de casa, en fin, aquellos que a los niños les interesaran, para leerse y provocar que “contaran su contenido”. También se implementaron actividades para que los niños escribieran de manera libre o con temas concretos; la finalidad fue que “escribieran o redactaran”, y en cada uno de esos textos, mi tarea fue leer cada uno de los escritos, señalar las palabras o frases que tuvieran errores ortográficos o de gramática y los niños deberían corregirlos, con la estrategia que cada uno determinara (preguntando o buscando la forma correcta de escribirse).

Además, se inició con el trabajo del valor posicional del número para que a partir de ahí continuáramos con escritura de diferentes cantidades numéricas, plantear y resolver operaciones básicas como sumas, restas, multiplicaciones, divisiones, partiendo de operaciones sencillas y fuimos avanzando en la gradualidad, así como en el planteamiento de problemas matemáticos y algunos otros ejercicios de los contenidos disciplinares de matemáticas. Este fue un proceso lento y prolongado de reforzamiento que inició en agosto y cerró a finales de noviembre.

Claro está que no todos lo lograron, pero fue el principio que dio pauta a un proceso de aprendizaje en el que los niños y niñas fueron los principales protagonistas; fueron participantes activos. Ahora, en estas actividades, aunque seguían centradas en el contenido disciplinar, los niños pasaban y utilizando el pizarrón, mostraban al grupo sus procesos o exponían sus productos ante los demás para que hicieran sus aportaciones para reconocer o ampliar el contenido de sus productos. Es decir, se socializaban los trabajos y sus procesos, para que en caso que tuvieran error, todos se apoyaran para corregirlo y aprender del mismo.

b. Aprender con proyectos de relevancia social

Las actividades de diagnóstico y reforzamiento continuaron, aunque no en estricto o de la manera específica como se habían trabajado al inicio del curso, sino que fueron parte del trabajo necesario al detectar obstáculos en los procesos de aprendizaje. No obstante, un suceso que dio pauta para iniciar el trabajo con proyectos, surgió el 19 de septiembre, después del simulacro que se realizó tanto en la escuela y el país entero.

Coincidentemente tembló en el país; este movimiento se percibió en la escuela, en los hogares y en las colonias donde viven los niños. Estudiantes y docentes quedamos en un estado emocional el cual no permitía tratar otro contenido que no estuviera relacionado con el fenómeno natural que movilizaba nuestro mundo inmediato. Así que en lugar de obligar a los alumnos a trabajar con el contenido que seguía en el libro de texto, acordamos con los niños y niñas trabajar el tema “Los sismos y terremotos”, como el que vivimos el 19 de septiembre de 2022. Un tema relevante que dio pauta para iniciar el trabajo académico al que denominé **“Aprendo con proyectos de relevancia social”** vinculado con el diagnóstico integral y las actividades de reforzamiento.

El proyecto de los sismos y terremotos fue el inicio de una propuesta metodológica que busca nuevas formas para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje; posteriormente surgieron otros más que se trabajaron durante el curso escolar. Por ejemplo, “El mundo movido por un balón”, cuando se llevó a cabo el mundial de fútbol en Qatar; “El planeta azul agoniza”, al enfrentar en la escuela y los hogares la escasez de agua; “La naturaleza suspira: el Popocatepetl”, surgió cuando el volcán llevó a las comunidades aledañas a fase 3 y al país a estar alertas; “La lluvia renueva el planeta” nació en un día lluvioso con truenos y relámpagos ante la pregunta: ¿por qué truena? de una niña; “Huellitas, un caso de maltrato animal”, el cual fue el último proyecto del curso que los niños propusieron trabajar, con base al suceso que se dio a conocer en los medios de comunicación y que impactó especialmente a quienes tienen mascotas.

Son algunos de los diferentes proyectos llevados a cabo en el grupo y que dan cuenta del “Aprendizaje a través de proyectos de relevancia social”, y que se desarrollaron de la siguiente manera:

Cada proyecto surgió de algún evento de la vida en la comunidad, por algún suceso que los mismos niños vivenciaban o les generaba inquietud o que les impactara a través de los medios de comunicación. En grupo lo decidíamos comentando, argumentando, debatiendo hasta generar acuerdos que terminaban con el nombre del proyecto.

Una vez definido el proyecto, la tarea era la recuperación de los **saberes previos**. A través del diálogo grupal, los niños exponían de manera verbal lo que sabían sobre el tema; también surgían las **preguntas generadoras**, que fueron referentes para incursionar en el tema y encontrarle sentido al trabajo con saberes locales y contenidos disciplinares.

