

EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE

Uno de los tantos desafíos que trajo consigo la pandemia

GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

El número 90 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) ve la luz cuando prácticamente ha terminado el segundo ciclo escolar de la educación básica afectado por la pandemia por COVID-19 y, pese al intento por concluir el ciclo 2020-2021 con clases presenciales, no deja de haber incertidumbre sobre cómo se desarrollará el ciclo escolar 2021-2022.

Sólo para poner en contexto cabe traer a colación algunos datos básicos. En enero de 2020, la epidemia de COVID-19 (la enfermedad provocada por el virus descubierto en 2019, SARS-COV-2) fue declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) una emergencia de salud pública de preocupación internacional. En marzo de ese mismo año la OMS anunció que la nueva enfermedad podía caracterizarse como *una pandemia*; esto significaba que la epidemia se había extendido por varios países, continentes o todo el mundo, y que afectaba a un gran número de personas (OPS, 2020). A partir de entonces, a nivel mundial se implementaron acciones de cuarentena y confinamiento en los hogares como medidas de distanciamiento social para frenar la propagación del virus y la enfermedad.

Todas las esferas de la vida social se vieron afectadas: “La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos” (CEPAL-Unesco, 2020:1). La

Guadalupe Ruiz Cuéllar: Investigadora de la Universidad de Aguascalientes, Departamento de Educación. Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, 20131, Aguascalientes, Ags. México. CE: guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

emergencia provocó la interrupción masiva de las actividades presenciales en las instituciones educativas en más de 190 países. Apenas dos meses después de anunciada la pandemia, a mediados de mayo de 2020, la Unesco contabilizaba en más de 1,200 millones de estudiantes de todos los niveles educativos la cifra de quienes, a nivel mundial, habían dejado de tener clases presenciales. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe (CEPAL-Unesco: 2020). En México una cifra superior a los 38 millones de estudiantes, atendidos por más de 2 millones de figuras docentes, independientemente de sus condiciones y contextos, tuvieron que adaptarse a una nueva realidad, llena de desafíos (Mejoredu, 2021).

En el terreno educativo, “en México y otros países, el cierre de las escuelas implicó el reto de trasladar las actividades de enseñanza y aprendizaje a los hogares, de las figuras educativas y estudiantes” (Mejoredu, 2021:3). Adquirió así gran relevancia la educación a distancia o, quizá para decirlo con mayor precisión, la “provisión remota de los servicios educativos” (Unicef, 2021), que abarca diversas formas de operación incluyendo el uso de material impreso, programas educativos a través de los medios masivos de comunicación, radio y televisión, la utilización de plataformas digitales o una combinación de estos medios (Unicef, 2021; Unesco-OREALC, 2020a; Unesco, 2020). Abandonar la presencialidad y mudar hacia escenarios de educación a distancia supuso –supone todavía en la actualidad– grandes retos para los sistemas educativos y para todos los actores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ya he hecho alusión antes (cfr. Ruiz Cuéllar, 2020) a la vasta producción de información sobre la pandemia y sus efectos en la educación –los impactos están lejos aún de medirse, aunque se anticipan– tanto en el plano internacional como en el nacional, que desde 2020 ha tomado múltiples formas: investigaciones, propuestas de intervención, recomendaciones de política, entre las principales. En México, la Comisión para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) publicó ese mismo año los resultados de una amplia encuesta en línea dirigida a directores,

docentes, padres de familia y estudiantes de escuelas públicas y privadas de preescolar, primaria y secundaria, en la que participaron casi 194 mil actores educativos de todo el país.

