



Evaluación Evaluación
Permanencia – permanencia
Evaluación Evaluación
Permanencia – permanencia
Evaluación Evaluación
Permanencia – permanencia

**LA EVALUACIÓN PARA LA PERMANENCIA
DOCENTE A LA LUZ DEL DERECHO A LA
EDUCACIÓN EN MÉXICO. REFLEXIONES
SOBRE EL DISEÑO DE POLÍTICA
SECTORIAL 2013-2018.**

*EVALUATION FOR TEACHING PERMANENCE IN
THE LIGHT OF THE RIGHT TO EDUCATION IN
MEXICO. REFLECTIONS ON THE DESIGN OF
SECTORIAL POLICY 2013-2018.*

Alan Jair García Flores.

UNIVERSITA CIENCIA

Revista electrónica de
investigación de la Universidad de
Xalapa. AÑO 9, NÚMERO 25. MAYO-
AGOSTO 2020. ISSN 2007-3917

Investigador de Tiempo Completo del Centro de Estudios sobre Derecho,
Globalización y Seguridad de la Universidad Veracruzana. Miembro del
Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y
Tecnología. E-mail: alagarcia@uv.mx



SUMARIO: I. Introducción. II. Aproximación dogmático-jurídica del derecho a la educación. III. Breves apuntes de la política sectorial de evaluación para la permanencia docente en nivel medio superior 2013-2018. IV. Preludio de la evaluación formativa. V. Elementos asociados a la evaluación formativa. VI. Proceso de evaluación formativa.

RESUMEN

La política sectorial de evaluación para la permanencia docente esgrimida por el Estado mexicano en el periodo 2013-2018, estableció diversas aristas de acción que, en consideración de la administración federal en turno, se encaminaban a garantizar la tutela efectiva del derecho fundamental de educación.

Asimismo, se abordan los postulados de la política sectorial de evaluación docente, su ajuste con las políticas públicas con perspectiva de derechos humanos y el abordaje que se hiciera de las categorías de aceptabilidad y adaptabilidad propias de un Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Amén de lo anterior, es prudente considerar las etapas de esta evaluación y su vinculación con un enfoque formativo que tienda a reflexionar sobre la función del docente y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: educación, evaluación docente, políticas públicas, evaluación formativa.

ABSTRACT

The sectoral evaluation policy for teaching permanence used by the Mexican State in the period 2013-2018, established various lines of action that, in consideration of



the federal administration in turn, were aimed at guaranteeing effective protection of the fundamental right to education.

Likewise, the postulates of the sectoral policy of teacher evaluation, its adjustment with public policies with a human rights perspective and the approach that was made of the categories of acceptability and adaptability typical of an International Law of Human Rights are addressed.

In addition to the above, it is prudent to consider the stages of this evaluation and its link with a training approach that tends to reflect on the role of the teacher and the student in the teaching-learning process.

Keywords: education, teacher evaluation, public policies, formative evaluation.

I. INTRODUCCIÓN

El Estado como garante de los derechos de los gobernados proclama diversas políticas tendientes a resolver problemas públicos que requieren su atención, a fin de brindar satisfacción a las necesidades del orbe social, entre las que destaca, el sector educativo.

Bajo esta óptica, la política sectorial educativa esgrimida en el periodo 2013-2018 enarboló una acción de evaluación para la permanencia docente en el Servicio Educativo Nacional, que representó un complejo proceso de examinación en diversas aristas: informe de responsabilidades profesionales, proyecto de enseñanza y examen de conocimientos y habilidades didácticas, que engarzó un cúmulo de aspiraciones tendientes a cumplimentar los objetivos institucionales planteados.

Dentro de estas líneas, se atiende el enfoque formativo de evaluación que incide en la concepción activa del estudiante y la importancia del docente como guía en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Así las cosas, los métodos dogmático jurídico, sistemático jurídico y análisis de contenido permiten el abordaje de las particularidades de la política sectorial de evaluación educativa en el nivel medio superior en México como punto de estudio hacia la reflexión de la trascendencia del enfoque formativo de la evaluación docente.





II. APROXIMACIÓN DOGMÁTICO-JURÍDICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

Uno de los principales aspectos a considerar dentro del análisis de marras es que la promoción y protección de los derechos humanos incluido el sub-derecho a la educación superior constituye una obligación inherente al Estado que implica la adopción de medidas necesarias de naturaleza financiera, administrativa, jurídica, social, educativa y de cooperación internacional (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1990).

La esencia de la reforma constitucional en materia de derechos humanos acaecida en 2011, no se agota con la sola positivización de estas prerrogativas, a fin de concebirlas como derechos fundamentales, sino que, conlleva la obligación del Estado mexicano de prevenir, respetar, promover y garantizar los derechos humanos, entre los que se encuentra, el derecho a la educación superior.

De tal suerte, la tutela efectiva del derecho a la educación superior implica la obligación del Estado mexicano de esgrimir políticas públicas concretas y ajustadas a los estándares marcados por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos que verifiquen progresivamente, la observancia de los principios de igualdad y no discriminación al amparo del uso máximo de recursos con que se cuenten en aras de materializar los compromisos asumidos en tratados internacionales (Art. 2.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales).

Los problemas públicos que aquejan a un Estado dependiendo su naturaleza, son atendidos mediante políticas públicas sectoriales traducidas en un sentido muy limitado, a la realización de acciones o generación de normas jurídicas que buscan el bien común y que, en el caso concreto del derecho a la educación superior, estriban en coadyuvar al desarrollo sostenible y el mejoramiento social.

Los estudios de políticas públicas sostienen que su diseño es apenas un primer paso en su ciclo de vida, pues se requiere de un abordaje orientado a la creación y armonización de normas jurídicas y transformación de las instituciones encaminadas a garantizar los elementos de disponibilidad, accesibilidad,





aceptabilidad y adaptabilidad del derecho humano a la educación superior (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1990).

Jongitud afirma que, entre las acciones tendientes a garantizar la tutela efectiva del derecho a la educación superior, se ubican las siguientes:

- ❖ Que cuente con instituciones y programas de estudio (en diferentes formas) suficientes para abastecer las necesidades educativas de todas las personas sujetas a su jurisdicción y que las condiciones materiales y humanas sean las adecuadas para su funcionamiento.
- ❖ Que las instituciones y los programas sean asequibles a todas las personas sin discriminación.
- ❖ Que la forma y el fondo de la educación superior, incluidos los programas y métodos de enseñanza sean aceptables, es decir, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad.
- ❖ Que se adapte a las necesidades de las sociedades y comunidades, y que responda a las necesidades de los alumnos en diferentes contextos socioculturales (2017: 52).

En este sentido, los Estados parte tienen de entrada, dos importantes obligaciones a verificar: la existencia de condiciones humanas y materiales óptimas para el funcionamiento de las instituciones de educación superior; y, la congruencia de los programas de estudio y métodos de enseñanza con las necesidades educativas de las personas sujetas a su jurisdicción.

De igual manera, los Estados parte deben garantizar el pleno respeto al principio de igualdad y no discriminación en el acceso al servicio educativo superior, circunstancia que, en el caso mexicano, hasta antes de la reforma al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, acaecida el 15 de mayo de 2019, se limitaba a señalar que sería promovida y atendida a pesar del compromiso internacional de asegurar su acceso y gratuidad.