El siguiente paso a seguir fue contextualizar los proyectos, esto era reconocer la escuela en el contexto urbano donde se ubica, las condiciones familiares de los niños, condiciones que se requería delimitar para valorar que el proyecto fuera propicio para el aprendizaje de contenidos para este grupo escolar.

Posteriormente, mi tarea consistió en buscar y vincular los contenidos disciplinares de los cuatro campos formativos para trabajar el proyecto, diseñar las “probables actividades” ya que durante el desarrollo del proyecto el mismo proceso demandaba hacer variaciones, cambios o adecuaciones y definir el producto final. Algunas implementaciones y/o adecuaciones se realizaban por las sugerencias de los mismos niños o por las demandas que hacía el propio desarrollo del proyecto.

La siguiente tarea consistió en **investigar** sobre el tema, en grupo identificábamos las diferentes **fuentes de investigación** donde podrían recurrir, con la sugerencia de buscar como mínimo en tres fuentes de información, (libros, revistas, páginas de internet, periódicos u otras), con la finalidad de ampliar la mirada y tener posibilidades de buscar analogías de lo investigado, para tener más argumentos y justamente ampliar el aprendizaje; solo eran referentes para la investigación, con la libertad de que si alguien encontraba alguna información en otra fuente que considerara importante la llevaría al aula.

Una vez que se tenía el material encontrado, era momento de **leer y seleccionar** lo recopilado, subrayando o realizando tarjetas para rescatar información que nos llevara posteriormente a una **plenaria grupal**, en donde todos y cada uno de los niños y niñas aportaban sus hallazgos, mismos que permitían conocer sobre el tema, aprender sobre el mismo y vincular estos aprendizajes con contenidos de los campos formativos correspondientes a 5° grado.

Para complementar la información que se llevaba a plenaria, se proyectaban videos de Youtube, para aprender y conocer, esto gracias a la tecnología y a la posibilidad, que en ocasiones tenía la escuela, de poder utilizar la internet de la Comisión Federal de Electricidad (CFE), ya que no tenemos conectividad propia en la escuela.

Posteriormente cada uno de los proyectos, dependiendo de la posibilidad que generan para vincularlo con otros temas, se diseñaban actividades que recuperaran contenidos disciplinares de lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedad y de lo humano a lo comunitario, siempre buscando que en esa vinculación no se perdiera el tema central del proyecto, para que los aprendizajes se convirtieran en “aprendizajes relevantes”.

En cada uno de los proyectos, se propició que además de las plenarios grupales, los niños dieran cuenta de sus aprendizajes de manera individual. Por ejemplo, en ejercicios de matemáticas mostraban sus procesos para resolverlos; es decir, pasaban al pizarrón de manera individual para explicar su procedimiento en la resolución de sus planteamientos o sus operaciones matemáticas, mientras sus compañeros atendían a su explicación y si no había coincidencia, pasaban a mostrar otra forma de llegar al resultado, con la finalidad de que eso permitiera que cada uno determinara cuál era al que más le entendía. En caso de encontrar error, pasaban para corregirlo y llegar al resultado correcto pero sustentado, claro está, el error no era para sancionar, sino una nueva ocasión para el aprendizaje. De igual manera, cualquier otro tipo de trabajo, como aquellos que se tenían que exponer como producto final del proyecto, a los que llamabamos “exposición del tema”, y lo realizaban los alumnos, lo socializaban ante el grupo, de manera explicativa, dando cuenta de lo aprendido, rompiendo con la práctica de leer, ya que los niños responsables de la exposición fundamentaban y el resto del grupo sacaban sus conjeturas y con ellas replicaban en caso necesario pues también sabían del tema.

Había ocasiones en que los productos requerían elaborar un borrador en su cuaderno, el cual me presentaban para que posteriormente y una vez que revisara a cada uno y les hiciera las observaciones, sugerencias y correcciones en algunos casos, lo podían elaborar ya como trabajo definitivo utilizando hojas blancas o de color (cada uno lo decidía) y con imágenes para exponerlo ante el grupo. Se trabajó con libertad para la elaboración, exposición y construcción de sus productos, es decir, los niños llegaron a decidir por sí mismos qué materiales utilizar, cómo exponerlo o dar cuenta de lo aprendido, como organizarse; ellos definieron de manera individual o en colectivo la forma de mostrar sus productos.

Cuando se proyectaban videos de cualquier tipo, los niños aprendieron a recuperar la información que les serviría para las plenarias, para su producto, en fin, este apoyo tecnológico se convirtió en un recurso para ampliar la información, contrastar los saberes comunes y reafirmar los disciplinares.

