

PENSAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA

Resumen:

En México, el Plan de Estudio 2022 de educación básica establece la necesidad de fortalecer la evaluación formativa desde una perspectiva integral, lo que involucra pasar de una concepción de evaluación centrada en el establecimiento de logros de aprendizaje a otra de carácter formativo que considere los procesos que gestan y desarrollan los sujetos de la educación (alumnado, profesorado). El objeto de este texto es, a partir del análisis del pensamiento francófono sobre evaluación formativa, ofrecer una propuesta pedagógico-didáctica congruente con el Plan de Estudio 2022 que considere este tipo de evaluación. Uno de los principales elementos propuestos es la participación corresponsable del estudiante como sujeto que se enfrenta a sus procesos de desarrollo del aprendizaje. Además, se ofrecen estrategias para orientar al docente, tales como acciones concretas que favorecen su autonomía profesional y la contextualización curricular. Asimismo, se replantea el sentido de la retroalimentación para impulsarla como una opción para mejorar el trabajo docente.

Abstract:

In Mexico, the 2022 Primary and Secondary Education Curriculum calls for strengthening formative assessment from a comprehensive perspective, shifting from an assessment concept focused on establishing learning outcomes to one that considers the processes that shape and develop the subjects of education (students and teachers). The purpose of this text is to offer a pedagogical-didactic proposal consistent with the 2022 Curriculum that considers this type of assessment. One of the key elements proposed is the shared responsibility of students, individually engaged in their own learning processes. In addition, strategies are provided to guide teachers, including specific actions that promote their professional autonomy and curricular contextualization. Likewise, the meaning of feedback is redefined to position it as a tool for improving teaching.

Palabras clave: didáctica; evaluación formativa; proceso de enseñanza-aprendizaje; educación básica.

Keywords: teaching; formative assessment; teaching-learning process; primary and secondary education.

Investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México, México. CE: adb49@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3849-7190>

Introducción

El objeto de este ensayo –que está construido como una propuesta que es parte de un análisis del pensamiento francófono de evaluación formativa– es articularlo con la propuesta pedagógico-didáctica que se encuentra en el *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (en lo sucesivo Plan de Estudio 2022) (SEP, 2022), en el que se establece que el sistema educativo trabaje este tipo de evaluación. De ahí su carácter ensayístico basado en la literatura que se ha elaborado sobre el tema por más de 50 años, y que es prácticamente desconocida en nuestro medio.

Se denomina debate francófono al que realizan académicas(os)¹ que publican en francés y que incluye a Francia así como las regiones de Suiza, Bélgica y Canadá; ofrece una conceptualización de la evaluación formativa que se puede identificar como una escuela de pensamiento que plantea distinciones significativas con respecto a la línea dominante más conocida, más cercana al pensamiento anglosajón, cuya base es considerar que surge de las acciones que el docente puede realizar y la forma como las mismas se traducen en instrumentos cualitativos (rúbricas, listas de cotejo, etcétera) que, en general, concentra en el o la docente la función complementaria de retroalimentar al estudiante a partir de sus errores. De igual manera es común que estas valoraciones iniciales concluyan finalmente en un puntaje, lo que de alguna forma cancela el sentido didáctico de esta tarea.

Una lectura cuidadosa del Plan de Estudio 2022,² en sus páginas 92 y 93, establece el significado didáctico de la evaluación formativa, tema que en los programas sintéticos se presenta con un desarrollo más amplio bajo el rubro de Evaluación formativa. Sin embargo, estos planteamientos han sido insuficientes para que los docentes deriven acciones concretas que permitan realizarla en su trabajo en el aula.

La conceptualización de la escuela de pensamiento francófona sobre la evaluación formativa subyace en estas propuestas, sin embargo, la misma no se ha generalizado de manera suficiente para orientar el trabajo docente. Más allá de algún material presentado en las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), de conferencias o cursos en los que se está abordando el tema, siguen siendo muy escasos los materiales que realmente ofrecen la visión didáctico-pedagógica que se pretende generar.

Este ensayo busca establecer una articulación entre la escuela de pensamiento francófona y el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) con el fin de generar una orientación más clara para el trabajo de los do-

centes. También se desarrolla una perspectiva de la evaluación formativa que parte de analizar los elementos básicos desde una visión didáctica para orientar acciones que se desprendan en el marco del proyecto de la NEM; para lo cual se retoman algunos elementos del debate francófono, en virtud de que desarrolla una línea conceptual y práctica que lo separa y diferencia del anglosajón, dominante en la literatura sobre el tema. Recuperar esta dimensión es importante porque se centra en las acciones que posibilitan que sea el estudiante, como sujeto de la educación, quien se enfrente a su proceso de desarrollo de aprendizaje, su responsabilidad ante el mismo y que sea consciente tanto de sus logros como de los retos que subyacen en esta tarea.

En virtud de que se trata de avanzar en la construcción de una propuesta para la evaluación formativa —en el marco de los planteamientos que establece la legislación educativa y que se concretan en el Plan de Estudio 2022— se asume el carácter ensayístico de este texto, que se fundamenta en elementos que se desprenden de la perspectiva que se concentra en un modelo de investigación documental, enriquecido con algunas experiencias didácticas realizadas con docentes, para avanzar en una ruta de construcción conceptual y práctica de esta forma de evaluar.

De tal manera, se puede identificar al estudio de la evaluación formativa como un proceso que parte de la implicación de los sujetos de la educación: los estudiantes, aspecto nodal que no ha sido un tema favorecido en la literatura. Así, por ejemplo, una revisión de la literatura sobre este tema en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* permite afirmar que la evaluación formativa está poco abordada y quizá algunos de los artículos que más se puedan vincular sea el formulado por un grupo de académicos que publicaron una importante discusión que titularon “Queríamos evaluar y terminamos contando”, en el que se afirma:

La evaluación diagnóstica será una evaluación formativa en la medida en que se lleve a cabo como un ejercicio de reflexión colegiada, de retroalimentación y de intercambio informado entre colegas que asumen el papel de interlocutores y no de jueces (Buendía, García Salord, Grediaga, Landesman, *et al.*, 2017:984).

Este tema no refleja la complejidad de los procesos implicados en la evaluación formativa del aprendizaje, dado que se refiere a aspectos que involucran el trabajo de producción académica, específicamente de investigación, en

el que cuestionan la práctica existente de asignar un número a un proceso que reclama un tratamiento diferente.

Sin embargo, algunas coincidencias de este planteamiento se pueden considerar semejantes a las que estamos postulando desde una perspectiva didáctica que responde al Plan de Estudio 2022, ya que en ambos casos se proponen procesos de reflexión y autorregulación de los sujetos evaluados.

Antecedentes, la conformación de una perspectiva pedagógico-didáctica para la realización de la evaluación formativa en la NEM

La reforma de 2019 al artículo 3º de la Constitución determina, en la fracción IX, inciso a, que se establecerán “evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional”, lo que significa reconocer la necesidad de desarrollar procesos de evaluación integrales que no se basen en una pretendida medición homogénea y universal de los aprendizajes.