Aunado lo anterior, conviene apuntalar la presencia de dos importantes obligaciones que enaltecen los elementos de aceptabilidad y adaptabilidad del derecho a la educación superior, relativos a la buena calidad, pertinencia y adecuación cultural de los programas y métodos de enseñanza; y, su ajuste a los contextos socioculturales de los educandos, a fin de satisfacer las necesidades sociales.

Bajo este sentido, es preciso considerar que la función del docente es un eje fundamental en el cumplimiento de las obligaciones enunciadas, toda vez que como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene la posibilidad de ajustar sus planeaciones didácticas al contexto de sus estudiantes, a través de un proceso de evaluación formativa que verifique la presencia de un ejercicio de retroalimentación y a su vez, exalte la posición del alumno como ente activo de su propia enseñanza.

Así las cosas, la Observación General Número 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales relativa al derecho a la educación sostiene que aquél se erige como un derecho intrínseco que forma parte de la dimensión de autonomía de la persona y vía indispensable para lograr el disfrute de otros derechos, razón por la cual, los Estados parte deben esgrimir acciones tendientes a garantizar su tutela efectiva y en su defecto, demostrar haber empleado el máximo de sus recursos para arribar progresivamente a su consolidación sin que ello los exima de su responsabilidad manifiesta.

Es por demás interesante considerar que con independencia de las condiciones imperantes de cada Estado parte, los diversos niveles de educación, incluida la enseñanza superior, deben poseer las características de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, sin embargo, para efectos de la presente investigación solo se abordan las últimas dos como categorías analíticas.

De acuerdo con los apartados 6.c y 6.d de la Observación General Número 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, las características de aceptabilidad y adaptabilidad presentan los siguientes elementos esenciales:

c) Aceptabilidad: la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo,





pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres;

d) Adaptabilidad: la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Habida cuenta de lo anterior, la aceptabilidad como obligación inherente al derecho de educación superior reconocido por el Estado mexicano implica que en el ejercicio de esta prerrogativa tanto los contenidos, métodos y normas de enseñanza sean aceptables por las personas a quienes se dirija y a su vez, se verifique la observancia de mecanismos de inspección y vigilancia en el cumplimiento de los objetivos y calidad de la educación, circunstancia que envuelve flexibilidad en los medios de implementación en atención a las necesidades de los destinatarios (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2013).

Por cuanto hace a la adaptabilidad, es menester considerar que la flexibilidad se erige como nota distintiva de la educación, toda vez que exige ajustar los recursos humanos y materiales en aras de satisfacer las necesidades a partir del análisis del contexto social y cultural de los estudiantes. De tal suerte, al remitirse a la indivisibilidad de los derechos humanos como característica fundamental se vislumbra que la adaptabilidad “exige garantías para todos los derechos humanos dentro de la educación y se traduce a su vez, como vía para mejorar los derechos humanos mediante la educación” (Scioscioli, 2014:19).

Amén de lo anterior, se presenta la siguiente tabla que ofrece de forma sintetizada los elementos esenciales que integran las categorías analíticas de aceptabilidad y adaptabilidad proclamadas por la Observación General Número 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales:



Tabla 1
Elementos esenciales de las categorías analíticas
de aceptabilidad y adaptabilidad del derecho a
la educación superior.

Categoría analítica	Elementos esenciales
Aceptabilidad	A. Contenidos, métodos y normas de enseñanza aceptables. B. Mecanismos de inspección y vigilancia en el cumplimiento de los objetivos y calidad de la educación. C. Flexibilidad.
Adaptabilidad	A. Flexibilidad. B. Continuidad en la garantía del derecho a la educación.

(Elaboración propia. Fuente: Observación General Número 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2013; Scioscioli, 2014:19).

En este mismo orden de ideas, resulta prudente reafirmar que la educación superior como derecho fundamental se encuentra consagrado por el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales que en la materia ha suscrito y ratificado el Estado mexicano, en cuya virtud, la inobservancia de las características de esta importante prerrogativa provocaría una vulneración a la esfera jurídica del gobernado, lo cual, tendría como consecuencia, la imputación de responsabilidades por las acciones u omisiones que en que se hubiese incurrido.





III. BREVES APUNTES DE LA POLÍTICA SECTORIAL DE EVALUACIÓN PARA LA PERMANENCIA DOCENTE EN NIVEL MEDIO SUPERIOR 2013-2018.

La política sectorial de educación tendiente a la evaluación para la permanencia docente de 2013-2018, generada por el expresidente Enrique Peña Nieto, vio la luz en febrero de 2013, fecha en que se publicaron en el Diario Oficial de la Federación, las reformas a los artículos 3° y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a fin de crear el Servicio Profesional Docente (SPD) de educación básica y media superior y dotar de autonomía al hoy extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

De tal suerte, en aras de continuar con la constitución del Servicio Profesional Docente, en septiembre de ese año, se promulgaron las siguientes leyes secundarias “Ley General de Educación”, “Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación” y la “Ley General del Servicio Profesional Docente”, las cuales se centraron en el establecimiento de mecanismos y criterios para lograr el abordaje de la evaluación docente.

Entre las diversas modalidades de evaluación sobresalía la relativa a la permanencia docente, la cual fue definida por el numeral 4 de la Ley General del Servicio Profesional Docente de la siguiente manera:

Artículo 4. Para los efectos de esta ley se entiende:

[...]

XXII. Permanencia en el Servicio: a la continuidad en el servicio educativo, con pleno respeto a los derechos constitucionales;

En este sentido, la evaluación para la permanencia era obligatoria y con periodicidad de 4 años para los profesores que alcanzaran un resultado suficiente (Art. 52 de la Ley General del Servicio Profesional Docente), es decir, no se dejaba al arbitrio del





académico basificado la consideración de los resultados de la evaluación para mejorar su práctica profesional, ya que aquéllos docentes que no alcanzaran un resultado suficiente en su evaluación debían someterse a un programa de regularización, a saber:

Cuando en la evaluación a que se refiere el artículo anterior se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente.

El personal sujeto a los programas a que se refiere el párrafo anterior tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor de doce meses después de la evaluación a que se refiere el artículo 52, la cual deberá efectuarse antes del inicio del siguiente ciclo escolar o lectivo.

De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses (Art. 53 de la Ley General del Servicio Profesional Docente).

De acuerdo con esta redacción, los docentes que no obtuvieran resultado suficiente podrían realizar el proceso de evaluación hasta en dos ocasiones más, en cuyo tenor, la autoridad educativa brindaría apoyo mediante un proceso de regularización que era de carácter obligatorio en aras de materializar que su desempeño contribuyera a consolidar la tutela efectiva del derecho fundamental de educación.

Casanova (2004) asevera que la actividad evaluativa se torna un irreductible siempre que se quiera avanzar positivamente en educación, circunstancia que se debía tener presente como máxima en la otrora reforma educativa de 2013, mediante la consideración de la evaluación como instrumento centrado en el proceso y no en los resultados.





En esta misma línea de pensamiento, Valdés sostiene que la evaluación docente puede advertirse bajo una doble connotación:

La evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes (2001: 2).

Desde esta óptica, las acciones institucionales tendientes a la evaluación para la permanencia en el servicio docente pueden servir como vía para arribar al mejoramiento de la práctica académica y, en consecuencia, garantizar el disfrute de un derecho esencial como la educación; o, por el contrario, convertirse en un mecanismo de control y/o coerción de naturaleza administrativo-laboral.

