

HACIA UN «FEEDBACK» FORMATIVO EN MODELOS SEMIPRESENCIALES Y A DISTANCIA

ARMANDO NAJARRO ARRIOLA¹

RESUMEN: La nueva realidad educativa, generada por la pandemia, ha sido un reto para el proceso educativo, pero en especial para la evaluación. Y dentro de ella, el desarrollar la función formativa, que, sin embargo, es ahora la que nos puede llevar a rescatar un proceso «b-learning», o a distancia, y elevarlo a la calidad de eficaz. La manera privilegiada de realizar la función formativa indudablemente es la realimentación o retroinformación pedagógica –conocida globalmente como «feedback»–, y que puede describirse como la manera de brindar información «formativa» al estudiante para señalarle a qué distancia de los dominios está. Ahora con estas nuevas modalidades a que nos ha empujado la COVID-19 es preciso cultivar de manera especial ese «feedback» en los modelos que se han generado para la formación a todo nivel, pero aquí profundizamos especialmente en el universitario.

PALABRAS CLAVE: evaluación; evaluación formativa; realimentación («feedback»); papel del minuto («one minute paper»); ventana ignaciana; preguntas orales; trabajos cortos; grupos pequeños; modalidad semipresencial; modalidad a distancia.

Towards A Formative Feedback In Blended And Remote Models

ABSTRACT: The new educational reality, generated by the pandemic, has been a challenge for the educational process, especially concerning evaluation. And within it, to develop the training function, which, however, is now the one that can lead us to rescue a b-learning or distance learning process, and raise it to the quality of effectiveness. The privileged way of carrying out the training function is undoubtedly the use of pedagogical feedback, which can be described as the way to provide «training» information to the student to indicate how far away from the dominion he or she is. Now with these new modalities that Covid-19 has pushed us to use, it is necessary to particularly cultivate that «feedback» in the models that have been generated for training at all levels, though this article delves especially into the university context.

KEY WORDS: evaluation; formative evaluation; feedback, one minute paper; ignatian window; oral questions; short papers; small groups; blended modality; distance modality.

¹ Universidad Rafael Landívar, Facultades de Teología y Humanidades. Correo electrónico: anajarro@url.edu.gt.

UNAS PALABRAS PREVIAS

Cuando me hablaron para que escribiera algún material para colaborar en el homenaje a mi mentor, amigo y sacerdote, Dr. Pedro Morales, S.J., no lo creía. Debo confesar que le guardo profunda admiración, respeto y aprecio, y quizás por eso mismo, no dudé en decir que sí. La emoción me hizo no preguntar sobre la temática y fue luego que se me dijo que el tema era libre, pero que mejor si conectaba con la temática general que nos ha unido al P. Pedro Morales en la Universidad Rafael Landívar, todos estos años. Y lo que primero pasó por mi mente fue la función formativa de la evaluación, el tema esencial que en mi mente de profesor fue profundamente transformado por la palabra escrita y oral del P. Morales.

Sin embargo, antes de entrar en dicha temática, tan necesaria en estos tiempos pandémicos, quise escribir algo que resumiera previamente lo que he visto en el P. Morales para quienes no lo conocen y también para los que le conocemos y tener así un mosaico con todas estas facetas de un jesuita, maestro de la sencillez.

Humilde, con un alto sentido de la discreción, rigurosamente científico, con la precaución de prepararse siempre –aun en aquello que es experto–, didáctico a más no poder, dispuesto a tender una mano y a escuchar, el sacerdote y doctor en Educación, Pedro Morales Vallejo es uno de esos grandes líderes jesuitas que se han formado en la Orden y que, a decir de Lowney (2005), han descubierto, pero ante todo, viven intensamente los valores de un liderazgo que más que por técnica, lo es por sustancia (o sujeto trabajado al máximo), que se evidencia en cuatro grandes pilares que les sostienen: el conocimiento de sí mismo, el ingenio, el amor y el heroísmo (en mi modo de ver, una especie de valorarse a tal punto de hacer lo que parece que a nadie se le ocurre...).

Y hago énfasis a propósito, en la sencillez de doble forma: como persona, pero también como académico y específicamente como didacta, porque lo mismo le he visto disertar ante un foro de rectores o vicerrectores –conocedores, expertos y con el aplomo del que lo sabe todo o al menos una buena parte–, que ante una masa anónima de estudiantes ávidos de aprender o de profesores universitarios que saben mucho y de forma incipiente, pero que evidencian que en el «ser maestro» se encierra más que conocimientos, experiencias, actitudes y valores propios del que enseña con el ejemplo.

Es pues, claro que el padre Morales –como le llamamos cariñosa, pero también respetuosamente–, en estas latitudes, ha hecho vida una misión caracterizada por poner al servicio de quienes lo necesitan: sus fortalezas, sus conocimientos, sus valores, su visión del mundo, su capacidad de innovar

e innovarse y sus adaptaciones a un mundo en constante cambio, en uno de los ámbitos más reacios al cambio como lo es la educación –y especialmente en sus aristas más complicadas como suelen ser la evaluación y la investigación-. Con rigurosidad científica, con una actitud de fe y confianza, ha sido capaz de inyectarnos optimismo, a mostrarnos el «lado B» (o poco conocido), de aquella misión que se desarrolla con el ejemplo, con el trabajo arduo, con la entrega personal y con el sacrificio anónimo: la de educar a las nuevas generaciones.

Ha de hacer unos 25 años que conocí a Pedro Morales Vallejo. Yo acababa de integrarme al Programa de Fortalecimiento Académico de las Sedes Regionales –PROFASR– de la Universidad Rafael Landívar –URL–, como su director y esta casa de estudios había hecho la primera edición de su obra *Evaluación y aprendizaje de calidad*, obra con la cual se celebraba la primera década de colaboración –que bien podría decirse, de generosidad–, entre el Dr. Morales y esta universidad. Se me había pedido mi opinión para desarrollar una segunda edición en vista de la velocidad en que se había consumido la primera y al ver el tema y los subtemas, en mi calidad de pedagogo especializado en evaluación, me sedujeron de tal forma que en tres días había terminado la obra, con una sola idea: era urgente hacer una 2ª. edición.

La obra se ha vuelto a editar seis veces y en cada una de ellas, el autor, ha puesto su empeño en incluirle pequeñas e importantes mejoras para irlo adaptando en mejor forma o actualizando aquellos datos, concepciones o simplemente, mejorando la manera de decir las cosas, de acuerdo a opiniones recogidas cuidadosamente. Recuerdo la última vez que lo hicimos en 2015: el autor me lo entregó con al menos diez nuevos agregados, todos importantes, los que agregaba con todo cariño y dedicación, y los que eran entregados con todo el cuidado y comentándolos con todo el profesionalismo del caso.

Así que habré leído al menos cinco veces dicha obra y siempre me ha parecido un libro que abre la mente de todo docente a los temas más delicados y serios del proceso de aprendizaje-enseñanza, pero que está expuesto con la sencillez de una didáctica de primera. Aplica a él mismo una de sus frases que he visto en al menos dos de sus textos, cuando se habla de la tarea del profesor: «hacer que las cosas difíciles parezcan fáciles». Por aparte, el texto siempre me pareció y me sigue pareciendo una sencilla y maravillosa forma de actualización docente que toca una de las temáticas más rezagadas en Guatemala como lo es la evaluación de los aprendizajes.

Fue así pues como conocí al jesuita, maestro de lo sencillo, quien originalmente venía a nuestro país en sus meses de vacaciones de la Universidad Pontificia de Comillas –UPC–, y trabajaba intensamente en Guatemala (y

cuando podía al resto de Centroamérica y México), desde final de junio hasta inicios o mediados de septiembre cuando volvía a sus labores académicas en España. Vale decir que, en estos últimos años, la jubilación en su país o las necesidades de nuestro medio, han hecho que le vayamos robando su presencia en aquellas tierras y que lo vayamos ganando para nosotros, de tal cuenta que en 2019 le hemos tenido desde inicio de abril hasta los primeros días de noviembre. ¡Completa ganancia nuestra!

Y es que desde hace unos diez años, cuando la URL se decidió por conformar el sistema de Colegios San Francisco Javier –en aquellos lugares del interior del país en que se habían creado Campus universitarios–, saltó a la vista la necesidad de la preparación o actualización de los equipos docentes de estos colegios y hará unos cinco o seis años que a sus jornadas de actualización para la docencia universitaria, el Padre Morales agregó a su recorrido, la visita a los colegios y la preparación respectiva para sus equipos docentes. Una más de mis razones para confirmar que nuestras necesidades le han hecho dejarse absorber por el medio guatemalteco.