El *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*, publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 19 de agosto de 2022, establece la necesidad de fortalecer la evaluación formativa desde una perspectiva integral, replanteando la concepción de evaluación para acercarla al análisis de los procesos que se generan en la educación. Al mismo tiempo, está conformado por un proceso que busca la transformación de la práctica pedagógica que realizan los docentes, reconociendo su autonomía profesional, la necesidad de vincular la escuela a la comunidad y al territorio para promover una formación que impulse el mayor logro educativo. Así, se replantea el sistema de enseñanza y de aprendizaje situado para el trabajo escolar.

El núcleo de esta propuesta parte de reconocer que cada una de las escuelas del país se ubica en contextos particulares, lo que significa conocer y actuar en las realidades histórico-sociales, culturales y económicas. Por ello, la cultura escolar, históricamente construida para solo atender a los conocimientos que provienen de las propuestas curriculares –desvinculadas de la realidad que experimentan los estudiantes, desconociendo sus saberes y cosmovisiones del mundo– ha llevado a la conclusión de que la tarea escolar consiste en ofrecer una serie de contenidos fragmentados en campos disciplinarios. Por el contrario, la vinculación escuela-comunidad obliga a la configuración de un proyecto curricular realizando adecuaciones de trabajo de contenidos nacionales para articularlos al mundo que rodea

y significa la vida de los estudiantes. De este modo, se trata de asumir un proceso donde la realidad sea el punto de partida de lo que la institución escolar ofrece como contenidos en lo que se desprende de los cuatro campos formativos y en sus ejes articuladores, al mismo tiempo que lleve a realizar acciones, de acuerdo con las posibilidades de un espacio escolar, para incidir y buscar transformar algunos elementos de su contexto social. Siempre en el marco de un análisis del colectivo docente.

La construcción de campos formativos obedece a reconocer que los problemas del entorno —esto es, del territorio en el que está inserta una escuela— son integrales, que no hay un elemento que responda a un ámbito en el que históricamente se han fragmentado los conocimientos disciplinarios, sino que representan una integralidad entre procesos culturales, históricos, sociales, así como los de toda forma de vida en la que cada sujeto se encuentra en su compleja relación con el mundo.

Por consiguiente, se pretende aprender y aprehender el mundo para generar explicaciones de diverso corte académico, pero, al mismo tiempo, desarrollar la responsabilidad de cuidar, incidir en su mejoramiento y reconocer los procesos históricos que lo han conformado para construir una armonía con la vida. Por tal razón, el plan contiene ejes articuladores, que explícitamente no son transversales, sino perspectivas que permiten la construcción de acercamientos, explicaciones, generación de actitudes y acciones de responsabilidad con el entorno. Bajo esta perspectiva se trata de propiciar una inclusión y un pensamiento crítico así como la atención a la diversidad, en el desarrollo de una capacidad de apropiación y desarrollo de las múltiples formas de lectura de la realidad que conforman al ser humano.

Estos procesos se realizan en un marco de diversidad humana que requiere de identificaciones mutuas (entre docentes, entre estudiantes y entre docentes con estudiantes) dentro de referentes comunes (contenidos de los programas de estudio), que se definen y establecen a través de los Consejos Técnicos Escolares en cada escuela o grupos de escuelas. De esta manera, el plan de estudios está concebido como un proyecto político-ético de formación de ciudadanos, como un currículo incompleto que permanentemente se estará ajustando a la realidad de cada escuela, pero también a los cambios sociales que se generan de un año a otro e incluso de un mes a otro. Por tanto, se trata de incorporar una perspectiva deliberativa del currículo (Schwab, 1974), muy poco conocida en el país, así

como de partir de la visión de un currículo vivo que permanentemente se está enriqueciendo y ajustando.

De tal manera, aquello que es común a la multiplicidad de estudiantes, escuelas, procesos, docentes y directores es viable cuando están comprometidos con la traducción de un proyecto nacional y convertirlo en uno escolar, en la realización de una tarea específica para un momento y espacio del proceso formativo, especialmente en la elección de los proyectos escolares y de la problematización con una realidad específica. Se busca coadyuvar a que los estudiantes construyan una pregunta, una interrogante, pero que, al mismo tiempo, analicen las relaciones que tiene la información que pueden obtener de diversas fuentes (orales, escritas o visuales), de suerte que vayan estableciendo relaciones significativas entre las realidades que los rodean, las experiencias personales que puedan reconstruir y resignificar y la información que procede del mundo académico.

Los procesos de desarrollo de los aprendizajes de los niños implican la generación de significados sobre la realidad que se producen en situaciones-problema en diferentes espacios: aula, escuela, comunidad (Meirieu, 2002). Lo que requiere transformar el tradicional modelo de enseñanza que parte de la elección de un contenido que ha sido fragmentado en la historia del conocimiento desde el siglo XIX, hacia el trabajo intenso de situarse en la realidad que viven los estudiantes que están en una escuela específica y desde ahí concebir los problemas reales que tendrán que ser trabajados en una etapa del curso escolar, con una perspectiva inter y pluridisciplinaria. Esta tarea de integración curricular (Beane, 2010) solo puede ser posible a través del trabajo que el colectivo docente realiza en el codiseño curricular (Gallardo, 2024).

El codiseño se considera como una acción de involucramiento que significa interpretar, ajustar y enriquecer los contenidos nacionales que establecen los programas sintéticos, para que cobren vida y sean significativos para gestar procesos de desarrollo de aprendizajes de los estudiantes. Procesos complejos y singulares que también responden a la historia, a la vida personal con la que cada sujeto de la educación llega al aula (Freire, 2010), logrando enriquecer el currículo a través de la deliberación curricular, traducida en los ejes de interpretación en un programa analítico, como notas o esquemas orientadores del trabajo escolar, y que en la relación del aula permitirán convertirla en un espacio de aprendizaje mutuo entre docentes y estudiantes, así como entre estudiantes.

En particular, el Plan de Estudio considera como un elemento relevante transformar la noción de evaluación que ha acompañado al sistema, la cual ha estado centrada en el establecimiento de logros de aprendizaje y en un proceso de clasificación de los estudiantes. Esta acción convierte a la institución escolar en constructora de una vivencia de éxito o fracaso (Perrenoud, 1996) que, finalmente, influye en el futuro del estudiante. Por esta razón, el currículum redefine el papel de la evaluación:

[...] la evaluación formativa demanda del compromiso y responsabilidad de las y los estudiantes para hacer una reflexión tanto individual como colectiva sobre el proceso de desarrollo que están teniendo, sus avances y los retos que tiene que enfrentar. Requiere realizarse con entusiasmo por parte de todos los actores educativos, hasta donde sea posible en actos amplios de la escuela, de la escuela/familia y de la escuela/comunidad, con la idea de asumir un compromiso individual y, al mismo tiempo colectivo sobre el proceso de formación y aprendizaje de las y los estudiantes de acuerdo con cada etapa del ciclo escolar.