Así las cosas, el párrafo cuarto del artículo 53 de la Ley General del Servicio Profesional Docente era tajante al sentenciar que la consecuencia jurídica de obtener resultados insuficientes en la tercera evaluación era la terminación de los efectos del nombramiento sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, circunstancia que difuminaba la esencia de mejoramiento de la práctica docente como ruta para arribar a la tutela efectiva del derecho fundamental de educación, sin embargo, cabe precisar que si bien la Federación esgrimió directrices normativas que sustentaron las reformas constitucionales, lo cierto es que dichas reformas a la Constitución Federal debían armonizarse al interior de cada Entidad Federativa, circunstancia que permitió al Congreso del Estado de Veracruz, variar el sentido punitivo de la evaluación para la permanencia en el servicio docente garantizando el pleno respeto a los derechos adquiridos por los trabajadores de la educación, a través de la redacción del artículo décimo segundo transitorio publicado el 16 de abril de 2014:

Décimo Segundo. El personal en servicio que a la entrada en vigor de la Ley General del Servicio Profesional Docente cuente con nombramiento definitivo, con funciones de docencia, de dirección o de supervisión en la Educación Básica o Media Superior



impartida por el Estado y sus Organismos Descentralizados, se ajustará a los procesos de evaluación y a los programas de desarrollo profesional a que se refiere dicha Ley y, en todo caso, el personal que no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación, no será separado de la función pública educativa y será readscrito en otras tareas dentro de dicho servicio, con pleno respeto a los derechos constitucionales y laborales adquiridos de los trabajadores de la educación y a los criterios de arraigo y residencia. Lo anterior, sin demérito de su derecho a participar en los procesos y concursos a que se refiere la presente Ley.

De tal guisa, el aludido riesgo para los profesores basificados a la entrada en vigor de la ley en la materia, tendiente a la pérdida del empleo, se había desvanecido mediante la obligación expresa de la autoridad educativa local de garantizar el respeto de los derechos constitucionales y laborales adquiridos.

El proceso de evaluación para la permanencia docente en el nivel medio superior se integraba por tres etapas, a saber:

Informe de responsabilidades profesionales: el fin ulterior de esta etapa residía en la identificación del grado de cumplimiento de los académicos en las funciones docentes y técnico-docentes que eran parte de su actividad sustantiva. La integración de este instrumento se realizaba por cuestionarios equivalentes aplicados al docente y a la autoridad inmediata que permitían recabar información sobre las fortalezas, debilidades y puntos de oportunidad de su desempeño docente y técnico-docente, a partir de los parámetros, perfiles e indicadores esgrimidos por la autoridad educativa.

Proyecto de enseñanza: se erigía como piedra angular del proceso de evaluación académica, toda vez que recababa información sustancial sobre las prácticas docentes que permitía una valoración auténtica de su desempeño. De tal suerte, el profesor debía elaborar una planeación didáctica, ejecutarla y reflexionar sobre su implementación, es decir, se avocaba a la aplicación de las competencias docentes que requería como guía en el proceso enseñanza-aprendizaje.





Examen de conocimientos y habilidades didácticas: era un instrumento que se esgrimía en dos vertientes: el examen de conocimientos disciplinares que permitía valorar el dominio específico en la disciplina que impartía el docente; y, el examen de habilidades didácticas que se enfocaba en valorar el conocimiento del docente y técnico-docente sobre los elementos esenciales de la práctica docente; su contextualización sobre ámbitos internos y externos; y, aspectos didácticos en el aula, basados en los planteamientos del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (SEP, 2017).

Partiendo de lo esgrimido, se aprecia que la evaluación para la permanencia en el servicio docente en el nivel medio superior no se limitaba a la presentación de un examen escrito, sino que se ramificaba en tres aristas: el informe de responsabilidades en el que se reflexionaba sobre el grado de cumplimiento de las obligaciones docentes y administrativas; el diseño de un proyecto educativo tendiente a la generación de una planeación didáctica y su consecuente aplicación; y, el examen de conocimientos disciplinares y pedagógicos que abonaba a identificar el manejo de aspectos propios de la materia que impartía y de elementos pedagógicos que incidían en su práctica académica.

Por su parte, los docentes de nivel medio superior que obtenían un resultado insuficiente en su evaluación de desempeño eran sometidos a un proceso de regularización mediante un programa de tutorías, cuyo fin ulterior residía en fungir como estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las competencias del personal docente y técnico-docente en servicio, en dónde un docente experimentado (par académico) apoyaba, acompañaba y asesoraba académicamente a sus pares para que reflexionaran sobre su enseñanza y las necesidades educativas de sus estudiantes, a fin de diseñar estrategias tendientes a fortalecer sus competencias profesionales y en consecuencia, mejorar sus resultados en la evaluación del desempeño (SEP, 2016).

De tal suerte, la tutoría prevista en el programa de regularización docente en referencia adoptaba un enfoque orientado al fortalecimiento de las competencias del profesor al tenor de las siguientes aspiraciones:



Fortalecer el aprendizaje y la autonomía profesional de los docentes y técnico-docentes en servicio: el acompañamiento por un par académico (tutor) coadyubaba en el desarrollo de habilidades docentes tendientes a la solución de conflictos, atención de situaciones vivenciales contextualizadas y preparación para la presentación de su siguiente evaluación de desempeño.

Fortalecer el trabajo cotidiano que realizan los docentes y técnico-docentes con sus estudiantes: la evaluación formativa se hacía presente mediante el proceso de reflexión sobre su práctica y la determinación de estrategias que abonaban a reforzar su desempeño como guía en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Fomentar el gusto y la pasión por la enseñanza: la autorreflexión se encaminaba a la identificación de logros, deficiencias y puntos de oportunidad que debían atender los docentes, a fin de servir como motivación en su labor.

Ser un dispositivo de desarrollo profesional con una visión a largo plazo: la tutoría debía contribuir al diseño de retos concretos que permearan en el desarrollo continuo y a largo plazo de las competencias docentes.

Basarse en el apoyo profesional comprensivo y empático: la función del tutor residía en coadyuvar empáticamente en el proceso de mejoramiento de la práctica docente de sus tutorados, los cuales poseían saberes teóricos, heurísticos y axiológicos que requerían fortalecer, en consecuencia, se desechaba cualquier acción inquisitiva o de crítica destructiva.

Asumir una base ética del trabajo, sustentada en el fomento de la confianza y autoestima de los participantes: la tutoría se presentaba como una estrategia para favorecer el diálogo y análisis de las prácticas docentes delimitadas por la ética profesional que tuviera como piedra angular las necesidades de los estudiantes (SEP, 2016).

Como se ha enunciado en líneas previas, el programa de tutorías se concebía como una herramienta de apoyo al docente con miras al mejoramiento de su práctica





académica a partir de la reflexión sobre la forma de atender las necesidades de los estudiantes y a su vez, reafirmar su pasión por la enseñanza.

Asimismo, la tutoría del programa de regularización docente se ofrecía en modalidad virtual, a fin de atender las necesidades formativas a través del diálogo profesional y el trabajo colaborativo delimitado en forma individual o colectiva de naturaleza sincrónica o asincrónica, al tenor de las particularidades que cada docente presentaba como pieza esencial del proceso enseñanza-aprendizaje (SEP, 2016).