Cabe señalar que también se utilizaron los libros de texto. Mi reto era vincular los contenidos disciplinares, buscaba en los libros las actividades o temas que se relacionaban con el proyecto y así convertirlos en un recurso de trabajo. No se siguió la secuencia de las páginas del libro, se trabajaban dependiendo de la relación con el proyecto y fueron también un recurso para que los niños trabajaran de manera individual y en colaboración, para mostrar sus procesos ante el grupo.

En todo momento propicié que todos los niños participaran, bajo sus propias condiciones, como el caso de la niña que aún no leía y presentaba inmadurez en su lenguaje; ella logró integrarse a los equipos y participaba apoyada por sus compañeros, quienes se mostraron solidarios con ella, la involucraron en el trabajo y reconocían sus logros, lo mismo que a todos sus compañeros.

En todo este proceso, siempre fue importante tener presente las condiciones de cada uno de los niños, es decir, desde lo que viven en casa, lo que acontece en su mundo inmediato, lo que saben, en fin, todo aquello que posibilita o inhibe para que cada uno aprenda. Cuando la niña Abril no traía materiales para trabajar o no realizaba la investigación, yo tenía claro que en casa existían otras cosas que eran más importantes como la salud de su madre enferma, que atender las demandas de la escuela; no obstante en el grupo sus compañeras más cercanas le compartían materiales para trabajar en el aula. Néstor, cuyos padres trabajaban vendiendo pollo; sus condiciones para estudiar eran diferentes, en su casa tenía mascotas su perro y gato; entonces cuando se trabajó el proyecto sobre animales sus aportaciones fortalecieron el aprendizaje, pues, además, era hijo único y por las tardes asistía a su curso de computación, tenía su propia computadora e insumos necesarios que le favorecieron su proceso de aprendizaje.

Cada uno de los niños trae consigo diversas cosas que les posibilitan, a unos más a otros menos, lograr aprendizajes valiosos. Al conocer esas condiciones, socializarlas o compartirlas, hace posible que los demás aprendamos a decidir de manera pertinente cómo intervenir al proponer o realizar las actividades a desarrollar.

Toda esta información que aportaron los niños, acerca de sus recursos materiales, relaciones familiares y las que se llevan a cabo en su comunidad, con su grupo de iguales y muchas otras referencias contextuales más, dio pauta para que se reorganizara el trabajo, para que se aprovechara lo que cada uno podía ofrecer y hacer posible el aprendizaje relevante.

Antes del trabajo por proyectos de relevancia social, los niños estaban acostumbrados a que la maestra debería “calificar sus tareas o actividades”, este fue un proceso un tanto complicado, ya que además de los niños, los padres de familia esperaban lo mismo, y si la actividad o tarea no “llevaba el número o garabato de la maestra” para ellos no tenía

validez. Para todos lo importante era el número, el garabato, lo menos importante era lo que habían logrado aprender. Esta fue una labor muy importante, en donde tuve que trabajar tanto con niños como con padres para hacer ver que lo más importante era lo que los niños aprendían, y que lograban al dar cuenta a través de sus explicaciones, exposiciones y muestras; el número o el “garabato” de la maestra era lo menos importante.

Pero al final, la calificación aparecería en los periodos indicados por la institución, pero ahora justificada en los aprendizajes logrados y no en la entrega de productos que, tal vez, ni los niños habían realizado.

c. La evaluación formativa no es solo para estudiantes

Tuve la oportunidad de leer la propuesta de un equipo académico de la Dirección de Investigación Educativa sobre evaluación formativa, actividad que consistió en analizar lo que construyen y al hacerlo, encontré allí parte del trabajo que he venido desarrollando en mi grupo. Me marcó pauta para comprender que es posible llevar a cabo la evaluación formativa en nuestras aulas, siempre y cuando transformemos nuestras prácticas.

Una vez que realicé el análisis del “Cuadernillo: Evaluación formativa en el aula”, desde mis referentes y perspectivas, surgió en mi la idea que fueran escuchados los niños y los padres de familia del grupo, y que no quedara solamente en mi experiencia. Organicé entonces un encuentro en el que se invitó al equipo de investigación, a la supervisión escolar, al director de la escuela, a los padres de familia del grupo y por supuesto la asistencia de los niños y niñas del grupo. Ellos narraron, contaron y evidenciaron el trabajo que realizamos en este curso escolar. También los padres de familia participaron en esta actividad y por supuesto, el equipo de investigación hizo sus propios

aportes. La intención además fue, que por voz de los protagonistas se llevaran la experiencia y nosotros a su vez escucháramos sus sugerencias y comentarios.