La evaluación formativa es un acto importante en el trabajo educativo que permita que la y el estudiante reflexione sobre su proyecto de aprendizaje, actividad que no se puede formalizar, sino en términos de Scallon es necesario permitir que fluya en la actividad escolar. De ahí la dificultad para realizarla en sentido pleno en el aula (SEP, 2022:94).

Fundamentos y principios que orientan las acciones de evaluación formativa para la educación básica

Establecer los fundamentos de una concepción de evaluación formativa vinculada al pensamiento pedagógico-didáctico obliga a distanciarse de las perspectivas dominantes vinculadas a una visión psicométrica, así como la últimamente asumida, basada en una perspectiva de gestión del sistema educativo.

Así, es preciso resignificar el mismo acto de evaluación para ubicarlo con mayor claridad en el sentido etimológico: asignar un valor, pero no necesariamente un puntaje. De igual manera, desde una visión didáctica que permita resignificar el sentido que se concede a la retroalimentación, como una tarea que realiza el docente para señalar errores, hacer recomendaciones para mejorar un trabajo o tener mayor dedicación a los estudios.

De esta manera, consideramos que los fundamentos pedagógico-didácticos de la evaluación formativa guardan una estrecha relación con una

perspectiva de la acción didáctica, que se encuentra claramente vinculada con los procesos que se gestan y desarrollan en los sujetos de la educación. Acciones que involucran tanto a docentes como a los responsables de la conformación de las condiciones que posibiliten la formación y el desarrollo de los procesos de aprendizaje y, en particular, al educando porque es el único que puede asumir la responsabilidad de su aprendizaje y el compromiso que ello reclama.

Así, se requiere que el estudiante perciba los procesos de desarrollo de aprendizaje en los que se encuentra, las carencias y los pendientes que requiere enfrentar. Actividad que inicialmente parte de su propia reflexión, la que necesariamente debe ser acompañada por la interacción con sus compañeros de grupo. Esta tarea es tanto del trabajo didáctico como –y simultáneamente– de la evaluación formativa.

El sistema educativo tiene la necesidad de partir de una construcción de la evaluación formativa que responda ampliamente a esta visión. Para ello estamos retomando lo que se denomina una perspectiva francófona de la evaluación formativa vinculada con lo didáctico, así como articulada a los desarrollos que, desde Latinoamérica, se están realizando en el campo de la didáctica. Esto significa reconocer que ambas posiciones reflejan una corriente de pensamiento en este ámbito, lo que en general es desconocido en el tratamiento de los temas relacionados con esta disciplina. La didáctica suele enseñarse por autores, por conceptos o como una serie de instrumentos, sin reconocer la conformación de distintas escuelas de pensamiento que parten de conceptualizaciones diferentes (Díaz-Barriga, 2025).

A partir de este esquema básico de fundamentos se puede desprender una serie de principios que cumplan con la función de orientar las acciones de la evaluación formativa desde la concepción didáctica que se postula.

- 1) La evaluación formativa es parte de una estrategia pedagógico-didáctica que responde –en sentido amplio– a la perspectiva que el Plan de Estudio establece. Esto es, impulsar que el docente cuente con elementos para analizar los procesos que se gestan a partir de las rutas del aprendizaje para proporcionar una condición de aprendizaje. De tal manera, el trabajo didáctico se encuentra imbricado con las acciones de la evaluación formativa, aspectos que forman parte de una misma situación didáctica.

- 2) Se trata de un proceso que diferencia con claridad las acciones de evaluación –que le corresponden a los sujetos de la educación a partir de sus reflexiones individuales y luego colectivas– sobre la forma como desarrollan los procesos de aprendizaje, al mismo tiempo que reclama enriquecer el concepto de retroalimentación más vinculado a una tarea que permite el actuar del docente.
- 3) La realización de la evaluación formativa requiere iniciar con el análisis y reflexión personal de cada estudiante para, posteriormente, llevar a cabo en forma colectiva una acción de co-evaluación sobre su proceso de aprendizaje, sus logros, avances, retos y las dificultades que enfrentan. Existe la necesidad de posibilitar los procesos de autorregulación del aprendizaje, reconociendo múltiples formas de experimentarlo (y de su evaluación) que respondan a la diversidad de sujetos de la educación. Formas y procesos que no pueden quedar invisibilizados tanto en las metodologías como en los instrumentos de evaluación por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición económica, territorial, migratoria o religiosa.
- 4) Para su realización se requiere del compromiso personal del sujeto de la educación (Scallon, 1988), esto es, su autorregulación en el aprendizaje, pero acompañado hasta donde sea posible por un compromiso del colectivo docente, de las madres y padres de familia y de la comunidad. Se reconoce que es en el territorio en donde acontecen la representación de las acciones de docentes y estudiantes, de sus relaciones simbólicas y su vínculo con la naturaleza, el saber y el conocimiento, sin dejar fuera las actividades productivas, familiares, culturales y económicas.
- 5) Para llevar a cabo la evaluación formativa es indispensable crear un clima de confianza que despierte el entusiasmo y el compromiso personal de los sujetos de la educación, que además no se formalice o rigidice para posibilitar que el proceso de reflexión y análisis fluya en su evolución (Scallon, 1988); lo que demanda un diálogo horizontal entre todos los que participan en esta tarea de aprendizaje: estudiantes/estudiantes/docentes; estudiantes/docentes/familia/comunidad.
- 6) Reclama establecer una visión distinta de la retroalimentación, en la que esta tarea permita enriquecer el trabajo pedagógico del docente, le ayude a analizar las condiciones del contexto que afectan

el desarrollo de los aprendizajes posibilitándolos o dificultándolos y, a la vez, identificar aquellas estrategias de trabajo que pueden ser mejoradas. Esto significa abandonar la idea de que la retroalimentación docente consiste en informar al estudiante de sus errores.

- 7) Es necesario eliminar todo sistema de clasificación buscando que el docente estimule en todo momento aquello que permita a los estudiantes avanzar en sus procesos y remontar las dificultades que enfrentan en la tarea de aprender. Esto significa evitar cualquier sistema de etiquetar el trabajo realizado con expresiones como: excelente, muy bueno, suficiente, etcétera, que en ocasiones concluyen en un número.
- 8) La evaluación formativa debe permitir que los estudiantes experimenten el éxito escolar (Perrenoud, 1996), apostando a la conformación de sujetos felices de sus logros y que a partir de ellos puedan examinar los retos de aprendizaje que enfrentan.
- 9) Debe recuperar la dimensión didáctica del error, evitando la clasificación de los estudiantes y derivando del yerro los retos para crear condiciones de aprendizaje.

Estos fundamentos y principios de la evaluación formativa parten y contienen una dimensión didáctica del trabajo en el aula, y sobre todo de la tarea del sistema educativo para crear condiciones de aprendizaje. Esto es asumir un sistema que tiene como meta que todos los estudiantes desarrollen sus procesos según sus condiciones y contextos. En términos de Blais, Gauchet y Ottavi (2018),³ se requiere abandonar la concepción de que el trabajo educativo está asociado a una visión darwiniana, basada en un evolucionismo social, que sostiene que hay etapas de desarrollo y aprendizaje que todos los estudiantes necesitan lograr.