Es esta tesitura, los resultados de la evaluación del desempeño para la permanencia docente servían como llamamiento al profesor sobre las fortalezas, debilidades y puntos de oportunidad que reflejaba su práctica académica, lo cual, daba paso a su incorporación obligatoria a un proceso de acompañamiento por pares (tutoría virtual) para el mejoramiento de su labor con miras a garantizar la tutela efectiva del derecho a la educación.

IV. PRELUDIO DEL CONCEPTO EVALUACIÓN FORMATIVA.

La evaluación es una condición inherente al ser humano, pues a lo largo de su vida, se evalúa al tenor de un sinnúmero de aspectos trascendentales que le permiten entender los procesos de que forma parte.

Así las cosas, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sostiene que la evaluación educativa es concebida como una herramienta que abona a la mejora de los componentes, procesos y resultados educativos a través del trinomio evaluación; intervenciones educativas -relativizados a políticas y programas educativos ad hoc y, por ende, contextualizados-; y, acciones que fortalezcan el trabajo docente (<https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/principios-de-la-calidad-educativa/> consultado el 19 de junio de 2020).

La evaluación como herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje posee dos importantes funciones que circunscriben su esencia, a saber:



- ❖ Calificativa, sumativa o acreditativa: su fin ulterior reside en brindar información sobre el progreso del estudiante una vez que se ha concluido una unidad de enseñanza bajo una serie de valores y conocimientos adquiridos durante el proceso enseñanza-aprendizaje, entre los que se encuentran:
 - Certificadora: hace patente ante la sociedad que ciertos objetivos se han alcanzado.
 - Selectiva: verifica la selección de alumnos que no alcanzan los mínimos exigidos en diversos momentos respecto de quienes si lo hacen.
 - Comparativa: la comparación se hace entre pares respecto de resultados entre alumnos-alumnos y profesores-profesores.
 - Control: la calificación del alumno imbrica un coto de poder del docente sobre aquél.
- ❖ Formativa: ofrece una detección de progresos y necesidades de enseñanza en el estudiante durante su proceso de aprendizaje, en cuyo tenor, determina el grado de avance alcanzado y el nivel de progreso deseado, circunstancia en que se hace partícipe al estudiante y de este modo, el docente pueda ajustar el proceso progresivamente (Pérez y otros, 2017).

Cabe puntualizar que las exigencias de las evaluaciones con funciones formativas y calificativas convergen en una serie de aspectos que resultan irreductibles en su atención, entre los que se advierten:

- ❖ Validez: recae en la congruencia entre lo que se debe evaluar con lo que efectivamente se evalúa.
- ❖ Confiabilidad: constituye una expresión de naturaleza cuantitativa o cualitativa sobre la reproductividad con la que un instrumento mide un



- mismo atributo. Su esencia radica en la estabilidad de los resultados en el tiempo y entre docentes.
- ❖ Impacto educativo: incluye el estímulo para estudiar y su correspondiente retroalimentación formativa.
 - ❖ Aceptabilidad: la aquiescencia de los instrumentos por parte de educandos y profesores.
 - ❖ Costo en medios humanos, materiales y económicos: los recursos económicos son un aspecto determinante en la confección de diversos instrumentos evaluativos, razón por la cual la creatividad de estos es dependiente de ese tipo de elementos (Ministerio de Educación Superior, 2007; Ibarra y Rodríguez, 2007; y, Tejada, 2011).

Melmer y otros (2008) afirman que la evaluación formativa estriba en un procedimiento esgrimido por docentes y alumnos, durante el proceso enseñanza-aprendizaje, que aporta información sustancial para la adecuación necesaria a fin de que los educandos logren los objetivos, contenidos curriculares o competencias diseñadas en la planeación didáctica.

En este sentido, la evaluación formativa admite la determinación individual o grupal del grado de cumplimiento de objetivos, contenidos curriculares o competencias, a través de los procedimientos empleados por los docentes durante la medición pedagógica, logrando la adecuación de procesos metodológicos al cúmulo de necesidades de aprendizaje y progreso de los propios estudiantes.

No es óbice considerar que, desde esta línea de pensamiento, la evaluación formativa tiene como propósito:

[...] informar al estudiante acerca de los logros obtenidos, las dificultades o limitantes observadas en sus desempeños durante la realización de las actividades propuestas en el proceso de mediación pedagógica. A la vez, le permite al docente la búsqueda e implementación de nuevas estrategias educativas, que favorezcan y respondan a las habilidades, destrezas,





competencias, actitudes o valores que se pretende desarrollen los estudiantes, durante el proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación Pública, 2013: 2).

La evaluación formativa reviste gran importancia al servir como herramienta tanto al docente como al alumno, quienes se verán beneficiados en la identificación de las fortalezas, dificultades y limitantes de éste a fin de ajustar las planeaciones didácticas del proceso enseñanza-aprendizaje hacia la consecución de los objetivos forjados.

Por otro lado, la evaluación formativa como procedimiento informador de metas y dificultades del estudiante ostenta una serie de características que la distinguen en su ardua labor de ubicación del grado de cumplimiento de los objetivos pedagógicos, entre las que se encuentran:

- ❖ Es procesual ya que se aplica a lo largo del desarrollo de la mediación pedagógica.
- ❖ Se considera un elemento indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje que no se limita a su etapa final.
- ❖ Permite conocer los criterios con los que se evalúan a los educandos.
- ❖ Hace partícipe a estudiantes y docentes de los procesos de autoevaluación y coevaluación, circunstancia que concede el conocimiento de las metas de aprendizaje propuestas.
- ❖ Orienta a los estudiantes sobre el grado de avance de la consecución de los objetivos, contenidos curriculares o competencias.
- ❖ Tiende a la reflexión sobre los objetivos, contenidos curriculares o competencias y el abordaje de las estrategias de enseñanza-aprendizaje esgrimidas.
- ❖ A partir de la reflexión generada se arriba al ajuste de las planeaciones didácticas, hecho que se posiciona como constante del quehacer diario del docente (Ministerio de Educación Pública, 2013).





La enunciación de las características de la evaluación formativa como pieza esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje permite inferir la trascendencia de su propósito, el cual sirve de herramienta al docente para que junto al alumno identifiquen las fortalezas y debilidades de éste en la consecución de los objetivos, contenidos curriculares o competencias diseñadas bajo una labor de retroalimentación y que, a su vez, se favorezca la reflexión sobre el contraste del ideario con el plano real con miras a un ajuste a las planeaciones didácticas.

Knight (2005) asevera que para arribar a una buena evaluación formativa es menester considerar los siguientes aspectos: facilitar tareas suficientes y adecuadas que sean realizadas por el estudiante, establecer criterios o indicadores de rendimiento claro y comprensible, brindar retroalimentación sobre las tareas y que la información obtenida sea recibida y atendida.

Ahora bien, la evaluación formativa posee diversas aristas con miras a mejorar la calidad de la enseñanza superior, en cuyo tenor, López y otros (2007) sostienen que las principales aportaciones de atender una evaluación de esta naturaleza residen en:

- ❖ Suele mejorar considerablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ❖ Ayuda a corregir a tiempo las lagunas y problemáticas que surgen en el proceso enseñanza-aprendizaje; por lo que permite mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la universidad.
- ❖ Facilita el desarrollo de capacidades metacognitivas, la capacidad de análisis crítico reflexivo y la autocrítica.
- ❖ Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquiere un gran potencial de cara al desarrollo de las estrategias de aprendizaje permanente (*lifelong learning, long-term learning*).