Su interés y dedicación con la que visita el interior del país se evidencia de muchas maneras. Desde que nos conocimos, con esa afabilidad que le caracteriza, empezamos a intercambiar criterios y opiniones sobre diferentes tópicos, y como director del PROFASR, le hice muchas invitaciones para visitar los Campus y Sedes de la URL, y en todas las ocasiones en que se lo propuse, nunca supo decir no.

Primero fue el Campus de Quetzaltenango –casi desde sus mismos inicios de la venida a Guatemala– y, luego y poco a poco el resto de sedes. Nunca pidió comodidades más que un lugar donde descansar y poder prepararse. Y cuando tuvimos la Dirección de Sedes y surgieron otros cuatro Campus (en lugar de Sedes), ha visitado con gusto todas ellas. En 2015 y 2016, a efecto de apoyar la formación de los docentes en una serie de aspectos de la docencia montamos desde el Centro de Actualización Psicopedagógica –CAP–, unas jornadas de actualización y formación a distancia y a través del portal académico de la URL –lo cual nos resultaba mucho más económico y permitía cubrir mucho más personas–, y siempre nos dijo que sí, adaptándose a los horarios del interior. Hubo ocasiones y momentos en que tuvimos 300 o 400 docentes conectados, tal era el grado de expectativa que desarrollaban los temas evaluativos, didácticos o estadísticos que enseñaba con tanta dedicación el P. Morales.

En estos viajes al interior siempre noté que aprovechaba a hacer otro tipo de visitas: no sé si llamarles de tipo pastoral o antropológicas, a ciertos lugares de interés para todo antropólogo o también a sitios de formación de religiosas o religiosos, cosa que hacía en Alta Verapaz –Cobán–, Sololá,

o Quetzaltenango. Conocía y conoce el panorama guatemalteco como que hubiese vivido acá todo el tiempo y se ha interesado siempre en visitar a nuestros hermanos indígenas que se forman en los lugares indicados. Es evidente su interés y entusiasmo por conocer a los seres humanos y mientras más se adentra en la Guatemala profunda, mayor ha sido siempre su interés.

Comento brevemente, con todo respeto porque indudablemente hay muchas más, algunas características que he descubierto en él:

Su sencillez para explicar. Cuando uno revisa la amplia y atractiva bibliografía producida por el Dr. Morales, se descubre un elemento común a todas: es un maestro para expresar con sencillez, los diversos temas, las frases que acuñan alguna conclusión o conocimiento que se da por establecido, así como el poner al alcance nuestro a grados especialistas de la materia de interés, que traduce ávidamente de manera sintética, pero extremadamente clara. En sus talleres, pláticas o conferencias de actualización sale a relucir otro de los aspectos que lo caracterizan: sus «power point» tan conocidas por su «estilo», sus colores de contraste y su «movimiento» que le permite sobre poner elementos que ayudan a analizar o bien a sintetizar lo dicho en las diapositivas anteriores.

Su rigurosidad. La variabilidad y profundidad de sus fuentes es indiscutible. Siempre apoya sus afirmaciones o confirmaciones, en fuentes de primera magnitud mostrándonos ejemplarmente el valor científico de apoyarse en fuentes confiables para dar a conocer elementos de primer orden. Siempre que profundicé siguiendo esas fuentes me sirvieron para ampliar aspectos para profundizar en mis clases de maestría en educación de la Facultad de Humanidades.

Su preocupación por actualizarse y no repetir lo mismo. En cinco años que estuve en la dirección del desaparecido CAP, dos o tres veces le pedí al P. Morales que brindara exposiciones que se hacían necesarias año tras año –tal el caso de la evaluación formativa, o instrumentos de evaluación, que son temas recurrentes para el profesorado–. Y a pesar de esto último, nunca utilizó el mismo material didáctico; sus juegos de diapositivas, si bien tenían la misma base anterior, siempre incluían nuevos elementos, nuevas diapositivas o nuevos ejemplos que indiscutiblemente hubiesen pasado desapercibidos pues los grupos de docentes eran distintos o nuevos y sin embargo había un deseo de brindar algo más o de llegar más lejos con estos grupos.

Mi reconocimiento, admiración y respeto por esos 35 años que tiene de venir a Guatemala y específicamente a la URL. Nunca le agradeceremos de suficiente manera lo que ha hecho por nosotros en el campo educativo.

1. INTRODUCCIÓN

Las personas que en función docente hemos sido sorprendidos por el coronavirus COVID-19 en plenas labores de educación a cualquier nivel –preprimario, primario, medio o terciario–, fuimos impulsadas en el mes de marzo –en el caso de Guatemala–, hacia el uso de los modelos educativos de entrega semipresencial o a distancia. Unas con más preparación que otras, e incluso, algunas sin ninguna preparación; todas nos encaminamos a un reto que al parecer llegó para quedarse (sí, para quedarse, quizás con diferentes grados de intensidad, pero sin alejarse nunca más).

Y la experiencia –al menos en la Universidad Rafael Landívar–, no ha sido negativa y no tiene por qué serlo. Tiene diferentes aristas, pero en mi modo de ver, más ventajas que desventajas (algunas poco relacionadas con el hecho educativo y otras con bastante relación).

Entre ellas podemos confirmar las siguientes:

- a) Mayor independencia de la presencialidad y, por tanto, de un formato que da poca cabida a la autoformación con todo lo que ello implica, y a pesar de los esfuerzos que desde la docencia se pueden hacer para propiciar esa autoformación.
- b) Mayor espacio para las habilidades y destrezas del estudio a profundidad, y menos cabida para el estudio superficial que muchas veces se favorece en un modelo de clases donde la presencia y por tanto el poco tiempo disponible para la lectura, el estudio, la síntesis, entre otros, obliga a docentes y discentes a una relación de estudio más «por encima» en busca de resultados rápidos.
- c) Relacionado o derivado de lo anterior, más tiempo disponible para el mismo estudio –al ahorrarse lapsos importantes en el traslado de casa a universidad y viceversa–, o para la investigación, entre otros elementos que se pueden pedir al estudiante o al mismo profesor.
- d) Mayor uso de la tecnología al servicio de la formación humana (del aprendizaje y de la enseñanza) y la educación; y no solamente en el aspecto recreativo, burlesco o vulgar.
- e) Una especie de «obligación» del estudiante para mostrar distintas habilidades y destrezas más que la de repetir contenidos; lo anterior supeditado a que el docente sepa hacer uso inteligente de la repetición, y por tanto de la memoria, para pedir a los estudiantes demostraciones de lo que son capaces de realizar.
- f) Mayor capacidad para las instituciones educativas que al utilizar creativamente los nuevos modelos, pueden disponer de más espacios

- físicos para la formación (algo que estaba rebasando los límites establecidos naturalmente).
- g) Un nuevo horizonte de formación para los facilitadores y facilitadoras, quienes ahora, además de la obligada actualización de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes-valores, debemos agregar la actualización en tecnología digital para el aprendizaje-enseñanza lo cual es un reto positivo para el crecimiento de las habilidades y destrezas tecnológicas.
 - h) Una inversión o cambio en gastos administrativos representados por ahorro en cuestiones de gastos indirectos (energía eléctrica, agua, utilización de áreas, entre otras), por parte de las instituciones educativas y un traslado de estas al profesorado que de distinta manera han tenido que absorber –por el momento–, esos costos –agregando otros que están directamente relacionados con la tecnología y sus dispositivos –aunque también es cierto, que por la parte docente, ha habido también ahorros importantes en gastos de traslado al trabajo-. Esto de alguna forma, es una realidad influyente en el proceso, ya que los equipos de casa han tenido que ser reforzados, mejorados y/o cambiados por los docentes, algo que ni se pensaba hace dos o tres años.

Sin embargo, entre las aristas que ofrecen desventajas –la mayor es la de no cambiar de «chip» y quedarnos atapados en un modelo antiguo con cara de nuevo–, si no se toman ciertos cuidados (o retos), y uno de ellos –el que nos ocupa la atención en este artículo–, es la evaluación. ¿Cómo vamos a evaluar en este nuevo formato?