Elementos de un sistema de evaluación formativa

La evaluación formativa es parte de un *continuum* articulado con el aprendizaje, dicho de otra forma, las acciones de enseñanza con la evaluación se encuentran ampliamente imbricadas (Younès y Gaime, 2012). En ella, los planteamientos didácticos se vinculan con momentos, etapas y/o situaciones muy diversas, con la reflexión de los estudiantes sobre su propio aprendizaje. En realidad, la evaluación formativa responde a la misma complejidad que conlleva la planeación de situaciones de aprendizaje para un grupo de estudiantes, sea en escuelas de organización completa o multigrado; en con-

textos indígenas, rurales o urbanos; o bien, en diferentes niveles del sistema educativo, como preescolar, primaria y secundaria.

Por mucho tiempo, los docentes han escuchado y trabajado con el término evaluación formativa, al punto de llegar a confundirlo con evaluación continua o permanente, aunque no reconocen las acciones que realizan en la práctica de enseñanza, como las adecuaciones e incluso cambios en su planeación didáctica cuando se encuentran en la interacción con los estudiantes, que son el resultado de una evaluación formativa. En este sentido, importa detenerse en analizar las múltiples implicaciones que tienen para docentes y estudiantes las diversas acciones de evaluación formativa, unas dirigidas a gestar procesos de reflexión y autorregulación del aprendizaje y otras encaminadas a mejorar las estrategias de acción en su curso escolar.

La evaluación formativa es una actividad compleja en la que se pueden reconocer dos dimensiones: la primera, referida a los estudiantes, donde se promueve la reflexión, la responsabilidad/autorregulación, así como el análisis que, en un clima de confianza, puedan realizar sobre su proceso de aprendizaje; y, la segunda, vinculada con los docentes, la que permite realizar ajustes en su trabajo didáctico, planificar las siguientes situaciones didácticas y generar procesos para retroalimentar el trabajo de sus estudiantes.

La *primera dimensión de la evaluación formativa* establece que es una reflexión personal que realiza el estudiante en forma individual y colectiva con el pequeño grupo con el que ha trabajado un proyecto para aprender lo que le significa el hecho y la colaboración con sus compañeros y las dificultades que tiene que superar en la tarea de aprendizaje. Esta reflexión, según la fase del plan de estudio donde se encuentren los estudiantes, la puede hacer por medio de dibujos, representaciones o a través de un texto escrito.

De ahí que diversos autores (Scallan, 1988; Perrenoud, 1996; Allal, 1979; Mottier, 2010) planteen que para su realización se requiere un clima de confianza en los procesos donde los estudiantes muestren entusiasmo mientras trabajan esta actividad. Habría que partir de la idea de que son quienes deben cuidar su aprendizaje, por y para eso asisten a la escuela, entonces se requiere que asuman el deber de reflexionar sobre su aprendizaje, para ayudarlos a que se comprometan con un “deseo de aprender”.⁴ (Comenio, 1982; Meirieu, 2002).

Que los estudiantes sean responsables de su aprendizaje no significa que los docentes no tengan el deber profesional de proponer situaciones significativas que partan de interrogantes con el fin de coadyuvar a la vinculación del trabajo para el aprendizaje que realizan, relacionando problemas seleccionados de los entornos y realidades que experimentan con sus saberes ya contruidos en su historia personal y con aquellos que, en una perspectiva interdisciplinaria, se requieran para acercarse, conocer, explicar y analizar un problema específico.

Sin embargo, una tarea fundamental en la evaluación formativa consiste en impulsar a que los sujetos del aprendizaje puedan colocarse ante un espejo que les permita analizar lo que buscan o les interesa aprender, abrir un espacio para que reflexionen sobre la forma como asumen los retos de su aprendizaje, como están realizando determinadas acciones, los desarrollos que van gestando, así como los retos que aún no pueden resolver. Esta acción constituye el primer paso para el proceso de evaluación formativa. Scallon (1988) establece que demanda compromiso y responsabilidad de los estudiantes, que su realización requiere crear un clima de confianza, que todo el grupo colabore para llevar a cabo una reflexión individual, pero también colectiva a partir de prácticas de co-evaluación. Por su parte, Allal y Mottier (2005) sostienen que los sujetos del aprendizaje deben asumir una autorregulación frente al conjunto de actividades que requieren llevar a cabo en su proceso de formación.

Existen varias estrategias para la autorregulación: una consiste en que en algún momento el docente solicite a los alumnos que completen una frase significativa sobre lo que están aprendiendo, su forma de trabajar en el aula, las dificultades que enfrentan para promover una reflexión personal y, posteriormente, compartirla con sus compañeros.

Otra estrategia emana de lo que se ha denominado un “*timing* pedagógico” (Díaz-Barriga, 2023), que supone que el docente esté atento a alguna situación grupal relevante o significativa, a partir de la cual decida suspender la actividad y promover una reflexión y análisis sobre ese momento que tiene el grupo escolar, por ejemplo: puede ser que estén realizando otra actividad que no sea la solicitada, que estén dispersos y no logren concentrarse en la actividad requerida o bien, muestren desinterés o aburrimiento.

Cuando ocurre la distracción del grupo, el docente –a través de algunas preguntas– puede pedir a los estudiantes –de forma individual o en

pequeños grupos— que reflexionen sobre la situación actual con el objetivo de que expresen sus razones o vivencias que permitan clarificar este comportamiento para generar sugerencias y compromisos que se deban asumir para avanzar hacia una ruta más adecuada para su aprendizaje. La sensibilidad y las percepciones que el docente identifique en estos momentos grupales son fundamentales para llevar a cabo esta tarea (Van Manem, 1998).

Un desafío para lograr esta actividad reside en cambiar la perspectiva que tienen los estudiantes, sus entornos familiares y la sociedad en su conjunto, en donde se considera que se asiste a la escuela para obtener una calificación, no para avanzar en un proceso complejo de aprendizaje, a fin de permitir a los sujetos de la educación asumir los esfuerzos que demanda la acción de aprender, ciertamente también disfrutando de los avances, grandes o pequeños, que vayan realizando. En este proceso de transformación es relevante conjuntar los saberes que se encuentran en las clases, los libros, en su realidad, cultura e historia, así como en sus contextos familiares, comunitarios y sociales. Esfuerzo, satisfacción y significatividad constituyen una clave didáctica para impulsar esta perspectiva. Un cambio que necesariamente inicia con una transformación de las prácticas de enseñanza (Edelstein, 2023) que ocurren en el aula, cuyo punto de partida es el actuar del colectivo docente en una escuela.

La *segunda dimensión de la evaluación formativa* se refiere a un espacio de análisis y reflexión del docente que le permite visualizar aquello que en determinadas condiciones funciona o funcionó en la acción de enseñanza, lo que se posibilitó en la selección y organización de determinadas estrategias, lo que se puede enriquecer o lo que requiere ser replanteado. La práctica docente es un proceso de transformación continua o, si se prefiere, supone el reto de un aprendizaje permanente.