- ❖ Constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma.
- ❖ Es una forma de evaluación lógica y coherente cuando la docencia se basa en sistemas centrados en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo de las competencias personales y profesionales.
- ❖ Mejora el rendimiento académico como efecto lógico de las ventajas enunciadas anteriormente.

Ante los argumentos vertidos con antelación es prudente considerar que el enfoque formativo constituye una innovación en la forma de comprender el proceso de evaluación, lo cual se encamina hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula relativo al paradigma centrado en el aprendizaje del alumnado, a quien se le considera un elemento activo y crítico esencial en este importante cometido.

Hecha la salvedad anterior, se concibe que la evaluación formativa ostenta un alcance trascendental en su dimensión docente y administrativa, a saber:

Entre los principales alcances académicos que se pueden vislumbrar en la evaluación de naturaleza formativa están:

- ❖ Organiza el ritmo de aprendizaje de los educandos mediante actividades diseñadas en la planeación didáctica.
- ❖ Privilegia la retroalimentación a partir de la información obtenida en las acciones realizadas.
- ❖ Ensalza objetivos, contenidos curriculares o competencias propuestas al interior de los programas de estudios aprobados.
- ❖ Guía la ruta de aprendizaje del estudiante respecto a los procesos, procedimientos y nivel de logro de las competencias educativas que se han presentado a través del trabajo desarrollado por el alumno.

Detecta las debilidades y logros que presentan los estudiantes en sus aprendizajes.





- ❖ Revela los factores endógenos y exógenos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.
- ❖ Brinda seguimiento a los procedimientos de evaluación en aras de verificar efectividad en la identificación y atención de las debilidades.
- ❖ Ofrece oportunidades de mayor logro a los estudiantes que presentan un nivel superior de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ❖ Prioriza la evaluación integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ❖ Orienta sobre la atención de las necesidades educativas especiales de los estudiantes, mediante el ajuste de las planeaciones didácticas en aras de mejorar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de los educandos (Ministerio de Educación Pública, 2013).

La consideración del estudiante como elemento activo del proceso enseñanza-aprendizaje es un aspecto medular dentro de la evaluación formativa, lo cual significa que el docente a través de la retroalimentación tiene la oportunidad de ajustar las planeaciones didácticas atendiendo las fortalezas, necesidades y debilidades que se han observado y que evidenciarán que la evaluación esgrimida es integral en aras del mejoramiento del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.

Los alcances administrativos que reviste la evaluación formativa se circunscriben a lo siguiente:

- ❖ Orientación sobre técnicas y procedimientos encaminados a la consecución de logros de aprendizaje propuestos en la planeación didáctica.
- ❖ Suministrar información permanente a los estudiantes, docentes y padres de familia o encargados acerca de los progresos individuales de los educandos a fin de servir como vía de medición de su avance.
- ❖ Posicionar a la retroalimentación como elemento indispensable en la crítica reflexiva que permita superar y corregir debilidades, sin olvidar el





reforzamiento de los logros alcanzados (Ministerio de Educación Pública, 2013).

La orientación sobre las técnicas y procedimientos inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje constituye un paso importante en el ajuste de las planeaciones didácticas con miras al cumplimiento de las metas u objetivos forjados, circunstancia que se fortalece cuando se incorpora la comunicación entre los actores involucrados en este importante proceso, es decir, los profesores, padres, encargados y alumnos, a fin de generar el análisis del grado de efectividad de las acciones efectuadas.

V. ELEMENTOS ASOCIADOS A LA EVALUACIÓN FORMATIVA.

La importancia de la evaluación desde su dimensión formativa para el proceso enseñanza-aprendizaje ha provocado una estrecha interrelación con otros términos evaluativos, entre los que se encuentran: evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje y evaluación formadora.

Cada uno de estos elementos ofrecen aspectos relevantes sobre una forma particular de concebir la evaluación y concretar su abordaje en la práctica educativa, en cuyo tenor, es menester estudiarlos en aras de poseer una visión más amplia de la evaluación educativa y sus particularidades.

En primer lugar, la evaluación alternativa o *alternative assessment* atiende al conglomerado de técnicas y métodos de evaluación que intentan apartarse de los esquemas tradicionales de la evaluación, inherente a la aplicación de pruebas y exámenes como única vía de calificar (Ávila y otros, 2010).

Al respecto, Winograd, Blum y Noll (1999) afirman que la evaluación alternativa tiene lugar de manera cotidiana en contextos de aprendizaje significativos. Estas prácticas reflejan experiencias que se conciben como auténticas y que se documentan a través de la observación, la escritura de diarios, la elaboración de portafolios, la realización de experimentos y de exámenes de ejecución. El énfasis



en ellos radica en la autorreflexión del que lo ejecuta y la comprensión de lo que se hace sin traer a colación la rememoración de datos aislados.

Amén de lo anterior, se refleja la diversidad de elementos como elaboración de portafolios, escritura de diarios o experimentos, a los que el docente recurre en aras de apartarse de los esquemas tradicionales de evaluación como el examen, el cual se ha hecho presente en la actividad académica desde antaño.

Bajo esta óptica, se aprecian las siguientes características de una evaluación alternativa en el proceso educativo:

- ❖ Esgrime un juicio evaluativo al tenor de la observación, subjetividad y juicio profesional del docente.
- ❖ Focaliza la evaluación de los alumnos de forma individual bajo la directriz de sus propios aprendizajes.
- ❖ El evaluador crea una historia evaluativa individual o grupal.
- ❖ Provee información evaluativa de forma que facilita la acción curricular.
- ❖ El estudiante es un ente activo que participa en su evaluación.
- ❖ Recurre a las siguientes muestras: experimentos de alumnos, proyectos, debates, portafolios, productos de estudiantes (Mateo y Martínez, 2008).

En segundo lugar, la evaluación auténtica se refiere a aquélla que propone evaluar desde el desempeño en función de casos reales, en cuya virtud, incluye múltiples elementos de medición del rendimiento, asimilados como actividades reales vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje (Cano, 2005).

Esta forma de evaluación proscribe el empleo de situaciones puntuales y artificiales de evaluación que se alejen de la práctica real puesto que se basan en técnicas, instrumentos y actividades concretas como las competencias profesionales.

Consecuentemente, este tipo de evaluación pone en tela de juicio el empleo de pruebas y exámenes que se aplican cotidianamente en las universidades ya que se





perfilan como pruebas memorísticas o de resolución de problemas alejados de la realidad o abstractos, hecho que difumina el cumplimiento de los objetivos planteados en los programas académicos que se manejan para tal efecto.

De manera semejante, entre las características de las tareas que el educando debe desarrollar en un esquema de evaluación auténtica, se encuentran las siguientes:

- ❖ Muestran las prioridades y desafíos que se localizan en las mejores actividades docentes.
- ❖ Determinan si el educando está en posibilidad de esgrimir respuestas, actuaciones y productos de calidad académica, críticas y minuciosas.
- ❖ Coadyuvan a la toma de decisiones de los estudiantes para hacer frente a las problemáticas y roles que se les planteen aun cuando exista de por medio información incompleta (Brown, 2015).