Se llevó a cabo el 11 de julio de 2023 y tuvo un gran impacto. Primero porque tanto los niños como los padres de familia, encontraron el espacio para dar cuenta del trabajo de este curso escolar sin memorización de discursos, sin secuencia de participación y menos elección de los oradores. En efecto, mientras los niños y padres hacían sus propias aportaciones, y aunque yo fui la maestra del grupo, escucharlos me permitió reafirmar que es posible llevar a cabo la evaluación formativa, en tanto se piense como intermedia para que los alumnos se den forma al hacerse cargo de sus aprendizajes y los resultados son sorprendentes porque los niños ganan autonomía, seguridad, iniciativa, compromiso y por qué no, cada vez más libertad.

Las exposiciones giraron en torno a cinco momentos de la práctica educativa, que recuperé en una previa reunión en donde pedí a los niños que expresaran ¿qué les había dejado este curso escolar? En sus aportaciones rescaté el principio de la tarea educativa, los proyectos, “Huellitas, un caso de maltrato animal”, las tareas, el aprendizaje y las calificaciones y por último la analogía con las formas de aprender en cursos anteriores. Para no tendenciar la participación de los niños, no se elaboró ningún material que limitara lo que podían decir. Los niños de manera voluntaria se agruparon en equipos y ellos mismos se organizaron para platicar sobre cada momento. De igual manera se les sugirió que no se limitaran, que en caso de que tuvieran algo que aportar, lo podían hacer libremente, aunque no le correspondiera a su equipo.

El día llegó, y los niños narraban parte de todo lo que se había realizado. La niña Ary dijo: “Algo que me gustó es que la maestra nos escucha, podemos platicarle nuestras cosas”. En efecto, escucharlos y conocerlos me dio la oportunidad de saber por qué Zoe no trae las tareas a casa, por qué María faltaba con frecuencia y las condiciones en que

se presentaba al aula, por qué a Matías se le miraba triste, inseguro, temeroso, en fin, escucharlos fue una oportunidad para saber que cada uno de mis niños tenía sus propias condiciones y que resultaba ser tan necesario conocerlas para entenderlos, apoyarlos y en lo posible intervenir. Como dice el equipo de investigación, es una forma de adentrarse en sus horizontes de sentido y decidir el siguiente paso, pero con significado para ellos y para mí.

Samantha comentó “Trabajamos con proyectos de temas que nos interesaban, hacíamos plenarias donde podíamos hablar del tema, investigamos mínimo en tres fuentes de investigación, la maestra lo relacionaba con las asignaturas y teníamos que enseñarles a nuestros compañeros nuestros productos, o cómo llegar al resultado”.

Efectivamente, los proyectos nos llevaron a investigar, analizar, construir, proponer, exponer, mostrar, todo aquello que generaba aprendizaje, y que nos permitía, redefinir el siguiente paso. Por ejemplo, el error es parte del aprendizaje, es parte de la retroalimentación, lo pienso, como docente; es oportunidad para propiciar ámbitos de aprendizaje alternativos y potenciales para los alumnos y, por parte de éstos últimos, como posibilidad para hacerse cargo de sus propios procesos y aprender a decidir de manera fundamentada. Para ambos, es una oportunidad para saber por qué se debe aprender un contenido, tema o conocimiento.

En el tercer momento los niños explicaron el último proyecto que trabajamos titulado “Huellitas, un caso de maltrato animal”, donde fueron exponiendo su desarrollo, cómo se relacionó con otros contenidos disciplinares, evidenciaron cual fue el producto final “la elaboración de un cartel”, y dieron cuenta de la conclusión a la que llegamos después de haberlo investigado, discutido y analizado. Una situación que nos hizo aprender a no criticar sino comprender y ayudar, fue el caso de Vanessa una adolescente, a quien los medios de comunicación señalaron como responsable de maltrato animal, sin

embargo, hay cosas en su vida que la llevaron a hacer daño a un animal hasta causarle la muerte. A través de temas como éste, me adentré al mundo de emociones que se movilizan en el ser de los niños, me apropié de ellos al observarlos y estar allí, donde viven su propia vida y con esto, pude tomar decisiones para ayudarles a aprender, pero poniéndome en su lugar, no desde el privilegio y autoridad que me da la institución.