Es convertir en realidad la premisa de la perspectiva freiriana de no considerar un docente y un educando, sino un educador/educando y un educando/educador, cuestión que de múltiples formas es expresada por este autor desde sus primeros textos de los años sesenta del siglo pasado y los que construyó ya a fines del XX. Esta situación abre la posibilidad de dimensionar de otra forma la planeación didáctica, que se realiza bajo un ideal que presupone como hipótesis de trabajo que algo se puede llevar a cabo cuando se pase a la acción en el aula, pero el actuar en la situación didáctica obliga permanentemente a modificar lo pensado. La planeación

es una ruta concebida, que ciertamente orienta el trabajo didáctico, pero no es una norma que requiera seguirse al pie de la letra.

La referencia inicial que se propone en este proyecto es establecer una propuesta funcional de evaluación formativa para que los docentes reconozcan un conjunto de elementos que suelen funcionar en su práctica cotidiana. Es decir, una serie de elementos que son resultado de su saber experiencial (Tardif, 2010) construido a lo largo de su historia personal, tanto en la formación profesional como en la recuperación de lo que acontece en el conjunto de vivencias que experimentan en su tarea cotidiana y que en el fondo son la base de su saber pedagógico.

Las estrategias de evaluación formativa para la retroalimentación que los docentes pueden realizar, desde esta perspectiva, se llevan a cabo en dos momentos. Una retroalimentación situacional que responde a la imbricación que la evaluación tiene con el espacio de intervención en el aula y, una segunda más amplia en virtud de que ocurre al concluir una etapa o un curso escolar, en donde se cuenta con elementos para valorar el conjunto de principios didácticos, acciones y recursos que se emplearon, su resultado y lo que faltó o no se logró, así como lo que se puede incorporar para la construcción de estrategias de enseñanza en las siguientes etapas o cursos escolares. Así, la planeación escolar es algo vivo que está en permanente cambio o ajuste.

En este sentido, se puede establecer que la retroalimentación, desde una perspectiva didáctica, no es tanto la acción que el docente realiza para señalar errores, comportamientos inadecuados o sugerir mayor dedicación a un estudiante, pues en el impulso de la autorreflexión se cumple con esta función desde los sujetos de la educación. Entonces, también la retroalimentación se construye con otro sentido, considerando que su tarea es enriquecer el trabajo docente al fortalecer sus saberes pedagógicos, los que se encuentran ampliamente vinculados a los experienciales que forman parte de su profesión.

Así, la retroalimentación se convierte también en una actividad situacional realizada en primera instancia en su fuero interno, cuando en los hechos la planeación de una clase sufre necesarias adecuaciones ante la compleja y rica vida en el aula, donde una serie de factores gestados en el “aquí y ahora” obligan a realizar modificaciones constantes a lo previsto. Lo planificado no tiene una correspondencia con lo que se puede

desarrollar en un momento específico dado que en el aula convergen un sinnúmero de circunstancias imposibles de predecir. Esta dimensión abre la posibilidad de trabajar sobre la planificación de las situaciones didácticas llevadas a cabo.

Las estrategias de evaluación formativa para la retroalimentación, los docentes las pueden realizar en dos momentos. Una situacional, que responde a la imbricación que la evaluación tiene con el espacio de intervención en el aula, y una segunda para la planificación de una etapa o de otro curso escolar.

La evaluación formativa de retroalimentación situacional

Los docentes cuentan con elementos para analizar las razones que los llevaron a modificar la planeación didáctica concebida. Pues esta tiene necesarias adecuaciones cuando se desarrolla en la compleja y rica vida en el aula, donde una serie de factores gestados en el “aquí y ahora” obligan a ajustes constantes.

La vida del aula es única, transcurre de una sesión a otra, cada grupo escolar va generando condiciones de trabajo específicas. Esto implica que esta relación surge en un contexto complejo, resultado de diversas interacciones entre profesores, estudiantes, conocimientos históricos, contextuales y culturales que todos los actores educativos poseen. Es el mundo de lo real impuesto al mundo de lo pensando, lo que no significa que una situación didáctica no requiera ser planificada previamente, pero sí que no debe ser sobrevalorada como una norma que se tiene que cumplir.

De esta manera, las condiciones pensadas, la realidad del grupo escolar, la forma como los estudiantes reaccionan (entusiasmados, con confusiones sobre la actividad que hay que realizar, mostrando enfado, desinterés o falta de comprensión) obligan a tomar decisiones didácticas prácticamente instantáneas. Lo que representa una manera en que se expresa la dimensión de la evaluación formativa sobre la realización de una situación didáctica.

La evaluación formativa, una retroalimentación de la planeación didáctica

Otro tipo de análisis surge al término de una etapa o del mismo curso. El docente no solo se encuentra en la necesidad de certificar los entregables

que los estudiantes hayan elaborado para la obtención de una calificación, también se abre un espacio para que pondere la realidad del conjunto del proyecto didáctico en el que se basó para el desarrollo del curso.

No se trata de la elaboración de un informe formal, pues esto sacrificaría muchos elementos de esa reflexión personal que se tiene al concluir una etapa de formación. En este punto es necesario reconocer que existe, en el campo de la evaluación formativa, la necesidad de transformar el concepto de retroalimentación tal como se desarrolla en el pensamiento dominante sajón; pues en este, la retroalimentación se considera como una acción externa que el docente realiza como devolución ante ciertos trabajos o exámenes que los estudiantes han llevado a cabo. La función de la retroalimentación se convierte así en una acción directa para el docente, no en un acto externo para los estudiantes.

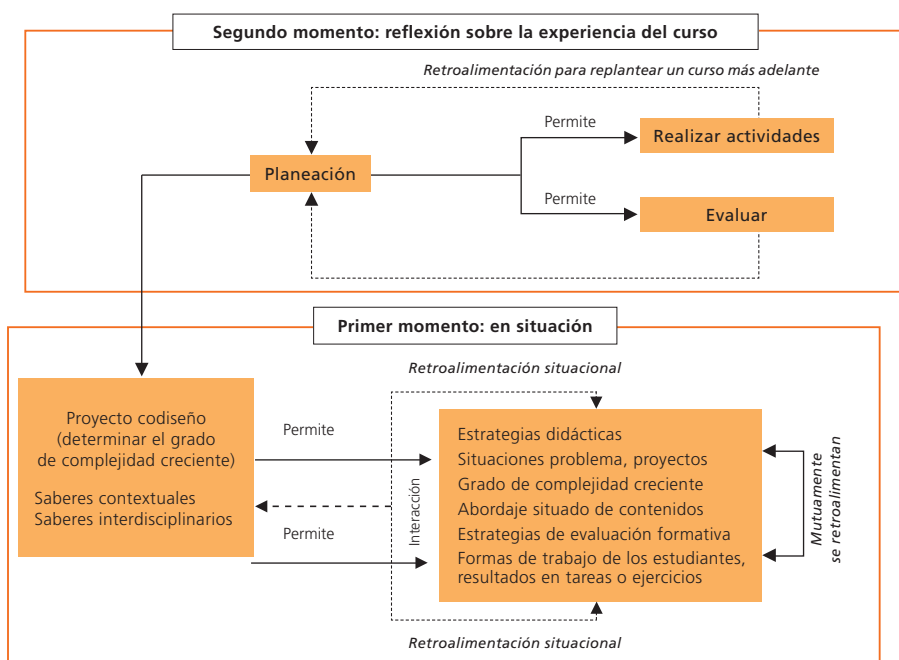
Los docentes tienen conciencia sobre qué intenciones educativas se pudieron desarrollar con cierto éxito, así como comprender las razones por las que en otras no se avanzó e incluso cuáles fueron emergiendo en el transcurso de una etapa o del conjunto del curso escolar; una reflexión para lograr una retroalimentación personal e incluso ser objeto de análisis por el colectivo docente en el Consejo Técnico Escolar.