En efecto, la tendencia de estas actividades estriba en considerar al estudiante como un ser pensante y, sobre todo, activo en su proceder para hacer frente a los desafíos de la vida cotidiana.

De manera semejante, el diseño de la evaluación auténtica atiende una serie de principios rectores que deben adaptarse a los alumnos y que forjan su esencia:

- ❖ Examinar los aprendizajes que demandan habilidades cognitivas y acciones complejas, dejando de lado la memorización o las acciones repetitivas para la solución de problemáticas.
- ❖ Realizar tareas auténticas que atiendan los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, a manera de vincular la enseñanza con el proceso de evaluación.
- ❖ Brindar ayuda a los educandos en la elaboración de sus actividades bajo la consideración de que éstos son sujetos críticos y reflexivos.





- ❖ Informar claramente las expectativas de ejecución esgrimidas en los criterios consensuados con el grupo, a través de los cuales, se examinará el grado de cumplimiento y se registrará el avance de los alumnos.
- ❖ Incluir momentos de reflexión sobre los aprendizajes alcanzados, las estrategias empleadas y las actividades de evaluación esgrimidas, bajo un esquema de retroalimentación que conlleven a la generación de proposiciones para la mejora continua (Vallejo y Molina, 2014).

Los principios enunciados en líneas anteriores reflejan la importancia de transitar de la memorización y la rutina de acciones como elementos de examen de aprendizajes hacia el diseño de elementos que impliquen la combinación de habilidades cognitivas y acciones complejas, a partir de ejercicios de retroalimentación con el educando.

En tercer lugar, se encuentra la evaluación para el aprendizaje, misma que estriba en dejar de limitarse al control externo de lo que realiza el educando y a la ordinaria calificación para erigirse como un proceso optimizador del aprendizaje y no como una forma de certificación (Padilla y Gil, 2008).

Los aspectos que delinear la evaluación para el aprendizaje se centran en diez principios que rigen su esencia:

- ❖ Forma parte de una planificación efectiva para enseñar y aprender: la planeación didáctica debe servir tanto al alumno como al docente para identificar el progreso hacia las metas de aprendizaje. Entre los aspectos medulares se encuentran: incluir estrategias para que los estudiantes comprendan las metas de aprendizaje; los criterios de evaluación; el diseño de la forma en que recibirán su retroalimentación; participarán de la autoevaluación de sus aprendizajes; y, la forma en que serán ayudados para alcanzar las metas trazadas.
- ❖ Se centra en la forma en que aprenden los estudiantes: a partir de la concepción del aprendizaje como proceso se infiere que tanto docentes





como alumnos deben interpretar a la evaluación como muestra de aprendizaje. La finalidad estriba en concientizar al estudiante en el elemento cómo aprenden y lo posicionen al nivel de qué aprenden.

- ❖ Es central a la actividad en el aula: las actividades y preguntas esgrimidas en el aula permiten al estudiante demostrar su habilidad, comprensión y conocimiento, lo cual favorece la reflexión, el diálogo y las decisiones que conlleva la evaluación.
- ❖ Es una destreza clave de los docentes: la planificación de la evaluación debe considerarse como irreductible en la formación docente desde el inicio hasta su profesionalización.
- ❖ Genera impacto emocional en los alumnos: los comentarios del docente deben centrarse en el trabajo de los alumnos, no en su persona, pues influyen en su entusiasmo y deseos de aprender.
- ❖ Incide en la motivación del aprendiz: la retroalimentación tiene injerencia en el educando cuando se centra en los logros o en la comparación entre alumnos, ya que la primera, puede motivar y la segunda, rara vez ayuda a quienes se encuentran menos aventajados.
- ❖ Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y criterios de evaluación: la consecución de un aprendizaje efectivo se basa en la comprensión del estudiante sobre las metas trazadas y su deseo de conseguirlo, mismo que surge cuando han sido participes en el diseño de éstas y de los criterios para medir su cumplimiento.
- ❖ Ayuda a los estudiantes a comprender como mejorar: la retroalimentación es pieza fundamental para que el estudiante perfeccione su labor, en cuya virtud, se requiere que los docentes identifiquen fortalezas y debilidades de sus educandos y los orienten sobre la manera en que deben ser abordados.
- ❖ Estimula la autoevaluación: una de las principales metas del docente estriba en lograr que sus estudiantes sean reflexivos, autónomos y hábiles para





gestionar su aprendizaje, lo cual se puede alcanzar mediante un ejercicio de autoevaluación que les permita, con el tiempo, ser responsables de su aprendizaje.

- ❖ Reconoce todos sus logros: la evaluación debe servir para reforzar los logros de los estudiantes mediante el desarrollo de sus capacidades, con independencia de su punto de partida y reconocer la valía del esfuerzo impreso en cada actividad realizada para tal efecto (Ministerio de Educación, 2008).

Así las cosas, la evaluación para el aprendizaje es un elemento de gran trascendencia ya que pone énfasis en que la evaluación debe enfocarse a la mejora de los procesos de aprendizaje del estudiante en lugar de referirse exclusivamente a su control y calificación.

En cuarto lugar, se ubica la evaluación formadora, misma que busca que el estudiante tome control sobre lo que aprende y la manera en que lo hace de una manera práctica, es decir, favorece el desarrollo de competencias educativas o estrategias de autodirección en el aprendizaje y, en consecuencia, genera procesos metacognitivos (Moraza, 2007).

Asimismo, esta clase de evaluación se orienta a promover la autorreflexión y control sobre el propio aprendizaje, en cuyo tenor, se puede recurrir a tres técnicas: autoevaluación, evaluación mutua y coevaluación, mismas que se definen para promover una mejor comprensión sobre la participación del alumnado en la evaluación:

- ❖ Autoevaluación: es aquella que una persona realiza sobre sí o sobre un proceso y/o resultado personal.
- ❖ Evaluación mutua: son las dinámicas dialógicas (individuales o grupales) y evaluativas que se establecen con el alumnado sobre sus procesos de aprendizaje.





- ❖ **Coevaluación:** se refiere a una evaluación entre pares que, para este aspecto, se limita a los alumnos y puede ser individual o grupal, sin dejar de lado que, es posible llegar a una coevaluación entre profesores en el aula, misma que para el caso en particular recibe el nombre de profesor-observador, amigo crítico u observador externo (López y otros, 2005).

Por tanto, la evaluación formadora tiene como finalidad que el educando sea consciente de cómo aprende y lo que tiene que hacer para seguir aprendiendo, toda vez que aquélla se coloca en el centro de la formación como figura de gestión didáctica, dentro de un perfil de evaluación que se considera relevante en la formación de los alumnos.

Nunziatti (1990) proclama una serie de elementos constitutivos de una evaluación formadora, a saber:

- ❖ Necesidad de transformar los recursos en secuencias didácticas.
- ❖ Participación esencial del alumnado en los planes de corrección progresista.
- ❖ Comportamiento positivo por parte del corrector bajo la consideración de que corregir el error es parte del aprendizaje.
- ❖ Recurrir sistemáticamente a la autoevaluación.
- ❖ Trabajo en equipo, por encima de las diferencias disciplinarias en observancia de las operaciones de análisis, síntesis y evaluación.