La niña Fernanda explicó que “las tareas eran tres, una las investigaciones para trabajar los proyectos que se podían recuperar de diferentes fuentes y llevarlas impresas o los mismos textos (libros, periódico, revistas), otra era terminar lo que no había terminado en el salón y tercera llevar el material solicitado para realizar las actividades”, efectivamente, las tareas eran estas. En este aspecto los padres al principio se mostraban intrigados, hubo quienes pedían tarea y también se les explicó en la reunión inicial, pero era lógico su desconcierto. Acostumbrados a trabajar con la “vieja escuela” (así la llamó la mamá de Joana) esperando las tareas tradicionales, era obvio. Con el paso del tiempo la mayoría de padres de familia superaron el “umbral del sufrimiento”; pasaron de las dudas e incertidumbres a la decidida colaboración con sus posibilidades y limitaciones particulares.

La participación de Tamar, con esa transparencia que la caracterizaba dijo “la calificación es para un día, el aprendizaje es para la vida”, comentario que sorprendió, pero que nos dejó claro que los niños son grandiosos, y esta frase encierra muchísimo más de lo que yo misma puedo explicar; ¡Claro que la evaluación formativa es posible! Obviamente como ya dije, se dieron muchas más participaciones que es imposible narrar pero que su contenido es tan valioso como los que he venido mostrando.

Para el último momento, hubo una serie de aportaciones donde los niños reconocieron que ha sido diferente el trabajo en este curso a los cursos anteriores, dijo Mario “Antes trabajábamos con los anexos o los libros, nos ponían a contestarlos y no aprendíamos”;

otro niño dijo “solo nos ponían videos”, y Matías, levanta la mano para decir “yo sacaba diez o nueve solo por contestar mis libros, pero no aprendía, ahora he aprendido a pensar, y eso me ha gustado”.

Los niños se miran más seguros, se sienten en libertad y confianza para expresar su sentir, muestran que es posible aprender de otra forma y sobre todo, son una evidencia clara de que los niños tienen amplias posibilidades para aprender y lo harán más y mejor si se crean ambientes de aprendizaje potenciales para ello, si son considerados como sujetos con fuerza, capacidades, necesidades y muchas cosas más en lo individual y en lo colectivo; pero sin perder de vista que son sujetos sociales que viven en un contexto determinado que influye en su forma de vida, en ocasiones facilitando y en otras obstaculizando los procesos de aprendizaje.

También los padres de familia contaron su experiencia, hubo quienes reconocieron los logros, pero también hubo quienes hicieron sus reclamos. La mamá de Dayra “en un principio yo decía, ¿cómo van a aprender los niños con esto?, pero ahora veo que mi hija no quiere faltar, que, si ha aprendido, se le ha facilitado la escuela”. La mamá de Fernanda dijo “nuestros hijos se miran diferentes, ahora vienen a gusto, yo veo a mi hija como ha avanzado, ahora sola hace sus cosas de la escuela y hasta las de la casa, ya no tengo que ayudarle”. En efecto, al principio del curso había frecuentes inasistencias, poco a poco fueron disminuyendo y solo llegaban a faltar por enfermedad que evidenciaban con sus recetas médicas. De igual manera los niños han logrado realizar sus trabajos sin depender del adulto; trabajan rompiendo con el formalismo del espacio, ellos pueden realizar sus actividades sentados en las butacas, en el piso, acostados, con la presencia o ausencia de la maestra como lo dijo una madre de familia “antes cuando llegué a venir veía que se salía la maestra y todos estaban jugando o corriendo en el salón, ahora, aunque no esté la maestra ellos siguen trabajando en lo suyo”.

El papá de Jimena dijo “Mi hija está muy apapachada por la maestra y a mí si no me parece que no se le deje tarea, necesita tareas en las tardes porque se la pasa con el celular, que se deje más tarea”, otra mamá dijo “cuando les dejaban mucha tarea mi hija se estresaba, sufría en las tardes” cuando la señora decía esto, la mayoría de los niños movía su cabeza de manera asertiva. Por mi parte coincidí con el señor, cuando expresó que su niña estaba apapachada por mí; en efecto, como todos mis niños, siempre que buscaron ser escuchados, ser comprendidos, conocerlos para apoyarles e intervenir cuando fue posible, lo hice, los “apapaché” cuando me buscaron y justamente mi corazón de maestra, de madre y mujer siempre ha estado allí, pues puedo decir que, así como reí con ellos, exigí, aprendí, construí, también lloré, porque sigo siendo un ser emocional.