Entre los varios temas indagados, se preguntó sobre los “aspectos más urgentes en los que los directores y docentes encuestados consideraron necesario capacitarse para mejorar sus habilidades en el trabajo a distancia”. Los dos aspectos señalados por un mayor número de informantes fueron el uso de plataformas para la educación a distancia y el diseño de materiales electrónicos para esta misma modalidad. En el caso de los docentes, el aspecto que apareció en tercer lugar por frecuencia de mención fue el diseño de actividades para el aprendizaje a distancia de estudiantes que no tienen acceso a internet (Mejoredu, 2020); situación que sin duda es consistente con la brecha digital que la pandemia hizo aún más evidente. Datos de la aplicación en 2018 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) mostraron que, “en general, los estudiantes de la región [de América Latina y el Caribe] disponen de menos equipamiento que los estudiantes de los países de la OCDE y, aunque la mayoría de ellos cuentan con conectividad, todavía existe un grupo considerable de estudiantes que están completamente excluidos, en especial en los países con menos recursos” (CEPAL-Unesco, 2020:5). La brecha digital, por lo demás, no refleja solamente diferencias en el acceso a internet y equipamiento, sino también en la “usabilidad”, es decir, el manejo de conocimientos y habilidades ligadas a las competencias digitales (Unesco-OREALC, 2020a; CEPAL-Unesco, 2020).

En la encuesta de Mejoredu, tanto para directores como para docentes la evaluación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en casa apareció como el quinto aspecto más urgente en que consideraron necesario capacitarse para mejorar sus habilidades en la educación a distancia; fue mencionado por 35.3 y 32.4% del total de informantes, respectivamente. Es decir, una cantidad mayor de directores y docentes señaló carencias en su formación en aspectos estrechamente relacionados con la enseñanza en el nuevo escenario a que

obligó la pandemia (uso de plataformas, diseño de materiales, diseño y planeación de clases a distancia), en comparación con la evaluación de aprendizajes. Sólo como dato, no central al interés principal de este escrito, llama la atención que fueron significativamente menos elegidos, como aspectos en los que sería urgente recibir capacitación, los relacionados con dar apoyo socioemocional (de los directores a los docentes y de ellos a sus estudiantes), así como otros relativos a la atención a la diversidad.

La preocupación generalizada por determinar qué y cómo han aprendido los estudiantes en circunstancias inéditas para las que la mayoría de los sistemas educativos del mundo no estaban preparados (Unesco-OREALC, 2020b; CEPAL-Unesco, 2020) hace que adquiriera relieve la evaluación del aprendizaje; concebida como una dimensión de la práctica docente, la evaluación guarda estrecha relación con la enseñanza, de ahí que, regresando a una de las ideas expresadas arriba, contar con una mejor formación o capacitación en aspectos relacionados con la evaluación, abonaría sin duda a una mejor enseñanza.

Ahora bien, la evaluación que interesa destacar en el contexto actual es la evaluación formativa o *para* el aprendizaje; en efecto: “las actividades de educación a distancia han reafirmado la función formativa de la evaluación” (CEPAL-Unesco, 2020:9).

La evaluación formativa comprende tres preguntas clave que orientan la toma de decisiones de docentes y estudiantes en distintos momentos: ¿hacia dónde vamos?, ¿dónde estamos? y, ¿cómo seguimos avanzando? Estas preguntas se articulan en un ciclo de evaluación formativa que integra también varios procesos: *a)* compartir metas de aprendizaje; *b)* clarificar y comunicar a los estudiantes criterios de logro; *c)* reunir evidencia; *d)* interpretar la evidencia con el propósito fundamental de identificar el avance del estudiante en relación con la meta de aprendizaje y lo que debe hacer para alcanzarla, si es el caso; la evidencia también debe servir para hacer ajustes en la enseñanza; *e)* identificar la brecha de aprendizaje; *f)* brindar retroalimentación para cerrar la brecha (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Bajo esta perspectiva la retroalimentación adquiere un papel de singular relevancia; descansa en ella buena parte del potencial de la evaluación:

Al estar centradas en retroalimentar para mejorar y no tener consecuencias [las evaluaciones formativas], son una gran oportunidad para que los estudiantes trabajen de forma más independiente [...] lo que en el contexto actual de educación a distancia resulta necesario para conocer el estado del aprendizaje de cada estudiante, para que la acción pedagógica lo apoye y sea pertinente para él. En este sentido, expandir su uso podría ser un desafío relevante para los sistemas escolares (Unesco-OREALC, 2020a:14).

Sin embargo, en la encuesta referida anteriormente de Mejoredu, “retroalimentar a sus estudiantes” es una de las actividades que docentes de educación básica consideran más difícil de llevar a cabo a distancia en el periodo de contingencia; así lo manifestó más de la mitad de los informantes (Mejoredu, 2020). Aunque no se adujeron razones explícitas en torno a esta opinión, ello refleja que el desafío identificado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Unesco en cuanto a la expansión del uso de la evaluación formativa es efectivamente real. Para muchos docentes, sobre todo del nivel de educación secundaria, concebir formas plausibles de hacer evaluación formativa representa algo prácticamente imposible.