Muchos colegas se han visto frustrados y no precisamente por el cambio de modelo de presencial a virtual, sino ante todo porque uno de los grandes cambios sucede en el subproceso evaluativo. Seguir evaluando con modelos tradicionales dentro de un proceso nuevo simplemente no funciona como lo esperábamos. Y ante esa situación o nos damos por vencidos y cedemos, o, por el contrario, lo vemos como la oportunidad de hacer cambios de los que siempre hemos escuchado, pero que los considerábamos lejanos.

Uno de esos cambios es confirmar que hoy más que nunca la evaluación ha pasado de ser una situación de verificación del aprendizaje a una situación de aprendizaje –parafraseando a Morales, 2009–.

Si bien el problema arranca de más atrás por cuanto se advierte que desde el mismo proceso de planificación hay que hacer cambios al pasar de un modelo o formato a otro, es esencialmente en el proceso de la evaluación donde más se puede requerir la necesidad de utilizar ideas nuevas o refrescantes en estos «envases nuevos» –que quizás conocíamos, pero que nunca

habíamos notado con claridad cómo, dónde y cuándo era preciso usarlos-. Y el momento llegó con una pandemia.

Vale la pena detenernos un momento para reflexionar si estas acciones y elementos –que en principio fueron planteados para sesiones presenciales–, podemos lograrlos en procesos de educación a distancia o semipresenciales –que dadas las condiciones mundiales impuestas por la pandemia COVID-19 y ahora sus cepas–, hemos tenido que enfrentar hace poco menos de un año-. En ese sentido tenemos claro lo que diversos especialistas educativos señalan al decir que en este tiempo hemos comprendido a base de experiencias, que:

- Los planes han tenido que sufrir adaptaciones a la nueva realidad virtual (sin juzgarlos porque igual puede ser para mejores logros o para empeorar las cosas, dependiendo de nuestra adaptación y de la del estudiante).
- La realidad virtual abre sus brazos a nuevas y distintas formas de aprendizaje-enseñanza, a tal punto que podemos estar seguros al indicar que no todo lo planificado para modelos presenciales, se adapta a las realidades semipresenciales o a distancia. Y no podemos señalar que una sea mejor o peor que la otra porque simplemente son diferentes. El saber seleccionar las experiencias para los facilitadores de acuerdo a competencias y logros es uno de los grandes aprendizajes de acá en adelante.
- Se abren nuevos caminos a la autoeficacia, a la autorregulación y a la metacognición. Caminos poco explorados hasta ahora, pero que nos deben hacer ver con esperanza a la función formativa de la evaluación.
- La función sumativa de la evaluación –la acreditativa–, está en jaque; mientras que la función formativa, parece consolidarse a ser la que permitirá valorar lo que el estudiante es capaz de realizar mediante lo aprendido. Y no es que aquella –la primera–, no se pueda realizar, pero es claro que necesita transformaciones –tecnológicas, casi siempre que ofrezcan seguridad al docente sobre lo que hace el estudiante–, mientras que la segunda es capaz de señalarnos aplicaciones, autorreflexiones, usos y otra serie de elementos que el estudiante puede hacer con lo aprendido y que pueden conducirnos a aprobar lo aprendido o a identificar lo que resta por aprender.

2. LA OPORTUNIDAD DE LA EVALUACIÓN EN FUNCIÓN FORMATIVA

El elemento que más utilidad, pero también más retos presenta ante esta realidad educativa es la función formativa de la evaluación. La más olvidada de sus funciones y quizás la menos comprendida, es ahora la que nos puede llevar a rescatar un proceso *b-learning*, o a distancia, y elevarlo a la calidad de eficaz. Sin embargo, en la realidad, la evaluación en función formativa es todavía un proceso que se podría decir, se presenta como débil ante los nuevos retos de la separación física.

Diversos especialistas, entre ellos Anijovich, Rogers, William, Brookhart, Fletcher-Wood (a lo largo de 2020) y otros, están ahora mismo, reflexionando sobre la función más relegada de la evaluación: la que permite corregir antes de aplicar la función sumativa, es decir, la que permite desarrollar procesos metacognitivos o la que se ocupa de regular el proceso aprendizaje-enseñanza (formadora para el aprendizaje, formativa para la enseñanza). Si bien esta función es relativamente bien conocida hace tiempo –Morales (2009), nos señala que el vocablo se utiliza desde 1967 y que fue Scriven quien lo introdujo hablando sobre programas –atención al detalle de que no fue de estudiantes, ni alumnos, sino de programas educativos–, en el sentido que se le concede de valorar para la mejora, diferenciándolo de la función sumativa de la evaluación.

A pesar de eso, su función no ha sido correctamente interpretada, ni desarrollada en el medio guatemalteco, en donde se ha realizado más trabajo en el ámbito de la planificación educativa (priorizando competencias, objetivos, metodologías de enseñanza o bien, estrategias de aprendizaje), relegando la evaluación a su mera función sumativa con todo lo que ello implica: acreditación, puntajes, competitividad, exámenes, memorización, entre otros. No es sino hasta la década de los años noventa (y, en definitiva, uno de los especialistas que vino para dar a conocer su esencial sentido de mejora, ha sido sin duda el Dr. Pedro Morales, S.J.), que ha hecho que la función formativa se vaya dando a conocer y mostrándose todavía como la menos practicada, pero también como la nueva función que puede brindar grandes satisfacciones y hacer formativo (y formador) el proceso aprendizaje-enseñanza.

Sin embargo la problemática educativa originada por la pandemia, que nos ha sorprendido a todos con diferentes grados de preparación, viene acompañada de la oportunidad de utilizar la evaluación formativa más que la sumativa, dado que entre las situaciones que enfrentamos los educadores de todo nivel –al momento de trabajar en el formato semipresencial o *b-learning*, que es el más utilizado en estas instancias–, una de las mayores

interrogantes revestida de inseguridad es cómo voy a evaluar esto y bajo estas circunstancias. Y por supuesto esto abarca el formato a distancia.

Hay diversas razones para lo anterior, entre ellas:

- (a) Las pruebas como exámenes o evaluaciones objetivas –por hablar de algo tradicional en el medio–, no nos pueden garantizar el aprendizaje de los objetivos o competencias trabajados. Y en el fondo, considero que no lo hacían antes tampoco, pero nos enfundamos en un marco de relativa validez y confiabilidad con los instrumentos que pasamos y eso nos animaba más, pero hoy día eso ha cambiado. Estos instrumentos pueden orientar una síntesis, una pequeña reseña para abarcar contenidos o aprendizajes, pero no son evidencia clara de un aprendizaje y menos de una competencia. De igual cuenta, por ejemplo, las pruebas virtuales con todas sus bondades pueden servir de gran apoyo, pero no se constituyen en muestra válida de dominio de habilidades o destrezas –el lado fuerte de una competencia educativa–, sino quizás y lo más, de dominio de conceptos, teorías y otros datos factuales necesarios.
- (b) Se resaltan más las multiinteligencias y, por ende, las distintas maneras de aprendizaje de los estudiantes. Y aunque se podría argumentar que esto no indica por definición una preeminencia de la evaluación en función sumativa, si se puede señalar que el enseñar semipresencialmente brinda la oportunidad para que el estudiante tenga otros medios –poco usados al momento–, de demostrar sus aprendizajes tales como: elaborar vídeos, grabaciones de voz (*pod-cast*), exposiciones en forma de vídeos promocionales, contenidos o habilidades, apoyados en «wikis», o juegos que en todo caso pueden mostrar el consabido dominio de competencias.
- (c) El cambio de presencial a modelos *b-learning* o totalmente a distancia, ha hecho que nuestros proyectos planificados sufran cambios –y no solo de forma, sino también de fondo–. Baste mencionar que el no tener al estudiante enfrente y poder apreciar sus reacciones faciales –solo por poner un ejemplo, aunque haya una cámara de por medio–, nos empuja a redireccionar actividades, a revalorarlas o a cambiarlas; y si hablamos de procesos de trabajo, de pensamiento o de valoración, igual actitud merecen de acuerdo a las circunstancias, a nuestra maduración en el uso de la tecnología y al pedido de nuestros superiores –en la mayoría de casos–.
- (d) En estos modelos –y por qué no decirlo, en estos momentos que ya se van prolongando más de lo que creíamos–, nos interesa más la

calidad que la cantidad en el aprendizaje y allí, podemos hacer un buen «click» con la función formativa de la evaluación.