La mamá de Luz comentó, “Mi hija es más independiente, aprendimos a trabajar de esta manera y mi hija aprendió más”, otra mamá dijo “antes esperaba mi hijo que yo le ayudara, ahora me dice que lo deje, que él puede hacer las cosas” y otra mamá afirmó “en un principio ver que no trabajaban los libros en orden me preocupó, pero ahora veo que valió la pena”. La mayoría de los padres reconocieron que en un principio no estaban convencidos de esta metodología de trabajo y al terminar el curso saben que los niños se miran diferentes tanto en casa como en la escuela, les gusta asistir, pero además han aprendido. Siempre los cambios y más la transformación son procesos difíciles que no siempre terminan bien con todos y todas; en esta ocasión es satisfactorio lo que hemos logrado, pero habrá nuevas oportunidades, ya que los padres de familia solicitaron que para el siguiente curso sea maestra de sus hijos para dar continuidad al trabajo ya iniciado.

2. Se vale reflexionar sobre lo aprendido

Trabajar con proyectos de relevancia social nos permitió disfrutar, conocer, investigar, aportar, colaborar, construir, pero, sobre todo, niños, niñas y maestra aprendimos juntos a través de la investigación, las plenarias para exponer saberes, la expresión escrita, el análisis de la información, la vinculación con contenidos disciplinares con sentido y significado en el mundo de vida de la que enseña y los que aprenden.

El apoyo de padres de familia para proporcionarles materiales a sus hijos y acompañarlos en la búsqueda de recursos bibliográficos y fomentar el aprendizaje relevante a través del trabajo colaborativo, ha sido un ejercicio invaluable porque entre más crean los padres en esta metodología, más se involucran y comprometen y con esto, les dan certeza a sus hijos acerca de lo que han de hacer en la escuela y en otros ámbitos de vida.

No obstante, también existieron debilidades, como la baja participación de algunos niños que tienen condiciones de educabilidad adversas tanto en la familia como en lo individual y las prácticas anquilosadas en las estructuras mentales de los niños. Seguiremos luchando contra estas adversidades, teniendo claro que son condiciones en las que se da el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

Con este tipo de actividades, no solo se garantiza el aprendizaje significativo sino hasta relevante; aquel que se construye a partir del saber popular, se triangula con el saber disciplinar para analizar, reflexionar, comprender y sintetizar en el aula y dar como resultado conocimiento con sentido y significado social.

El aprendizaje relevante parte del mundo de vida de los sujetos, se triangula en el aula

con los saberes disciplinares o especializados y una vez que se resignifican, vuelven a las realidades de partida para potenciar las capacidades de los sujetos del proceso. Quienes participan se hacen más independientes, seguros, comprometidos, capaces, autónomos y libres para decidir aquello que vale la pena en su vida y en la de los demás.

Para contribuir con los estudiantes en estos procesos, los docentes debemos actuar como profesionales de la educación, comprometernos a adentrarnos en el propio ser del niño para ponernos en su lugar, escucharlo porque a través de su palabra nos muestra los horizontes de sentido que construye en el mundo cultural que le ha tocado vivir y tener en cuenta los elementos de su contexto que facilitan u obstruyen la concreción de los aprendizajes porque así tomaremos decisiones para dar el siguiente paso, en coordinación con los estudiantes, con razones socialmente válidas. Esto es posible si evaluamos de manera formativa, preocupándonos por lo que se enseña y aprende para generar ámbitos en que los niños y niñas sean cada vez más libres.

La evaluación formativa se asume como un proceso organizado, intencional y participativo para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje de los estudiantes por lo que su finalidad es meramente pedagógica. Parte de la idea que debe retomar el proceso de aprendizaje considerando que esta es una actividad continua de reestructuraciones producto de la acción del estudiante y de la propuesta pedagógica. De esta forma, en la evaluación formativa, no importa tanto el resultado final, sino lo que sucede en los procesos: supervisarlos e identificar los principales obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo y en qué medida es posible remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas in situ (Díaz, 2002).

Dada dicha finalidad de esta forma de evaluar, se hace necesaria la construcción de datos para analizar, interpretar y valorar tanto el aprendizaje de los estudiantes como la enseñanza del docente. Los datos reunidos contribuyen al proceso formativo de los

alumnos en tanto permiten identificar el nivel actual de potenciación de sus capacidades y adaptar la enseñanza para servir como intermediaria en el máximo logro de los aprendizajes. “En la evaluación formativa los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar y cómo darlos” (Heritage, 2007, citado en Moreno, 2016, p. 157).

La observación registrada en el diario del docente, el diálogo como técnica comunicativa, el análisis de productos de aprendizaje y la retroalimentación, son base de estas técnicas evaluadoras, se abre la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas pertinentes para modificar la enseñanza y atender la necesidades e intereses de los estudiantes.