Bajo esta perspectiva, la evaluación formadora se asemeja más a un sistema pedagógico que a un desarrollo de control pues tiende a inquirir sobre lo que induce a la transformación en concreto y, en consecuencia, posicionar al educando en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje para que se imponga de la forma en que aprende y lo que debe hacer para continuar aprendiendo.



VI. APROXIMACIÓN AL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA.

El docente se erige como pieza importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que se encarga de crear experiencias interpersonales para impulsar en los educandos el pensamiento crítico, la intervención activa y el aprendizaje exitoso.

Así las cosas, se espera encontrar en el docente a una persona que fomente los siguientes atributos que delinear su labor académica:

- ❖ Funja como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.
- ❖ Identifique las fortalezas, debilidades y puntos de oportunidad de su práctica académica con miras a generar soluciones de mejora a partir de un ejercicio permanente de autorreflexión crítica que permee en sus ideas.
- ❖ Impulse aprendizajes significativos en sus estudiantes.
- ❖ Brinde a sus estudiantes la ayuda pedagógica requerida al tenor de sus necesidades y competencias.
- ❖ Posicione a la autonomía y autodirección de sus alumnos como meta educativa a alcanzar (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

La consideración del alumno como simple ente pasivo del proceso enseñanza-aprendizaje se difumina gradualmente frente a la ideología de posicionarlo como sujeto activo al centro de éste y dónde el docente se conduzca como mediador encargado de identificar las fortalezas y debilidades de su práctica a partir del trabajo realizado por el estudiante a fin de ajustar sus planeaciones didácticas y, en consecuencia, alcanzar las metas trazadas (Colomina y otros, 2001).

En esta línea argumentativa se infiere que el docente se reconoce como pieza fundamental para el proceso enseñanza-aprendizaje pues requiere diseñar con creatividad estrategias donde los alumnos plantearán y resolverán problemáticas de forma crítica, propositiva e innovadora. Asimismo, adopta una actitud de ayuda





puntual a sus estudiantes previa identificación y análisis de sus logros y dificultades, circunstancia que permitirá ajustar sus planeaciones didácticas.

La evaluación formativa requiere el cúmulo de esfuerzos combinados del docente y alumnos para forjar un trabajo dinámico en el que se entrelacen las determinaciones expertas del académico, el conocimiento por contacto con los alumnos y las evidencias que se hayan generado en el quehacer diario. Al respecto, se ofrece de forma sencilla la integración de los elementos que el docente debe considerar para trabajar la evaluación de aprendizajes desde esta perspectiva.

Shepard (2008) ofrece un modelo de evaluación formativa que proscribe la retroalimentación docente limitada a enlistar los logros y errores del educando, circunstancia que debe complementarse con la claridad del qué aprenderán, cuáles han sido los aprendizajes construidos y cómo lograr que se aprenda lo esperado.

La base de acción de este modelo de evaluación formativa descansa en tres momentos primordiales, el primero tiende a que tanto el docente como el alumno identifiquen puntualmente los aprendizajes esperados, criterios para valorar el trabajo del alumno y el reconocimiento de los aprendizajes previamente adquiridos.

El segundo momento infiere que la evaluación se lleve a cabo durante el proceso de aprendizaje, temporalidad en que el educando trabaja en las tareas que ejemplifican directamente los aprendizajes esperados, en cuya virtud, la evaluación se puede hacer presente a través de preguntas dirigidas durante el trabajo grupal, la explicación del estudiante sobre la manera de resolver el problema planteado o mediante la examinación del trabajo escrito.

Finalmente, el tercer momento de la evaluación formativa se circunscribe a la retroalimentación que el docente esgrime al trabajo del alumno a fin de subsanar las complicaciones identificadas en el aprendizaje y ofrecer los elementos requeridos para lograr que los educandos se erijan como supervisores de su mejoramiento.



De tal guisa, la evaluación formativa desde la explicación de Shepard involucra que el docente tenga claridad de:

- ❖ Los aprendizajes esperados: son indicadores de logro forjados al tenor de la articulación de los ejes (teóricos, heurísticos y axiológicos) proclamados por los programas de estudio, hecho que abona a concretar el trabajo docente y servir de parámetro en la planificación y evaluación al interior del aula (SEP, 2011).
- ❖ Criterios de evaluación: el carácter activo y reflexivo del alumno sobre su proceso de aprendizaje se materializará en la medida en que el docente defina y comparta con aquél los criterios de evaluación, es decir, que el educando se imponga del conocimiento del propósito (aprendizaje esperado); planificación de actividades; tiempo estimado de realización; importancia de la vinculación entre la evaluación y aprendizajes esperados; tipos de estrategias de evaluación; lineamientos de evaluación; y, características de los trabajos a entregar (Shepard, 2008).
- ❖ Contraste de conocimientos previos de los alumnos con aprendizajes esperados y diseño de estrategias *ad hoc* para la materialización de lo que se pretende enseñar: se puede recurrir a una evaluación diagnóstica formal y emplear los resultados para determinar los conocimientos preexistentes y lo que requieren trabajarse. Así las cosas, los educandos comprenden el sentido de los resultados de las evaluaciones y su vinculación formativa con lo que se les instruye como elementos esenciales de un andamiaje de la enseñanza, concebido por Shepard (2008) como el proceso en que el alumno que primariamente desconoce algo o no maneja un aprendizaje esperado o competencia educativa, puede llegar a hacerlo si interactúa con el docente en su calidad de experto, quien le ofrece instrucciones e incentivos a partir de estrategias específicas con miras a mejorar su desempeño.

El proceso de andamiaje de la enseñanza ostenta su abordaje mediante estrategias en el aula que permeen sobre los aspectos esenciales de la evaluación formativa y



su vinculación con aquél bajo directrices de interacciones de enseñanza ordinarias, verbigracia, el socializar reflexiones grupales y su respectiva retroalimentación entre pares, lo cual deja de lado la idea de atención individual del docente (Shepard, 2008).

- ❖ Retroalimentación: esta importante actividad estriba en hacer referencia a los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje, es decir, los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos de los aprendizajes evaluados e inclusive, al desempeño del estudiante bajo la esencia de destacar los aciertos y motivar la autoestima mediante críticas constructivas (Moreno, 2016).

Entre las principales características de la retroalimentación en la evaluación formativa se encuentran:

- ❖ Involucra aspectos cognitivos y psicoemocionales de los estudiantes.
- ❖ Al ser sistemática se brinda en todas las evaluaciones.
- ❖ Parte del análisis de los antecedentes para sentar las bases directivas de acción en el futuro al tenor de la consecución de mejores resultados.
- ❖ Orienta sobre el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.
- ❖ Debe ser clara, descriptiva, comprensible y propositiva (SEP, 2018).

En atención a lo señalado con antelación, se vislumbra que la retroalimentación en la evaluación formativa imbrica una serie de contenidos *sine qua nones*, a saber: valora los logros alcanzados por los alumnos; establece la brecha entre los aprendizajes logrados y esperados; explica el proceso que siguió el estudiante hasta llegar al punto en que se encuentra; brinda orientación que fomente la autorreflexión del educando; y, conmina a llegar a acuerdos encauzados a lograr el aprendizaje.

- ❖ Supervisión del propio desarrollo: la finalidad última del andamiaje de la enseñanza estriba en la autosupervisión del desempeño, actividad asociada a la autoevaluación del educando (Sadler, 1989).