- (e) Como afirman los especialistas médicos, lo más probable es que tendremos que aprender a convivir con el virus de la COVID-19 (y sus respectivas cepas), y que, como efecto, los procesos educativos tendrán que sufrir transformaciones que nos permitan –o nos obliguen a combinar la presencialidad y semipresencialidad en adelante-.
- (f) Los grandes retos pasan a ser los de fondo: ¿cómo vamos a proceder con la autorregulación?, ¿cómo vamos a educar para la metacognición?

Tratemos de poner en claro este asunto...

3. FUNCIÓN FORMATIVA DE LA EVALUACIÓN Y SUS PROCESOS

En principio, la evaluación tiene tres grandes funciones dentro del proceso aprendizaje-enseñanza, a saber: diagnosticar, descubrir errores o verificar obstáculos para el aprendizaje y certificar el mismo aprendizaje. Algunos especialistas como Biggs (2004), consideran que dos son sus funciones esenciales: la formativa y la sumativa. En tal caso, la diagnóstica queda tácitamente entendida dentro de la formativa, lo cual es lógico, pero para efecto y beneficio de los neófitos en el asunto, aceptemos que son tres las funciones de la misma.

Biggs (2004) es enfático al considerar que la función formativa es la que brinda resultados con la finalidad de retroinformar al estudiante y a la persona docente, cómo y de qué manera se está desarrollando el aprendizaje, es decir, de acuerdo a los objetivos previstos a qué distancia está el estudiante y qué tan efectivos son los métodos del profesor. Y nos traslada una figura en sentido culinario que ayuda a dejar en claro las dos funciones para quien no las distingue: la diferencia entre la evaluación formativa y la sumativa se resume muy gráficamente en el siguiente episodio: «Cuando el cocinero prueba la salsa, la evaluación es formativa; cuando la prueba el cliente, es sumativa» (Anónimo, citado por Biggs, 2004, p. 179).

Con base en lo anterior podemos deducir que, de estas funciones, la formativa está todo el tiempo presente dentro del proceso aprendizaje-enseñanza porque no se necesita de una prueba para descubrir o verificar dificultades para alcanzar los objetivos; eso se ve en cada sesión, en cada encuentro, en cada ejercicio, en cada tarea y donde el docente, con toda su creatividad, lo pueda buscar. De tal forma que podemos confirmar –algo a lo que siempre invita el P. Morales–, que, si la misma está tan relacionada con el aprendizaje,

una buena metodología de enseñanza la debe tener contemplada dentro de sus fases o pasos –explícita o tácitamente–, pero tomada en cuenta para hablar de eficacia. Y yendo más adelante –con visión–, de finalidades del proceso aprendizaje-enseñanza, en el cúmulo de experiencias y recursos de todo buen docente no puede faltar la evaluación formativa y las maneras para ir la trasladando poco a poco al estudiante (y esperamos, en el conjunto de finalidades de todo centro educativo, también).

Incluso, ahora que los términos de la inteligencia emocional han sido plenamente aceptados como válidos, la evaluación formativa puede ofrecer prometedores senderos. Tengamos en cuenta que uno de los elementos psicológicos que tiene relativamente pocos años de entrar en la discusión de los ámbitos educativos es la resiliencia –término que en general denota esa capacidad de los seres humanos de soportar, adaptarse y salir avante, ante las adversidades de la vida (Forés y Grané, 2008)–, y dentro de los múltiples significados puede extenderse también educativamente este concepto a la realidad de levantarse ante los errores que suceden en los estudios y eso puede ser fortalecido desde la evaluación formativa. Claro, porque es evidente que equivocándonos aprendemos y que, si nos señalan los errores a tiempo, con tiempo y con modo, se producirá inevitablemente el aprendizaje. Así que podríamos afirmar que la evaluación formativa también contribuye a desarrollar una especie de «resiliencia académica» que nos enseña a aprender de los errores académicos o de aprendizaje a tiempo –como infinidad de veces nos lo recomienda el P. Morales–.

Es interesante observar lo que, una vez captada la idea esencial, pueden aportar los profesores dentro de sus procesos educativos con los estudiantes. Por ejemplo, uno de mis antiguos estudiantes de posgrado en educación y actualmente laborando en esta universidad, consultado al respecto me indica lo siguiente:

La evaluación formativa me ha servido para volver al estudiante el centro del proceso de aprendizaje y enseñanza, ya que en cada clase o sesión virtual siempre pienso en un cierre que permita evaluar el grado de aprendizaje del alumno, para medir si se alcanzó el objetivo o si es necesario reforzarlo. De esta manera, he logrado tener un programa coherente con los indicadores de logro, el contenido, las estrategias, las actividades y la evaluación.

La evaluación formativa no solo permite corregir los errores a tiempo, sino que también fortalece las relaciones entre estudiantes y docentes, pues los alumnos valoran esa retroalimentación personalizada que el profesor dedica para ayudarlos a alcanzar la meta, sin las presiones que implica trabajar por alcanzar un puntaje. Con la evaluación formativa, el estudiante pierde el temor a cometer los errores, pues sabe que aprenderá de ellos. (CND)²

² Mgrtr. Cristian Noé Dávila, catedrático especialista en Comunicación.

O bien, vista con otros ojos, desde el campo del teatro, donde podríamos equivocarnos pensando que su sentido varía o que sencillamente no existe. Otra antigua alumna del posgrado en que comparto la cátedra de Evaluación de los aprendizajes, consultada al respecto, me indica que:

Evaluar como una consigna indeleble del interés por hacernos mejores, por potenciar al máximo las capacidades individuales, evaluar como insignia de amor humano porque es la muestra inequívoca de que atendemos lo que amamos y esa atención se transfigura en la búsqueda de ser cada vez mejores dentro de las distintas realidades y posibilidades. Es así como concibo la evaluación formativa, como la oportunidad de mejorar todas las condiciones del colectivo humano, por medio de la constante evaluación y adecuada propuesta de mejora, para procurar espacios de convivencia vital más justos para todos los que lo compartan. (EC)³

Por lo visto con anterioridad, podemos confirmar cómo las mentalidades van cambiando y ampliándose para esta temática específica de la cual, el Dr. Morales ha sido el pionero en darla a conocer. Ahora veamos las posibilidades de aplicarla.

4. LAS OPORTUNIDADES Y MANERAS DE REALIZAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La función formativa de la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje-enseñanza o al menos así debería ser. Esencialmente porque la persona docente tiene oportunidad dentro del proceso mencionado de ir haciéndose juicios de lo que ve, observa y nota mientras «enseña». Digamos entonces que, en su forma más primigenia, la evaluación formativa se desarrolla de manera informal mientras se trabaja con los estudiantes –oportunidad que se debe aprovechar para ir corrigiendo, adaptando, y reduciendo la distancia entre lo que el estudiante es capaz de decir, expresar y hacer, y lo que la persona docente desea–.

Además de lo anterior, la persona docente puede crear –digamos, más artificialmente–, otras formas de valorar lo que el estudiante va aprendiendo y localizando los aciertos, errores, impedimentos o situaciones inoportunas, que impiden el aprendizaje de los estudiantes. La asignatura, la cantidad de estudiantes, y la creatividad del profesor, entre otras, son variables que pueden influir en este proceso. Sin embargo, lo esencial y la riqueza de todas estas formas de realizar la función formativa de la evaluación, radican en que el

³ Mgr. Emy Coyoy, catedrática especialista en teatro y artes escénicas.

estudiante se sienta libre de expresar lo que ha aprendido, lo que puede hacer, o lo que puede equivocarse sin ningún temor (especialmente a ser reprimido o a perder puntajes). Por ello, una condición muy importante para desarrollar este tipo de función, es que la actividad no esté valorada, en cuyo caso pasa a ser función sumativa y pierde todas las posibilidades que hemos expresado.

4.1. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN MODALIDADES SEMIPRESENCIALES Y A DISTANCIA

En la modalidad semipresencial (la cual es un formato mixto, prudente combinación de momentos presenciales –que ahora en la emergencia pandémica se han dado en llamar *sincrónicos* pues designan los momentos en que todos se conectan alrededor de la figura del profesor o profesora, y los *asincrónicos*, en los cuales se puede trabajar libremente de horario, es decir, en cualquier momento y sin que lo simultáneo sea necesario), esta función puede hacerse realidad tanto como en el formato exclusivamente a distancia.