Pero también se manifiesta al término de una experiencia didáctica, bien sea de una etapa del curso o de su conclusión, pues a partir de lo realizado en el salón de clases los docentes están en condiciones de reorganizar la planificación, en ocasiones para las siguientes sesiones, etapas e incluso de lo que falta del curso escolar. La planeación de una clase está influida por las experiencias que ha dejado el trabajo con los estudiantes en momentos o etapas anteriores (Tardif, 2010). De alguna forma podríamos representar esta tarea mediante la figura 1.

En esta perspectiva, en la figura 1 se muestra el doble papel que juega la retroalimentación situacional y otra para replantear la planeación en el trabajo docente. En el primer caso, se denomina retroalimentación situacional a la que se ubica en el pequeño cuadro punteado inferior donde se muestra cómo las estrategias didácticas se traducen en determinadas tareas o acciones que realizan los estudiantes que permiten analizar hasta dónde se requiere hacer ajustes en el mismo trabajo del aula o, por decirlo de otro modo, es el momento donde se actúa a partir de una *angustia creadora* (Díaz-Barriga, 2009), que demanda del docente modificar lo que había

pensado previamente a la luz de lo que ocurre en el trabajo que el grupo realiza para su aprendizaje. Es situacional porque muestra la imbricación que existe entre actividad para el aprendizaje y evaluación formativa, lo que lleva a reorientar la acción; cuestión que en muchas ocasiones pasa en “fracciones de segundos”, esta acción muestra la imbricación que hay entre lo didáctico y la evaluación.

FIGURA 1

Planeación de una clase

Fuente: reelaboración de la propuesta de Díaz-Barriga (2014).

Por su parte, la retroalimentación de la planeación global de un curso —o de una etapa de este— es el resultado de la reflexión o análisis que los docentes realizan, de manera consciente o superficial,⁵ sobre aquellos elementos que funcionaron mejor para impulsar el aprendizaje, los aspectos donde la propuesta de trabajo no fue tan acertada y los elementos nuevos que la reflexión de lo que acontece en el mundo cotidiano nos propone.

Ambos momentos de retroalimentación siempre requieren estar acompañados de otros docentes e, indirectamente, de los estudiantes. Es importante tomar en cuenta que todos los profesores se influyen de una u otra manera en la forma de pensar de compañeros, tanto de modo informal, a través de algún comentario en un pasillo, como formal por medio de sesiones de reflexión del colectivo docente en el Consejo Técnico Escolar.

Es conveniente tomar en cuenta que también los estudiantes inciden indirectamente en este proceso de retroalimentación, a través de sus expresiones, actuaciones y presentaciones de trabajos en el transcurso del curso escolar. Mientras que al final de cada etapa o curso los docentes pueden realizar una reflexión interna sobre la forma como las estrategias didácticas propuestas funcionaron a lo largo del curso.

Algunas propuestas para desarrollar la evaluación formativa

Se parte de afirmar que no hay manera de establecer normas que garanticen que los docentes desarrollen la evaluación formativa en la función didáctica. En esta sección se presentan algunos ejemplos y propuestas para que –de las dos dimensiones de la evaluación formativa– los docentes, según su formación y su experiencia, puedan modificar, enriquecer o encontrarles otro sentido. Estos ejemplos y propuestas son solo un punto de partida, no necesariamente se tienen que realizar todos, ni de la manera en que se describen, tampoco están concebidos para aplicarse en un momento específico de la clase.

Acciones de evaluación formativa que fomentan la reflexión

y la asunción de la responsabilidad de los estudiantes en su aprendizaje

Esta propuesta se basa en una reformulación del planeamiento que realiza Steiman (2023); consiste en que los docentes, de acuerdo con el nivel educativo donde laboren, propongan ejercicios sencillos, como pedir a sus estudiantes que completen algunas frases para que expresen reflexiones sobre su aprendizaje, como se muestra en la tabla 1.

A partir de lo expresado o escrito, el docente, además de escuchar los relatos de sus estudiantes, se puede llevar el material escrito (dependiendo del número de alumnos); de igual forma, no es necesario que respondan a todas las frases, sino las que les llamen más la atención. Sus respuestas son el punto de partida para una reflexión individual o en pequeños grupos. Un

reto es explorar la fantasía y el pensamiento lúdico, en particular los niños de la segunda y tercera fases pueden expresarse por medio de un títere.

TABLA 1

Impulsar que los estudiantes realicen reflexiones cortas para completar una frase

-
- Lo que más disfruté vivir esta semana en la escuela fue... (permitir el verbo que el alumno desee expresar)
 - No entendí muy bien cómo resolver lo que viene en (tal tema)...
 - Lo que no alcancé a hacer fue... porque...
 - Vi algo en (televisión, caminado, jugando, en el celular, la tableta...) que me hizo recordar...
 - Sé por qué pasa esto y sé cómo hacer... pero tengo dudas sobre...
 - Quiero contarte que...
 - Pienso que aprendí más cuando estábamos (de tal manera)...
 - No me gusta estudiar cuando en el salón...
 - No entendí bien, por favor, explícame...
 - No logro entender...
 - Necesito estudiar / hacer más veces (inserte el tema)...
-

Fuente: construido con base en los momentos didácticos de Steiman (2023).

Por otra parte, en el devenir del trabajo cotidiano en el aula, en su “aquí y ahora” el docente puede percibir que los estudiantes enfrentan un obstáculo en la realización de una actividad o bien, sus expresiones corporales indican incomodidad; en esos casos se puede suspender lo que se está trabajando para preguntar al grupo sobre lo que acontece, esta apreciación parte del tacto pedagógico del docente. Es lo que se ha denominado “*timing* pedagógico para la evaluación formativa” (Díaz-Barriga, 2023), esto es, el momento en que una situación en el grupo escolar requiere o posibilita una reflexión específica. Este proceso surge en la misma situación didáctica, reclama según la edad de los estudiantes impulsar una reflexión grupal o en equipos o bien, expresar mediante un dibujo lo que experimentan en ese momento. La percepción y sensibilidad docente desempeñan un papel relevante que no se puede desconocer (tabla 2).

TABLA 2

Percepción y sensibilidad docente

-
- Detectar un momento del grupo para llevarla a cabo:
 - Una dificultad o desinterés
 - Realizar actividades en forma rutinaria
 - Hacer algo diferente a lo solicitado
 - La clave de este momento es que los estudiantes se involucren en la actividad, que analicen en grupo o en pequeños grupos lo que está aconteciendo en el trabajo escolar, por lo cual se interrumpió la actividad
-

Fuente: elaboración propia.