La evaluación formativa o *para* el aprendizaje es compleja y desafiante; requiere, entre otros elementos, formación de los docentes, conocimiento de los alumnos y sus contextos (que hoy, como nunca, han evidenciado las enormes desigualdades que los caracterizan), condiciones favorables para llevarse a cabo, no sólo laborales sino también, de definiciones curriculares y apoyo de las autoridades educativas; culturas de colaboración entre los actores educativos... pero, es la mejor forma en que se puede acompañar el aprendizaje de los estudiantes, particularmente en las circunstancias que enfrentamos hoy en día.

El número 90 de la RMIE

El tercer número de 2021 de la RMIE, de temática libre, comprende 12 textos (artículos de investigación) y una reseña. De forma, por demás aleatoria, entre los artículos procedentes del exterior, la mayoría son aportaciones de investigadoras e investigadores chilenos, que miran su peculiar sistema educativo desde ángulos sin duda críticos. Nuevamente, es decir, como en prácticamente todos los números de la RMIE, se reúne aquí una buena muestra de la diversidad de temáticas y enfoques disciplinares y metodológicos con que se realiza la investigación educativa en México y otros países. Estudiantes, docentes y directivos de diferentes niveles educativos; formuladores de políticas, son figuras que aparecen en los textos del número 90 como sujetos de estudio.

También es circunstancial, porque no deriva de un plan trazado con anterioridad o de decisiones de ninguna instancia de coordinación o gestión de la revista, sino de diversos factores que se conjugan en el proceso de recepción de textos, dictaminación, corrección y aceptación definitiva, y formación editorial, pero, vale la pena destacar que varios de los artículos que integran este número versan sobre mujeres, y sin que necesariamente las investigaciones de las que proceden se hayan realizado desde una perspectiva de género, contribuyen a destacar su centralidad en los procesos educativos: una profesora en el microcosmos constituido por su aula de clases; jóvenes estudiantes que incursionan en un campo de formación profesional (la ingeniería) donde encuentran dificultades para sentirse incluidas; mujeres profesoras en proceso de retiro de la profesión; directoras de establecimientos escolares de educación básica inclinadas al liderazgo pedagógico, transformacional y distributivo; alumnas de educación media superior, no exclusivamente, pero sí presentes gracias a que el telebachillerato (modalidad ubicada justamente en las propias comunidades de los estudiantes) les ha permitido más fácilmente continuar su educación; jóvenes mujeres que habiendo abandonado la educación media superior regresan a sus estudios, en proporción similar si proceden de estratos socioeconómicos bajos,

en menor porcentaje si su origen social es más alto. Mujeres partícipes de fenómenos educativos que estos textos contribuyen a conocer mejor, a la vez que abren nuevas vías de investigación.

Esperamos que la diversidad aquí reunida sea de interés de nuestros lectores; aprovechamos para agradecer a los autores la paciencia con que han esperado para ver sus textos finalmente publicados.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Guía de uso: evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*, Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- CEPAL-Unesco (2020). *La educación en tiempo de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*, Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Unesco.
- Mejoredu (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Educación básica*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Mejoredu (2021). *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores. Informe ejecutivo*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- OPS (2020). “Enfermedad por el Coronavirus “(COVID-19)”, *Organización Panamericana de la Salud* (sitio web). Disponible en: <https://www.paho.org/es/enfermedad-por-coronavirus-covid-19> (consultado: 10 de junio de 2021).
- Ruiz Cuéllar, Guadalupe (2020). “De pandemia y reconocimientos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 86, pp. 509-517-
- Unesco (2020). *National Education Response to COVID-19. Summary report of UNESCO’s online survey*, París: Unesco.
- Unesco-OREALC (2020a). *Aportes para una respuesta educativa frente a la COVID-19 en América Latina. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*, Santiago: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Unesco-OREALC (2020b). *Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la COVID-19: continuidad educativa y evaluación. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*, Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Unicef (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas*, Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.