Estas modalidades tienen características que hay que aprovechar y el desarrollo de las sesiones es preciso tener en mente algunas particularidades que son inherentes a un proceso de aprendizaje activo y consideramos valiosos los siguientes –para luego aplicarles técnicas o estrategias específicas-. Por ejemplo:

- a) Brindar oportunidades para que el protagonista del proceso sea el estudiante; muchas veces caemos en tentación de que, como docentes seamos los que hacemos todo y el estudiante así, no aprende. Cada quien, adaptándolo a sus cursos y sus características-necesidades, debe pensar en formas o manera en que el estudiante sea el que demuestre lo aprendido.
- b) Tomar en cuenta la importancia de las habilidades metacognitivas que ya trae el estudiante y las que deberíamos ayudar a seguir adquiriendo. Podríamos pensar que eso no nos corresponde a nosotros, pero en realidad nos corresponde a los que compartimos esta sagrada profesión. Reafirmar continuamente algunas preguntas básicas son importantes: «¿qué es lo que has aprendido hasta aquí / con esto / con relación a este tema?» «¿Podrías resumir cómo lo has aprendido?» «¿Te sirve esto para otros problemas o situaciones similares?», entre otras.
- c) Fundamental también es brindarles a los estudiantes diversas opciones de demostrar sus aprendizajes. Lamentablemente estamos muy acostumbrados a focalizar el aprendizaje y sus respuestas de manera convergente –a veces incluso en una sola respuesta, un solo enfoque, etc.–, pero nada más alejado de lo mencionado por los especialistas

—entre ellos Morales por supuesto—, para situarnos en que brindar opciones no es regalar notas, cursos o puntos; es ajustarnos a las características de nuestros estudiantes que son muchas en cada uno de ellos y en todos juntos, mucho más.

- d) Es interesante y puede ser estimulante, hacerles retos desafiantes, pero que tengan sentido. Problemas sin resolución es como hacer preguntas sin respuesta y en ese caso, desaniman. En cambio, retos que poco a poco les lleven a pensar en soluciones divergentes, pueden ayudar mucho al evaluar formativamente.
- e) Dejar bien claro qué es lo que se espera de cada uno (objetivos, metas, finalidades, competencias, entre otras) y para qué (aplicabilidad), son dos puntos esenciales para orientar y ajustar el aprendizaje.

Estas formas son generales que pueden utilizarse así tal cual, pero también pueden matizarse con aplicaciones directas de evaluación formativa tales como algunas estrategias o técnicas específicas, las cuales se resumen a continuación:

4.1.1. *One Minute Paper –OMP–*

Nos dice Morales (2011), que literalmente puede entenderse como «Trabajos de un minuto», y que lo de un minuto es indicativo de su brevedad más que algo normativo. En el trabajo presencial su valor es inmenso y retrata muy bien la función formativa de la evaluación, lo cual he podido comprender y ante todo, verificarlo con mis estudiantes de posgrado en educación, quienes luego de practicarlo en varias sesiones como parte de un taller educativo suelen expresar que han quedado impresionados de la forma positiva en que lo recibe el estudiante, mientras que ellos y ellas, lo ven como la oportunidad de replantear lo que los estudiantes no comprenden o no aprenden (y que generalmente no hay mejor forma de expresarlo).

Algunos de los comentarios de la cohorte 2020, en sus informes, son estos⁴:

Su puesta en práctica es positiva ya que promueve participación voluntaria de los estudiantes. Además de ayudar al docente a darse cuenta qué y cómo aprendieron los estudiantes y si debe reorientar la forma de impartir la clase. (MCJ)

La técnica del OMP es una herramienta innovadora y sencilla que favorece el aprendizaje de los estudiantes, fomentando la participación de estos en la construcción de su propio aprendizaje, por lo que desarrolla la autonomía. (OAH)

⁴ Se anotan las iniciales del nombre original de los estudiantes responsables de cada enunciado.

La frecuente utilización de OMP y la actuación eficaz ante los datos obtenidos por parte del docente, es un revulsivo en el entorno educativo, es importante que al obtener los resultados se logre determinar cuáles han sido los puntos que no han alcanzado los indicadores de logro determinados y actuar en conformidad con los datos, rediseñar, realimentar y reevaluar para fomentar el proceso y llegar al punto de conocimiento adquirido por parte de los estudiantes deseado. (IDV)

A mi parecer es una herramienta de valor para la clase, ya que, aunque no siempre lo use, cuando surgen dudas posteriores a la clase brinda un fácil acceso de realizar las preguntas necesarias. (JALR)

Es una manera de ver y comprobar que brinda resultados satisfactorios como función formativa de la evaluación y que, por ende, es preciso llevarla a la forma semipresencial. En dicho sentido, el único requisito del que hay que prescindir es del anonimato –que consideramos muy importante para que el estudiante esté en libertad de expresar sus opiniones –o sus ignorancias también y mejor–, pero que en el caso de la era pospandemia puede ser obviado sin que eso pueda mermar su efectividad.

Cuando inició la era de virtualidad obligada, en marzo de 2020, fue el primer recurso que se me ocurrió hacer en mis clases y efectivamente, lo que hice fue utilizar un foro abierto para que cada quien expresara los aprendizajes que había obtenido en la sesión virtual, así como sus dudas. Es decir, mediante un foro dividido en dos partes y que está expuesto a que lo lean los demás. Esto último yo lo realizo en la modalidad presencial, leyendo los principales OMP que han escrito los estudiantes para que otros se enteren de lo que preguntan o confirman sus compañeros. Así que aparte del anonimato –que en un foro no existe–, lo demás todo igual. Ningún estudiante dijo que no le pareciera que se supiera su nombre; los aspectos relacionados con la funcionalidad del OMP quedaron intactos.

Es decir, que la función formativa del OMP sigue siendo la misma en un formato semipresencial y la persona docente puede darle la misma aplicación que en el formato presencial. Su riqueza es increíble y quizás solo como recomendación, quizás no usarlo siempre –en cada sesión–, sino en las sesiones en que se inicie alguna secuencia didáctica o en la cual haya aspectos de entendimiento o comprensión en juego.

4.1.2. *Ventana ignaciana (foda ignaciano)*

Este recurso ha sido una adaptación propia que hice a un ejercicio –con el instrumento–, que conocí en una conferencia brindada por el P. Fernando Klein, S.J. sobre la restauración de la Compañía de Jesús, en 2014. Él lo presentó a la mitad de su conferencia con objeto de hacer reflexionar a su

auditorio y levantar la atención que luego de una hora se supone que decae –aunque, a decir verdad, la manera de explicarlo de él, hacía que se mantuviera atenta la mayoría de personas–. Cuando finalizó su conferencia, dos horas después, me acerqué a él para presentarme y decirle que me había encantado su ejercicio y si me permitía usar su instrumento como una estrategia de evaluación formativa, a lo cual accedió muy amablemente indicándome que lo usara como creyera conveniente.

Desde esa vez lo he aplicado en todos mis cursos, pero específicamente en los de evaluación de los aprendizajes, como una técnica de evaluación formativa –indicando los derechos de autor e incluso relatando la anécdota–. Con grupos de estudios de maestría he sugerido su uso en dos o tres sesiones para valorarlo desde diversos perfiles de auditorio y una vez que se escoge bien el tipo de sesión donde se aplica, los resultados han sido de gran impacto.

Dicho instrumento es una especie de *foda* –de hecho, suelo llamarlo «*foda ignaciano*» o «*ventana ignaciana*»–, pero con las variantes siguientes:

En el encabezado, aparte de los datos de la asignatura, suelo colocar: ¿Qué me dejó esta sesión de clase? –presencial o virtual–.

- Los cuadrantes (4) de izquierda a derecha y moviéndose en el sentido de las manillas del reloj se titulan, así: *Ánimo*, *Preguntas*, *Resistencias* e *Iluminaciones*. ¿A qué se refiere cada cuadrante?
- *Ánimo*. Aspectos internos en los que me empuja, motiva o anima el aprendizaje o el tema tratado; esfuerzos que debo hacer para hacer realidad lo aprendido –total o parcialmente–, elementos que me ayudan a mantener una moral alta con respecto al tema o bien, resortes internos que me impulsan a realizar alguna acción trascendental o de cambio de acuerdo a lo aprendido.
- *Preguntas*. Como su nombre lo indica, acá el estudiante coloca aquellas interrogantes que le vienen a la mente con respecto a la sesión virtual o con respecto al tema o a la actividad desarrollada. Toda duda o pregunta que resalte o sea motivada por la sesión virtual debería ir anotada en este cuadrante de la ventana.
- *Resistencias*. Aspectos personales e internos que me atan –a los que me resisto–, o me impiden ver con claridad lo que estamos aprendiendo. Mis temores, mis miedos, mis dudas o creencias que en ciertos momentos actúan como resistencias al aprendizaje. Es fundamental que el estudiante aprenda a expresar «sus luchas internas» y que el docente las conozca para remarcar la parte afectiva del aprendizaje.
- *Iluminaciones*. «Ideas brillantes», chispazos, ocurrencias, genialidades, entre otras que con la sesión han venido a mi mente estimulando un pensamiento divergente. Aquí incluye aplicaciones, transferencias o

«locuras» que pueden surgir en la mente de los participantes generando a su vez otros aprendizajes aplicados o transferencia a situaciones similares o nuevas a las ya presentadas.