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

La evaluación formativa puede impulsarse de distintas maneras: con preguntas y respuestas de los estudiantes; al escuchar lo que comentan cuando trabajan en equipos o al conversar con ellos; al mirar las notas que ponen en sus cuadernos y otros materiales; al apreciar sus dibujos, gráficos o mapas conceptuales; al observar las acciones que realizan cuando desarrollan un experimento, sus ejercicios físicos o su lenguaje corporal. En estas actividades es importante cuestionar sobre las razones por las que muestran desinterés, los obstáculos que perciben sobre la no comprensión del sentido del trabajo solicitado, entre otras opciones. Con ello se busca abrir una posibilidad para que verbalicen y reflexionen sobre lo que están viviendo en ese momento, con el fin de contribuir a que valoren lo que han aprendido, lo que se les facilita, lo que se les dificulta y cómo pueden seguir avanzando.

No es fácil sugerir estrategias para la segunda dimensión de la evaluación formativa, *la retroalimentación en el trabajo docente*, porque la vida cotidiana en la escuela obliga necesariamente a no solo hacer una planeación formal del curso, sino en el momento de estar cara a cara con el grupo hacer adecuaciones permanentes. La propuesta didáctica nunca se lleva a cabo en el aula como fue prevista, múltiples situaciones de la vida y dinámica escolar obligan a tomar decisiones que llevan a introducir elementos o actividades que no se habían planificado e incluso a establecer una ruta distinta a la concebida previamente. Los saberes experienciales de los docentes, junto

con los que proceden de su formación curricular y pedagógica los llevan a idear e inventar actividades situacionales en todo momento de su trabajo (Tardif, 2010).

La forma cotidiana como se realiza la retroalimentación del trabajo docente, a partir de lo que acontece en cada sesión de trabajo con los estudiantes, muestra que aun cuando se lleve una planificación adecuada con estrategias, actividades, materiales y tiempos establecidos, su puesta en práctica ante la realidad de un grupo escolar (el aquí y ahora) nos obliga a realizar ajustes que responden a múltiples circunstancias, tales como el momento que vive cada grupo, la existencia de elementos que se pueden considerar como “disparadores” del trabajo o las reacciones motivacionales que los estudiantes muestran en sus rostros, entre otros. Una cosa es que como docentes respondemos a criterios didácticos, curriculares y disciplinares y otra la forma como estos nos obligan a realizar adecuaciones permanentes en nuestra práctica de enseñanza. Lo que nos falta es un mecanismo para documentar los elementos que nos llevaron a realizar estos cambios (tabla 3).

TABLA 3

Los cambios en la planeación docente en el momento de la enseñanza

Los ajustes que realizamos entre planeación y enseñanza se deben a las condiciones que cada momento grupal nos va demandando por muy diversas circunstancias.

En general, estos cambios pueden provocar molestia o incluso exabruptos en el docente cuando considera que alguna situación o algunos estudiantes echaron a perder su planeación. Pero estos cambios también pueden generar en otros momentos profundas satisfacciones, pues en la situación de enseñanza se “nos ocurrieron” (obviamente porque estamos atentos a la situación didáctica, lo que en algún momento denominé *angustia creadora*), en la que lo realizado superó las expectativas que teníamos inicialmente en la planeación del trabajo.

En ocasiones, ambas situaciones suelen ser comentadas con otros docentes de la institución.

El asunto pendiente es que esta situación en algún momento merecería formalizarse. No hay que perder de vista el planteamiento de Freinet, cuando relata que no se considera una persona especialmente predestinada a construir sus técnicas “Freinet”, pero que sencillamente no podía trabajar cuando veía que sus estudiantes estaban aburridos y que entonces buscaba alternativas para honrar la profesión que tanto amaba (Freinet, 1963). La enseñanza, señala el autor, es por lo menos doble: ser coherente con los postulados didácticos que como docentes asumimos y, en su momento, documentar esas experiencias.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, la conclusión de una etapa o del curso escolar también deja en cada docente una sensación acerca de lo logrado, de la forma como el grupo trabajó y del impacto de las estrategias didácticas seguidas. Se debe procurar que esta sensación sea objeto de análisis por parte del docente, en general en forma privada, aunque sería más relevante que fuese objeto de reflexión en alguna sesión del Consejo Técnico Escolar, siempre y cuando haya un clima favorable para que se pueda realizar una valoración en conjunto que contribuya al mejoramiento del trabajo escolar. Este es probablemente otro de los retos a promover en el campo de la evaluación formativa, que requiere un clima de confianza, entusiasmo que permita su realización y, además, no se formalice porque se impedirá que esta tarea fluya en el colectivo docente (tabla 4).

TABLA 4

La experiencia que obtiene el docente al término de un curso escolar

Concluir un curso escolar también genera un conjunto de sentimientos y reflexiones en cada docente. En primer término, la satisfacción de una experiencia realizada, una satisfacción de distintos niveles puede ser más o menos plena o preocupante, aunque también se mezcla con ciertos elementos de insatisfacción de lo realizado o de la respuesta que el grupo escolar tuvo a lo largo del curso. En todo caso, nunca es absolutamente una u otra cosa. Sin embargo, deja de manera consciente o no una retroalimentación vinculada a dos aspectos: uno se refiere a las acciones o estrategias que se pueden mejorar, así como aquellas que es preferible desechar.

En ningún momento se considera que la valoración personal de la experiencia vivida sea parte de un informe institucional, lo que no significa que sea un elemento fundamental para el docente. Esta retroalimentación es un elemento base para realizar otra planeación en el trabajo futuro del docente.

De la misma manera que en la tabla anterior, detrás existe una serie de reflexiones que el docente hace al concluir un curso sobre los niveles de satisfacción en las prácticas de enseñanza. Reflexiones que, si bien le acompañan, en algún momento quizá requieren ser explícitas, aprovechando espacios que se pueden abrir en el Consejo Técnico Escolar a fin de ponderarlas, enriquecerlas y reconstruir las propuestas de trabajo para otros cursos escolares.

Fuente: elaboración propia.

A manera de cierre

Se ha buscado mostrar el modo como la evaluación formativa está imbricada en los procesos didácticos, la manera como responde a dos dimensiones: apoyar la responsabilidad de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y ofrecer información a los docentes para modificar o reestructurar su planeación didáctica. La evaluación formativa es un proceso inacabado, donde se busca revalorar el aprendizaje que acontece en el aula y que ha sido históricamente desplazado por la asignación de calificaciones, lo que ha provocado que diversos actores educativos y la sociedad en general centren la atención en obtener un puntaje y no en aprender.

Se ha señalado a lo largo del texto una serie de principios básicos para desarrollar la evaluación formativa apoyando los procesos de reflexión, análisis y autorregulación de los aprendizajes que hacen los estudiantes; diferenciando entre actividades de evaluación formativa realizada por los alumnos desde el impulso docente, para buscar que se coloquen ante un espejo en sus procesos de aprendizaje y los retos que de él emanan, así como estableciendo una forma de concebir la retroalimentación como una acción fundamental para el docente.