Para que los estudiantes se erijan como seres críticos y reflexivos se requiere de la preexistencia de criterios claros y explícitos sobre el contexto en que desarrollan su trabajo académico, hecho que fomenta su responsabilidad sobre su propio progreso mediante una labor colaborativa docente-alumno.

En concordancia, los docentes asumen un rol trascendental de guía en el proceso tendiente a esgrimir una corresponsabilidad con el educando que a la postre, contribuya a generar mayor confianza en sobre su aprendizaje y consecuentemente, su autorregulación. Asimismo, cabe apuntalar que el desarrollo de las habilidades autorreguladoras suele tener mayor grado de éxito cuando son modeladas por alguien que posee las competencias educativas requeridas para su perfeccionamiento (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Cada fase que integra el proceso de evaluación formativa favorece la consideración del alumno como ente activo del proceso enseñanza-aprendizaje y del docente como un guía o facilitador que sabe con claridad los objetivos esperados y diseña estrategias pertinentes para arribar a la articulación de los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, mismos que son comprendidos por el educando y de quien se espera forjar un compromiso y responsabilidad sobre el desarrollo de su aprendizaje, el cual se ve reforzado por una retroalimentación orientada a identificar las fortalezas, debilidades y sugerir vías de solución siempre bajo una perspectiva de crítica constructiva que favorezca el autoestima del alumno como esencia del trabajo docente.

VII. CONCLUSIONES.

La protección de los derechos fundamentales de los gobernados debe constituir la primordial misión de los Estados, mismos que requieren asumir un compromiso teórico-práctico con el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas que cumplan con estándares internacionales de derechos humanos tendientes a verificar un respeto irrestricto a la esfera jurídica de las personas como destinatarias de sus acciones.



El docente como mediador del proceso enseñanza-aprendizaje se encuentra constreñido a cumplimentar una serie de objetivos planteados por la evaluación formativa, a saber: adoptar una actitud reflexiva que permita examinar de forma crítica su práctica profesional; tomar decisiones y solucionar conflictos inherentes al contexto de su clase; reflexionar sobre sus ideas; promover aprendizajes significativos; y, posicionar como meta educativa la autonomía y autodirección de sus alumnos.

La tutela efectiva del derecho a la educación requiere considerar a la actividad evaluativa desde una visión propositiva que se oriente a la mejora continua y al respeto de los derechos de los sujetos que intervienen, circunstancia que se debía tener presente como máxima en la otrora reforma educativa de 2013, mediante la consideración de la evaluación como instrumento centrado en el proceso y no en los resultados.

VIII. FUENTES DE CONSULTA.

- Ávila, M.; Calatayud, M. A.; Cantón, I.; Castillo, S; y, Zaitegui, N. (2010). *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Brown, S. (2015). "La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender". *Relieve* (21) (2). Valencia: Universitat de Valencia.
- Cano García, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro-Ice, Universidad de Barcelona.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid. España: La Muralla.
- Colomina, R. y otros. (2001). "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula" en Coll, C; Palacios, J; y, Marchesi, A. (Comp.). (2001). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1990). *Observación General número 3, La índole de las obligaciones de los Estados Parte (párrafo 1 del artículo 2 del Pacto)*. Quinto periodo de sesiones.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). *Observación General número 13. El derecho a la educación. (Artículo 13 del Pacto)*. Vigésimo primer periodo de sesiones.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias para la comprensión y producción de textos*. 2ª ed. México: McGraw Hill.



- Ibarra Saíz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2007). "El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación". *Revista de Educación* (344). España: Ministerio de Educación y Formación Profesional Español.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (s/f). *Directrices para mejorar. Principios para una educación de calidad*. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/principios-de-la-calidad-educativa/> consultado el 19 de junio de 2020.
- Jongitud Zamora, J. del C. (2017). "El derecho humano a la educación superior en México". *Revista de Educación superior* (46) (182). México: ANUIES.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Ley General de educación (vigente hasta el 29 de septiembre de 2019).
- Ley General del Servicio Profesional Docente (vigente hasta el 29 de septiembre de 2019).
- López Pastor, V. M.; Barba Martín, J. J.; y, González Pascual, M. (2005). "La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida". *Tandem. Didáctica de la Educación Física* (17). España: Grao.
- López Pastor, V. M.; Julián, J. A.; y, Martínez, L. F. (2007). "La red de evaluación formativa, docencia universitaria y espacio europeo de educación superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados". *Red-U. Revista de docencia universitaria* (5) (2). España: Universidad Politécnica de Valencia.
- Mateo Andrés, J. y Martínez Olmo, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Melmer, R.; Burmaster, E.; y, James, T. K. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Ministerio de Educación Pública. (2013). *La evaluación formativa*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento para el trabajo docente y metodológico en la educación superior. Resolución 210/07*. La Habana: MES.
- Ministerio de Educación. (2008). *Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Chile: Ministerio de Educación.
- Moraza, J. I. (2007). *Utilidad formativa del análisis de errores cometidos en exámenes*. Tesis Doctoral. Burgos: Universidad de Burgos.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM.
- Nunziatti, G. (1990). "Pour construire un dispositif d' evaluation". *Cahiers pédagogiques* (280). Francia.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- Padilla, T. y Gil, J. (2008). "La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria". *Revista Española de Pedagogía* (LXVI) (241). España: Universidad Internacional de La Rioja.
- Pérez Pino, M.; Enrique Clavero, J. O.; Carbó Ayala, J. E.; y, González Falcón, M.



- (2017). "La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje". Edumecentro (9) (3). Cuba: Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara.
- Sadler, D. R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems". *Instructional Science* (18). Países Bajos: Springer Netherlands.
- Scioscioli, S. (2014). "El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos". *Journal of supranational policies of education* (2). España: UAM.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2016). *Marco general para la organización y el funcionamiento del esquema de tutoría en educación media superior. Regularización del personal docente y técnico-docente*. Disponible en http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/general/docs/normatividad/TUTORES/MARCO_TUTORIA_REGULARIZACION_EMS.pdf
- SEP. (2017). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño en la función docente y técnico-docente*. México: SEP.
- SEP. (2018). *Evaluar con enfoque formativo. La importancia de la retroalimentación*. México: SEP.
- Shepard, L. A. (2008). *La evaluación en el aula*. México: INEE. Disponible en https://local.inee.edu.mx/images/stories/2014/Publicaciones_CONPEE/pdf/laev_enel_aula.pdf
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2013). *Principios y acciones de derechos humanos: los derechos en acción*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Tejada Fernández, J. (2011). "La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación". *Revista de Educación* (354). España: Ministerio de Educación y Formación Profesional Español.
- Valdés Veloz, H. (2001). *La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba*. Disponible en www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf
- Vallejo Ruíz, M. y Molina Saorín, J. (2014). "La evaluación auténtica en los procesos educativos". *Revista Iberoamericana de Educación* (64). España: Centro de Altos Estudios Universitarios.
- Winograd; Blum; y, Noll. (1999). "Alternative Assessments of Learning and Literacy: A U.S. Perspective" en Wagner, D.; Venezky, R.; y, Street, B. (Eds.). (1999). *Literacy: an International Handbook*. Estados Unidos: Westview Press.