Aquí el sentido de evaluación formativa puede aplicarse de muchas formas, por ejemplo, si un punto o un tema no ha sido claro abundarán las preguntas y en la naturaleza de cada una, se podrá verificar el grado o la medida en que debe replantearse el tema. En los modelos *b-learning*, o semipresenciales, es preciso ponerle mucha atención a esta sección e indicar a los estudiantes que en ella expongan sus dudas en forma clara y abierta.

Los comentarios en la parte de «Ánimo» son fundamentales porque se relacionan directamente con la motivación que el punto causa en los participantes, la forma en que los toca internamente y la persona facilitadora puede determinar qué tanto ha logrado influir en la parte afectiva con el tema o si, por el contrario, no anima a nadie y habrá que poner un mayor esfuerzo. La ausencia de comentarios en esta sección será una señal de alerta para la persona docente pues no se puede aprender algo para lo que no tengamos ánimo.

CUADRO 1. CUADRO APRI (VENTANA IGNACIANA)



Facultad de Humanidades
Especialización y Maestría en Innovación de la Docencia Universitaria
Departamento de Educación
Evaluación de los aprendizajes

¿Qué me ha dejado esta sesión virtual?

Ánimo	Preguntas
Resistencias	Iluminaciones

Fuente: Fé e Alegria –Brasil– (2013).

En lo referente a las «resistencias» se pueden percibir elementos que perturben el nuevo aprendizaje, es decir, los obstáculos que tanto nos urgen para proceder con la retroalimentación, entre otras cosas. Estos pueden ser también puntos de partida para nuevos inicios de procesos y secuencias didácticas que nos conecten mejor con los estudiantes, alcanzando los objetivos de aprendizaje. Es quizás el aspecto de la ventana ignaciana que mejor se identifica con la evaluación formativa y tanto semipresencialmente –e inclusive, a distancia–, son de gran importancia por las razones indicadas. A este inciso y al de preguntas habrá que prestarle mucha atención.

Finalmente, en lo referido a «iluminaciones», puede servirle a la persona docente para valorar la fuerza de un pensamiento divergente en sus estudiantes. Muchas veces solamente de evalúa y provoca el pensamiento convergente, pero no se valoran las proyecciones, aplicaciones y transferencias que puede hacer el estudiante y que en muchos casos son la verdadera finalidad de todo aprendizaje.

En síntesis, nos atrevemos a pensar que, en la ventana ignaciana, tiene la persona docente una buena oportunidad de verificar lo integral que está siendo o no, su propuesta de aprendizaje-enseñanza. Es una forma interesante e inteligente de propiciar el impacto de nuestros procesos educativos, de manera especial en un modelo mixto o semipresencial.

4.1.3. Preguntas orales (en diversos momentos de la clase)

Cuando se desarrolla una sesión virtual sincrónica, el valor pedagógico de una pregunta realizada en el momento preciso es vital. Las sesiones virtuales, si no están matizadas por estímulos de esta naturaleza, son aburridas y tendientes a la pérdida de detalles importantes. Sin embargo, las preguntas orales tienen el poder de ayudar a mantener esa tensión necesaria para el prestar atención.

Personalmente las pongo en práctica con nombres y apellidos, con grupos menores de 25 y dan un excelente resultado. Con grupos mayores hasta de 50 es igualmente necesario, pero es bueno llevar un control anotado con breves marcas de las personas a las que se les sorprende con preguntas cortas, con una doble finalidad: a) no preguntar inconscientemente a las mismas y b) preguntar a toda un aula en un breve lapso, sin repetir. Para eso sirve el tener el listado con marcas, pero aún podemos dar un paso más y marcar con un «+» cuando el estudiante ha respondido positivamente o «-» en el caso contrario. La utilidad de esas señales y luego una breve estadística de las mismas puede dar un buen sentido a la sesión y si se comenta con los estudiantes, mejor.

En el caso de sesiones grabadas –o asincrónicas–, igualmente las preguntas siguen siendo igualmente valiosas, pero pueden hacerse para todo el grupo y que las respondan por escrito o en un foro abierto a propósito (que bien puede llamarse: *preguntas de clase* o algo similar), y que luego puedan verse para establecer si ha habido un cambio, una evolución o un estancamiento en el tipo de razonamiento que los estudiantes aplican a lo largo de la sesión.

Su finalidad, tanto presencial como semipresencialmente –en la sesión sincrónica–, son el levantar la atención a una explicación, demostración o exposición y que la persona docente pueda ir calculando el terreno en que va avanzando; pero como dijimos, también en una sesión pregrabada, puede tenerse como recurso para valorar si ha habido cambios de pensamiento como lo demanda todo aprendizaje, en cuyo caso las preguntas deben ser más estudiadas y elaboradas para tal efecto. Como ya ha sido expuesto en innumerables trabajos por el P. Morales, el valor de la pregunta oral puede ser tanto en el inicio o al medio de las exposiciones teóricas; es un recurso sobre el cual se han hecho investigaciones en las que se demuestra lo valioso de su buen uso para efectos de la atención⁵.

4.1.4. Trabajos cortos en grupos pequeños

En la época pandémica que nos ha tocado vivir es vital la capacidad de las distintas plataformas de poder organizar trabajo en grupos pequeños e independientes. La utilidad del recurso es tan universalmente conocida que todas las aludidas se actualizaron para ponerse a disposición desde que se interrumpió el proceso presencial, habilitando formas o modos para reuniones grupales informales o para docencia, y han incluido entre sus posibilidades, la de reunirse en grupos –unas con más facilidad que otras–, pero todas consientes de la necesidad del mismo.

En la medida de que este recurso sea bien utilizado –con pequeños trabajos, breves de resolver y cooperativos–, el aprendizaje se logra y afianza de mejor manera porque se reúnen condiciones como: el intercambio entre estudiantes, una comunicación más «individualizada» entre ellos, se pueden compartir dudas, se explican con palabras propias de su edad, grupo social o vocabulario menos académico –que también es importante–.

Esos trabajos dan mejor resultado si no son destinados a la función sumativa de la evaluación; es mejor si son pensados, planificados y ejecutados en función formativa con la idea de ir verificando los obstáculos, errores y

⁵ En el apartado destinado a las referencias, ofrecemos la dirección del sitio para quien desee profundizar. Ver 6^a. Referencia.

pormenores que deben ajustar los estudiantes para el logro de los objetivos de aprendizaje. Dichos trabajos pues siendo cortos basta con leerlos de un vistazo para saber dónde debemos ajustar nuestras explicaciones o las correcciones que hacer en futuras sesiones.

4.1.5. Opciones varias con tecnología

Este subtítulo podría parecer una redundancia porque se entiende que estamos hablando con la tecnología como fondo, pero queremos aquí destacar las opciones que ofrecen diversas plataformas y que podemos utilizar como un recurso de evaluación formativa. Hablamos de aplicaciones como www.padlet.com o bien www.mentimeter.com, así como www.sli.do.com y una enorme cantidad que han venido a surgir con el estímulo de las clases a distancia y a las que les podemos sacar buen provecho para cumplir con los propósitos de evaluación formativa.

Dentro de sus muchas posibilidades están las de subir fotos u otro tipo de archivos y verlos colgados en «tableros», responder preguntas de forma inmediata e poder ver la globalidad de las respuestas, o bien, hacer preguntas que requieren una sola palabra para formar una «nube» que nos indique lo que predomina en el grupo. En fin, que son formas de mantener atento al grupo, y que nos dan información instantánea de lo que están pensando, haciendo y aprendiendo. En otras palabras, con creatividad, evalúan formativamente en el momento que lo deseamos.