Son técnicas que se plantean como posibilidades para llevar a cabo la evaluación formativa en el aula; intentan romper con la idea que esta forma de evaluar se diferencia de otras solo por cuestiones temporales y pone el acento en la necesidad de asumir la evaluación como ese proceso en el que se emiten juicios de valor acerca del mérito que los estudiantes tienen en su aprendizaje y el docente en su enseñanza.

Al practicar la evaluación bajo esta propuesta, se pretende que docentes y estudiantes se confabulen en un mismo ejercicio en el que la evaluación sea aprendizaje en sí misma, y no se confunda con la asignación de calificaciones ni con la acreditación, dado que las calificaciones y la acreditación son convenciones sociales que se hacen desde fuera de los procesos de enseñanza y aprendizaje y tienen como fin último la certificación, no el aprendizaje, la evaluación es un proceso que realizan los actores educativos, y su fin último es el aprendizaje.

Que la evaluación se practique con todo el ser: con el pensar, el sentir y el hacer; que se potencie con ella las capacidades como fuerza, energía, posibilidades que el estudiante

y el docente tienen para sacar lo mejor de sí mismos y se realice en cualquier momento de aprendizaje o enseñanza, sin regirse por tiempos institucionalizados de tal forma que se perciba que mientras se evalúa se aprende y, mientras se aprende se evalúa.

Al observar y registrar se amplía la consciencia de lo que acontece allí, en el aula o espacio en el que se llevan a cabo las prácticas educativas; al dialogar con los estudiantes, se profundiza en los sentidos y significados de éstos, es decir, se perciben elementos culturales y sociales que les ayudan a conformar sus horizontes de sentido y reconocer las cosas valiosas en ellos; al analizar los productos de aprendizaje se aprende a integrar los factores, elementos, circunstancias que contribuyen a la configuración de éstos, es decir, a pensar de forma holística los procesos de aprender y enseñar, se abre la posibilidad de entender la perspectiva de mundo que el estudiante da a su vida a través de la forma en que expresa por escrito aquello que le resulta valioso y trascendente para su existencia.

Con estos elementos, tanto docente como estudiantes están en posibilidades, momento a momento, de reorientar su participación, poner en duda sus saberes, cuestionar las realidades que se configuran a su paso, discernir acerca de los insumos necesarios, reorientar las acciones subsecuentes, proponer alternativas de acción en el aula y la escuela, retomar sus saberes y los que se movilizan en su entorno y todas las posibilidades que abran los procesos educativos como sucesos históricos que contribuyen a la formación de los sujetos involucrados.

De esta forma, docentes y estudiantes se verán involucrados en la evaluación formativa. Podrán ver y retomar el vacío que se genera entre lo que se espera aprendan los estudiantes y lo que realmente aprenden para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y contribuir como apoyo para mejorar los aprendizajes de los estudiantes a través de procesos de retroalimentación como construcción dialógica que implica el establecimiento de un diálogo abierto y constructivo entre el docente y los estudiantes a fin de comprender cómo se generaron las dificultades y proponer cómo resolverlas para cerrar la brecha entre lo que sabe el estudiante y lo que debe saber según el grado educativo que cursa.

Referencias

- Agambeam, G. (2005). *¿Qué es un dispositivo?* Conferencia dictada en la Universidad Nacional de La Plata, 12 de octubre de 2005.
- Álvarez, G. J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa México*. Paidós Educador.
- Álvarez, M. J. (2004). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. *En Evaluar para conocer, examinar para excluir* (pp. 11-26). Barcelona: España. Paidós.
- Ardoino, J. (1991). *El análisis multirreferencial*. París, Francia. Universidad de París VIII.
- Bertely, B. M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Maestros y enseñanza. Paidós.
- Blanco, N. y Angulo, J.F. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, España. Aljibe.
- Bound, D. (2007). “Reframing assessment as if learning were important”. *En Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the longer term*, editado por David Boud y Nancy Falchikov, pp.14-25. Londres y Nueva York: Routledge.
- Bueno, G. (2009). *Ética y moral*. Tesela 002. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=dm3WCZud0UQ&ab_channel=fgbuenotv
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- Cabra-Torres, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en evaluación. *En Educación y Educadores*, vol. 13, núm. 2 mayo-agosto, pp. 239-252. Colombia: Universidad de La Sabana.

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *En Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. Vol. 2. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

De Ibarrola, M. (2018). *Temas clave de la evaluación de la educación básica*. México: Fondo de Cultura Económica e INEE.