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

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

La evaluación formativa integrada en los procesos de aprendizaje implica un cambio de conceptualización y demanda una nueva perspectiva. Los docentes y estudiantes son los principales agentes de este cambio, pero para

poder hacerlo factible es necesario que directores, supervisores, familias, autoridades educativas y la sociedad en su conjunto transformen sus ideas para resignificar y recuperar el sentido pedagógico de la evaluación.

Establecer una propuesta de evaluación formativa que parta de impulsar a los estudiantes para que sean ellos actores centrales de esta actividad es un reto fundamental. Pues además de contribuir a que tengan un espacio de reflexión sobre los esfuerzos o desatenciones sobre las acciones que los llevan a aprender, es un estímulo a que vayan asumiendo la responsabilidad sobre las razones por las cuales están en la escuela y a lo que se pueden comprometer para su aprendizaje. Al mismo tiempo, reconocer que la retroalimentación es una tarea para mejorar la práctica docente cubre un sentido fundamental en los procesos de superación de la concepción pedagógica del trabajo que se realiza.

Asimismo, es muy importante encontrar mecanismos que enfaticen que la evaluación formativa es un trabajo referido a procesos, que se encuentra vinculado estrechamente con la acción didáctica, que no guarda relación con ningún sistema de clasificación, abandonando incluso la perspectiva que emerge de las rúbricas de seleccionar una acción del estudiante como excelente o satisfactoria. En el fondo es atender más el proceso de trabajo en el aula que buscar una clasificación que puede esconder una práctica de asignación de números. Se trata de promover una evaluación para el aprendizaje, no para la clasificación. En fin, este ensayo busca apoyar la perspectiva pedagógico-didáctica que sobre la evaluación formativa se establece en el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana y transformar la visión que, sobre muchas perspectivas pedagógicas, se han establecido en la escuela.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Una revisión del Plan de Estudio 2022 permite identificar que el punto 6.3 denominado “La evaluación de los aprendizajes” hace referencia a la evaluación formativa y constituye un punto de partida para visualizar la concepción pedagógico-didáctica que postula. Mientras que en todos los programas sintéticos hay una sección denominada “Evaluación formativa”. Ambos textos son insuficientes para clarificar el

significado de esta perspectiva, de ahí la razón de este ensayo.

³ Los autores expresan la necesidad de abandonar un modelo intelectual que hunde sus raíces en la teoría de la evolución que constituye el origen del pensamiento pedagógico del siglo XX, vinculado con el pensamiento de Piaget (Blais, Gauchet y Ottavi, 2018:11-12).

⁴ En la literatura didáctica hay una concepción distinta entre deseo y motivación. El primero es intrínseco al sujeto, el segundo puede permanecer en un interés superficial.

Más allá de que la mayoría de los libros de didáctica hablen de motivación, el tema del deseo se encuentra desde el libro fundacional *Didáctica Magna*, de Comenio de 1657 (Co-

menio, 1982), y es ampliamente profundizado por Meirieu (2002) en *Aprender sí, pero ¿cómo?*

⁵ Para profundizar en este tema ver Van Manem (1998).

Referencias

- Allal, Linda (1979). “Stratégies d’évaluation formative: conceptions psycho- pédagogiques et modalités d’application”, en L. Allal, J. Cardinet y P. Perrenoud (dirs.), *L’évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna: Petter Lang, pp. 153-183.
- Allal, Linda y Mottier Lopez, Lucie (2005). “Formative of learning: A review of publications in French”, en *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*, París: OECD Publishing, pp. 241-264.
- Beane, James (2010). *La integración del currículum*, Madrid: Ediciones Morata.
- Blais, Marie Claude; Gauchet, Marcel y Ottavi, Dominique (2018). *Transmitir, aprender*, Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional.
- Buendía, Angélica; García Salord, Susana; Grediaga, Rocío; Landesman, Monique; Rodríguez-Gómez, Roberto; Rondero, Norma; Rueda, Mario; Vera, Héctor (2017). “Queríamos evaluar y terminamos contando”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 74, pp. 977-986. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/497/909> (consulta: 17 de junio 2025).
- Comenio, Johann Amos (1982). *Didáctica Magna*, col. Sepan Cuantos, Ciudad de México: Porrúa.
- Díaz-Barriga, Ángel (2009). *El docente y los programas escolares*, Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México/Bonilla Editores.
- Díaz-Barriga, Ángel (2014). “La construcción de programas de estudio desde la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias”, *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 143, pp. 142-167.
- Díaz-Barriga, Ángel (2023). “Sobre el *timing* pedagógico en la evaluación formativa”, *Educación Futura*, 10 de julio. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/sobre-timing-pedagogico-para-la-evaluacion-formativa/> (consulta: 17 junio 2025).
- Díaz-Barriga, Ángel (2025). *Corrientes de pensamiento en el campo de la didáctica*, conferencia dictada en la Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, 4 de septiembre. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=v_AbB59JCTk&fbclid=IwRI RTSAMm3zlleHRuA2F1bQIXMQABHmPbSSJ34eAdCPnphnZxPE8pNhaRHpr MQaPEB_iZZjZYTtxgRqK8Dpnl5uZG_aem_IA5TYo4GNL1MdOpJm-ULHQ (consulta: 9 de septiembre 2025).
- Edelstein, Gloria (2023). *Pensar y recrear las prácticas de enseñanza*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/2399/6762/11263-1> (consulta: 18 de marzo 2025).
- Freinet, Célestin (1963). *Técnicas Freinet para la escuela moderna*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

- Gallardo, Ana Laura (2024). “El codiseño en la reforma curricular de las escuelas normales: avances y desafíos para las prácticas de autonomía curricular”, en G. De la Cruz y A. L. Gallardo (coords.), *La educación en el sexenio 2018-2024*, Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 175-181
- Meirieu, Philippe (2002). *Aprender, sí. Pero, ¿cómo?*, Barcelona: Octaedro.
- Mottier, Laurence (2010). “Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos”, en R. Anijovich (comp.), *La evaluación significativa*, Buenos Aires: Paidós, pp. 43-71.
- Perrenoud, Philippe (1996). *La construcción del éxito o del fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- Scallon, Gérard (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*, Quebec: Presses de l'Université Laval.
- Schwab, Joseph (1974) *Un enfoque práctico para la planificación*, Buenos Aires: El Ateneo
- SEP (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Steiman, Jorge (2023). *Enseñar didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tardif, Maurice (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.
- Van Manen, Max (1998). *El tacto en la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós
- Younès, Nathalie Eva y Gaime, Elvira (2012). “L' évaluation formative encontexte. Point de vue d'enseignants et d'élèves”, *Diversité*, vol. 169, núm. 1. Disponible en: https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2012_num_169_1_3609 (consulta: 22 de abril de 2025).

Artículo recibido: 13 de junio de 2025

Dictaminado: 28 de agosto de 2025

Segunda versión: 18 de septiembre de 2025

Aceptado: 25 de septiembre de 2025