Nos atrevemos a decir que son recursos que el modo presencial de clase no puede utilizar –a menos que se haga una creativa combinación–, y que hay que aprovechar la novedad para sacarle el máximo de ventaja en estos momentos y su uso evaluativo-formativo es uno de los mejores.

5. LA REALIMENTACIÓN (FEEDBACK)

Los resultados de la evaluación formativa deben llegar lo más pronto posible al estudiante y de esa duración y de la manera en que llegue a él, así será el efecto en el aprendizaje del mismo. Una de las maneras privilegiadas de realizar la función formativa indudablemente es la realimentación o retroinformación pedagógica –conocida globalmente como *feedback*–, y que puede describirse como la manera de brindar información «formativa» al estudiante para señalarle a qué distancia de los dominios está, o bien, qué tiene que hacer para superar algún obstáculo –cognitivo, afectivo o

procedimental-, o inclusive, qué es lo que no ha comprendido bien para la realización o en la realización misma de una tarea o actividad. De alguna forma, son los comentarios que sobre sus logros o deficiencias, se hacen llegar al estudiante. En palabras de Morales (2009), es la información de retorno específica que recibe el estudiante y que le dice lo que está bien, lo que está mal y la manera de mejorarlo (p. 79).

Pensemos en un caso de la realidad de todo docente universitario. Imaginemos a un docente –compañero nuestro–, que da sus clases en sesiones semipresenciales, dos veces por semana a tres grupos de 40 estudiantes y que semanalmente se enfrenta a valorar 120 trabajos. Es de suponer que en cada trabajo hay infinidad de cosas que corregir –desde faltas de ortografía hasta fallos en fórmulas, en estructuras o dominio equívoco de conceptos –naturalmente dependiendo del tipo de curso–, pero que igualmente requieren trabajo para llevar a cada estudiante y al grupo a un punto más allá de lo que saben y más cerca de lo que desea la persona docente de nuestro caso. ¿Qué podemos sugerirle acerca de la realimentación que pregonamos?

Como se evidencia la efectividad del *feedback*, es directamente proporcional a la rapidez con que se dé. Una información de este tipo brindada con retraso ya no tiene efectividad, ni gracia..., es un chiste de mal gusto porque ya no sirve de nada. Se puede hacer la analogía con los exámenes médicos de laboratorio que nos hagamos y que por diversos motivos nos entreguen dichos resultados un mes después. Puede que ya estemos muertos o gravemente enfermos sin informarnos lo que deberíamos haber hecho para mejorar. Sin ser tan dramáticos, pero en educación pasa cosa parecida porque informarle al estudiante de sus errores es de urgencia para que corrija, mejore, cambie, entre otras posibilidades.

Quizá por ello, Broockhart (2017), indica que es información en tiempo real que se aporta al estudiante para ayudarlo lo más que se pueda, señalándole sugerencias para mejorar trabajos o para emparejar descripciones e informaciones que se le han pedido con antelación.

Otras interrogantes, más específicas, que surgen en nuestra mente, con el ejemplo anotado, también son estas:

- ¿Funciona en estas condiciones la realimentación o *feedback*?
- ¿Qué tipo de realimentación es la más recomendable?
- ¿Cómo brindar una realimentación o *feedback* que sea motivadora, que no propicie dependencia y que ayude a la autoeficacia?

Con el riesgo de hacer pensar que es un plano ideal del que hablamos es preciso dejar en claro que este tríptico de planteamientos se puede realizar positivamente, pero que obviamente necesitan paciencia, ensayos y vocación.

El *feedback* puede tener una fuerte dosis motivacional para el estudiante cuando se da un «click» en sus razonamientos y capta lo que ha hecho (y lo que no ha hecho), y es capaz de entender lo que debe hacer para mejorar. Y en esa especie de reducción de la zona de desarrollo próximo –ZDP–, es la persona docente –en una clara función de facilitadora de aprendizaje–, quien lo puede y lo debe manejar mediante esta realimentación. Esta función formativa tan valiosa cobra revuelto al trabajar metodologías activas como el aprendizaje invertido, por citar un ejemplo, en los cuales el estudiante va indagando, se empapa de la teoría y trata de aplicar lo aprendido a resolución de ejercicios, de casos, de problemas o dilemas propios de la especialidad. Sin embargo, lo anteriormente dicho es totalmente aplicable a otras metodologías de enseñanza-aprendizaje.

La persona docente de nuestro ejemplo debe tener presente que el *feedback* que brinde a sus estudiantes es delicado y poderoso. Implica recomendar esfuerzos para cambiar prácticas, cambiar estilos y proponer actividades que probablemente el estudiante no ha escudriñado.

Visto así el *feedback*, impacta fuertemente en procesos como el de autoeficacia porque dado que siendo esta una especie de valoración que el estudiante tiene sobre su propia capacidad para alcanzar un logro, una tarea, un trabajo; es la persona docente la que puede –con base en lo que hace el estudiante–, ir ayudándole a mejorar esa «creencia» sobre la capacidad que tiene para ir logrando el nivel adecuado de realización (Bandura, 2002, p. 107). Evidentemente esto pasa por la voluntad del sujeto que aprende o que quiere aprender, pero es la persona docente la que mediante sus comentarios puede ir «empujándole» de forma respetuosa, alegre –no tiene por qué ser regaño–, adecuada y propositiva, hacia el nivel de calidad que desea y que conviene al curso.

De similar forma, el proceso fundamental de autorregulación se ve apoyado desde la realimentación –*feedback*–, dado que producto de ese intercambio con el estudiante, se va desarrollando esa especie de capacidad o competencia del estudiante para proponerse logros, metas y objetivos a cumplir, y que con cierta habilidad didáctica le va colocando la persona facilitadora de los aprendizajes. Es así un paso fundamental para ir delegando a pocos la capacidad de autodirigirse al estudiante en sus luchas e intentos de «aprender a aprender» –que podemos sintetizar como la metacognición–. Queda entendido que este logro no depende ni de un solo facilitador, ni de un tiempo definido; está supeditado a la colaboración en equipo de los facilitadores que participan en la formación del estudiante y de la propia voluntad por ese deseo de aprendizaje profundo.

Queda claro que el *feedback*, es una herramienta fuerte y enorme para el aprendizaje. Sin embargo, hay que estar conscientes de que es un reto el hacerlo bien. En ese sentido Kluger y DeNisi (1996), revisaron 600 estudios y concluyeron que la realimentación es enormemente positiva en la mayoría de los casos, pero también hallaron que en un 38 % había habido un efecto negativo, empeorando el rendimiento. Para nuestro caso podemos señalar que no es sencillo brindar la realimentación: bien realizada es en total provecho de los estudiantes, pero si no se realiza bien, puede ser negativa –parafraseando la fuente indicada-. Y ese resultado negativo también puede ser variado porque puede llevar a los estudiantes a esforzarse poco, venirse a menos en su autoestima o rechazar los comentarios de la persona docente. Son todos estos elementos que tiene que tomar en cuenta el docente de nuestro ejemplo.

Específicamente para dicho caso y en general para todo docente universitario conviene pensar en un *feedback* que reúna ciertas condiciones como las que enumeramos a continuación a manera de sugerencias para más efectividad:

- Previamente ofrecer modelos a los estudiantes, ejemplos, adecuados a lo que se desea de ellas y ellos.
- Dar una lectura general a los trabajos para hacerse una idea de cómo está el grupo con respecto a los objetivos del mismo. Esta podemos llamarle una evaluación global y rápida.
- Tomar en cuenta los errores globales que más se repitan y poner en práctica la coevaluación para que se retroalimenten ellos mismos. Esto alivia la carga de la cantidad de trabajos.
- No perder de vista el objetivo y «cargar baterías» para corregir en la medida que los estudiantes se alejen del mismo. Puede haber muchas cosas interesantes que corregir, pero el tiempo y la cantidad de estudiantes son los que mandan. No hay que desenfocarse.
- El *feedback*, debe ser lo más pronto posible. Por ello, con grupos grandes conviene el corregir en forma global y con grupos de pocos alumnos se puede profundizar más.
- Hay que darle importancia a lo que haga bien el estudiante. Con eso se puede iniciar para crear un buen ambiente y que, de alguna forma, psicológicamente esté dispuesto a recibir otras críticas de los que debe corregir.
- Es bueno crear algunos códigos de corrección –de hecho, existen algunos ya establecidos–, los cuales evitan tener que escribir tanto por parte de la persona docente –con riesgo que no le entiendan la letra

por la rapidez y la caligrafía–, y que los estudiantes sepan cómo interpretar los símbolos y signos.