Díaz, B. A. (2023). ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten en acto educativo. *En Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 14 No. 40. Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1547/1561>

Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México. Mc. Graw Hill. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:n-NJfhja3pUJ:postgrado.una.edu.ve/evaluacionaprendizajes/paginas/diazbarrigacap8.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=mx>

Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile. J. C. Sáez Editor.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile. Fundación Chile.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, Inglaterra. Polity Press. Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London. Inglaterra. Longman.

Fernández, A.M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Argentina. Editorial Biblos.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Argentina: Coedición, Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones y Material Didáctico S. R. L. y Universidad Nacional de Buenos Aires.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2ª. Edición. México: Siglo XXI.

Forster, K. (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Chile. Universidad Católica de Chile.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Geertz, C. (2009). *La interpretación de las culturas*. España. Gedisa.

Gimeno, J., Feito, R., Philippe, P. y Clemente, M. (2013). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, España. Morata.

Habermás, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, I. *Racionalidad de la acción y racionalización social*. España. Taurus Humanidades.

Hernández, S. R. et. Al. (2014). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill Educación.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1969). *Dialéctica del iluminismo*. Madrid, España Trotta.

House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, España. Morata.

Hurtado, E.M. (2016). La práctica reflexiva: condición indispensable para el ejercicio docente. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*, pp. 171-181, Chihuahua, México. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España. Grao.

Kosík, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. México. Grijalbo. Krichesky, G.J. y Murillo J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 9, Número 1. Recuperado de file:///D:/Downloads/Dialnet-LasComunidadesProfesionalesDeAprendiza-je-3934351.pdf

Larraín, J. (2007). *El concepto de Ideología*. Santiago de Chile. LOM.

Martínez, M.J. (2007). *Autonomía*. España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2267971>

Marx, C. (2008). *Introducción a la crítica de la economía política 1857*. Buenos Aires, Argentina. Luxemburgo.

Montecinos, C. (2003). *Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psico-perspectivas. Individuo y Sociedad*, II, pp. 105-128. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6>

Montoya, J. F., Toledano, M., García, E., Hermosillo, C. y Téllez, E. (2023). *Evaluación formativa en el aula*. Propuesta de trabajo. México. SEPH.

Moreno, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Revista perspectiva educacional. Formación de profesores*. Vol. 53. Chile: Pontificia Universidad católica de Valparaíso.

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, unidad Cuajimalpa.

Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. México. UAM, unidad Cuajimalpa.

- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. París, Francia. Gedisa.
- Pérez, G. A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid España. Morata
- Porlán, R. y Martín, J. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Barcelona, España. Díada
- Quintar, E. (1993). Aportes para pensar una “Didáctica no parametral”, en *Conversaciones Didácticas. La enseñanza como puente a la vida*. Hidalgo, México. Universidad Pedagógica Nacional- Hidalgo.
- Reyzábal, M. V. (2001). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, España. La Muralla.
- Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso*. Escuela de Periodismo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Valparaíso, Chile). Recuperado de www.moebio.uchile.cl/41/santander.html
- Santos, G. M. (2019). *De los ríos de las teorías, al mar de la práctica*. Argentina. Homo Sapiens.
- Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de estudios de Educación Básica 2022. Marco y estructura curricular. México: SEP
- Schegloff, E. A. (1968). «*Sequencing in Conversational Openings*». *American Anthropologist*, 70, pp.1075-1095. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisisconversacion.htm
- Talanquer, V. (2015). *La importancia de la evaluación formativa*. Consultado en <http://revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/52927>
- Tannen, D. (1996). *Género y discurso*. Barcelona, España. Paidós.

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España. Paidós.

Ulloa, J. y Cabrera, C. (2017). *Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: Una estrategia de desarrollo profesional docente*. Nota Técnica N°11-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/NT11_JU_LI_28-12.pdf

Valencia, S. (1993). Evaluación Alternativa: Separar el grano de la paja. En Revista: *Comunicación Lenguaje y Educación Vol.5*. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02147033.1993.10821087>

Vega, G. (2017). El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la “microfísica” y el tratamiento de la multiplicidad. *En Nuevo itinerario Revista digital de Filosofía, septiembre 2017*. Argentina. Quintar, Voloshinov, N. (1999). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Madrid, España. Alianza Universidad.

Quintar, E. (1993). Aportes para pensar una “Didáctica no parametral”. En *Conversaciones Didácticas. La enseñanza como puente a la vida*. Hidalgo. México. Universidad Pedagógica Nacional - Hidalgo.

Zizek, S. (2003). *Ideología*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.

*"Si no se transforma la evaluación, es probable
que nada se transforme en educación"*

*"Si no se transforma la evaluación, es probable
que nada se transforme en educación"*