- Tomar en cuenta que el *feedback* o realimentación no se puede reducir a letras o a números. Idealmente frases cortas, pero significativas, claras y legibles.
- Tampoco debe ser excesivo porque cansa e incomoda a quien lo recibe. Es bueno no caer en dicha tentación.
- Muchos profesores y profesoras confían en la exigencia fuerte, lo cual no es negativo; sin embargo, hay que otorgar facilidades. No es fracasando como el alumno aprende a triunfar, hay que darle oportunidades de pequeños éxitos, aunque vaya contra nuestra lógica habitual.
- Mejor si le damos participación en el *feedback* al mismo estudiante, invitándole a mejor. Una forma puede ser diciéndole cosas como: «¿Cómo podrías mejorar esto para que tal o cual cosa...?» O bien: «¿Qué manera se te ocurre para poder mejor esto y que cumpla con...?» No es forma tímida de corregir..., es una forma respetuosa de señalar que se necesita mejoras.
- Para que como docentes hagamos realidad lo de la evaluación como situación de aprendizaje, tiene mucho que ver con la forma de aplicar la realimentación. Si la misma se hace de mala forma –digamos, rústicamente–, el efecto puede ser negativo. Se necesita también arte para corregir.
- Muchas veces caemos en la tentación de reducir nuestra realimentación a correcciones técnicas, serias y cortantes. Nada más negativo que eso. Más bien debe hacerse de manera que se pueda entender desde el punto de vista del estudiante, con tono alegre –buen sentido del humor–, sin ser tedioso, ni repetitivo. La mejor forma de no perderse es situarse en el lugar del estudiante: «¿cómo me gustaría que me corrigieran a mí?»
- Y de vez en cuando hay que usar el ingenio y colocar al estudiante en posición de corregir: pídales que ellos le hagan correcciones sobre alguna clase virtual. Quizás algunos se sobrepasen, pero es poco probable. Más bien captarán lo difícil que es corregir y serán más sensibles a escuchar lo que usted como docente les indique con posterioridad.
- Ya parece muy repetitivo, pero vale la pena indicarlo: el estudiante tiene que saber previamente lo que le vamos a exigir. Sea mediante un instrumento –como una rúbrica entregada antes–, o una escala de valoración previa, hasta señalado en forma oral, pero dará gran beneficio al aprendizaje, el señalar lo que esperamos de ellas y ellos. Los estudiantes no tienen por qué ser adivinos.

- Cuando haga devoluciones de trabajos valorados a los estudiantes, es mejor hacerlo al inicio de la sesión de clase. Eso da oportunidad a que los estudiantes pregunten o expresen sus opiniones. Si el recurso se aprovecha respondiendo para todas y todos, el *feedback* es más útil y permite nuevos aprendizajes y afianzamientos entre el resto del aula. Incluso si se produjo alguna discusión es útil, tanto si es para el estudiante que pide la aclaración como para la persona docente, si ha cometido alguna equivocación y tiene que rectificar.
- Otra excelente forma de brindar realimentación es el llevar un control de las intervenciones del estudiante. Por ejemplo, es útil mantener el listado de estudiantes para hacer pequeñas anotaciones –signos o símbolos–, que nos puedan indicar intervenciones importantes de los estudiantes y que generalmente se nos olvidan. Tal es el caso de preguntas de calidad, aclaraciones a otros compañeros, ejemplos que puedan brindar, opiniones valiosas o intervenciones inteligentes que valen la pena registrarlas para luego tener un panorama claro de quiénes aprenden divergentemente haciendo aplicaciones a la vida o, por el contrario, de quiénes necesitan ayuda. Todo eso genera una retroalimentación importantísima.
- No se debe dejar de lado la necesidad de personalizar el *feedback* que se brinde al estudiante. Ciertamente, lo grupal no debe dejarse de lado, especialmente con grupos grandes, pero en cada sesión no debe dejarse de lado la oportunidad de ponerle el sello personal al seguimiento, indicando mejorar personales a los estudiantes que lo necesiten. Recuerde que cada estudiante es diferente a otro y les agrada ser tomados en cuenta como personas, aunque no sea en cada sesión.
- No olvidemos que además de la forma escrita y verbal, hay otra forma de retroalimentación: el lenguaje no verbal. Es útil estudiar nuestros gestos que hacemos cuando nos comunicamos con los estudiantes –con ellos transmitimos muchas cosas, inclusive valores-. Y cuando las sesiones son virtuales y grabadas es bueno vernos y escucharnos; seguramente descubriremos cosas importantes y tendremos metas a imponernos para mejorar también.
- Finalmente, no nos olvidemos de promover la autorregulación y la autoeficacia a través de nuestro *feedback*. Que el control que ejercemos se vaya constituyendo en autocontrol con base en el diálogo y que ayudemos a mantener una imagen positiva de sí mismos y sus posibilidades de aprendizaje. Eso es esencial para una buena relación docente-estudiante, así como para un buen aprendizaje.

6. OTRAS FORMAS ESPECÍFICAS DE VALORAR LO APRENDIDO

En este espacio pandémico, he escuchado a algunos colegas quejarse de lo ineficaz de algunos instrumentos o técnicas de evaluación –sumativa o formativa–, que utilizaban antes de la pandemia. Y es cierto, casi podríamos decir, que a más estrictos los procesos o técnicas, menos confiables en esta situación. Por ello, sea en la función que sea –formativa, diagnóstica o sumativa–, creo que podemos finalizar este espacio sugiriendo algunas formas sencillas de valorar lo aprendido por los estudiantes.

Sea por la especificidad de los cursos o para no causar tedio usando siempre las mismas formas, he aquí otras maneras de valor el aprendizaje que pueden ser muy útiles, incluso, para valorar sumativamente los aprendizajes y hacer más variado, válido y –por qué no decirlo–, divertido este proceso.

He aquí siete maneras aplicables desde cualquier curso:

- Un ejemplo vale más que mil palabras.

Pídale a sus estudiantes que brinden ejemplos de lo que dice, de lo leído, de lo que usted quiere que sepan. No hay mejor forma de evidenciar lo que están aprendiendo bien... o mal.

- Hacer conexiones.

¿Tiene esto similitud con algo que hemos conocido antes? ¿Esta fórmula, les parece que ya la conocemos? ¿Qué tiene que ver esto con la unidad anterior? ¿Cómo podemos aplicar esto al tema visto la semana anterior? Son formas generales para desarrollar conexiones o asociaciones entre elementos, conceptos o aprendizajes que hacen los estudiantes. Por supuesto que necesita ensayos previos para que una vez que dominen la situación puedan responder con más seguridad.

- Ayudar a otras personas.

¿Tiene que ver el servicio al prójimo con el aprendizaje? Bueno, seguramente que sí, pero acá nos referimos a que –utilizando el recurso de la coevaluación–, se puede pedir también a los estudiantes que expliquen algo a otros que no lo han comprendido o entendido. En una especie de «ganar-ganar», uno seguramente aprenderá al oír a algún compañero o compañera y los otros afirmarán sus aprendizajes poniéndolo en un lenguaje más asequible. Por supuesto se hacen necesarios ciertos controles, pero no deja de ser una forma válida e interesante de valorar lo aprendido.

- Traducir a un lenguaje más sencillo y personal.

Contrario a la tendencia de pedir que «repitan» los conceptos leídos y memorizados, el verdadero aprendizaje se ha dado cuando estamos en capacidad de expresar una idea con palabras propias –siempre y

cuando reflejen la verdad indicada y no pierda sentido-. Es totalmente válido pedir entonces a los estudiantes que hagan este ejercicio en ciertos momentos de la sesión o bien señalarlo como tarea, o bien a la hora de la evaluación.

- Hacer transferencia de lo aprendido.
Con esta indicación queremos señalar la importancia de aplicar lo aprendido a situaciones particulares. Mucho de lo que sabemos lo hemos afirmado al hacer transferencia de algo aprendido en situación «x» y luego aplicado a situación «y», con algunos ajustes, obtenemos lo que deseamos. Es una forma de aprendizaje y no hay razones para no utilizarlo en el aprendizaje universitario. Por supuesto, igual que en todo lo nuevo, hay que brindar ejemplos a los estudiantes para que no sea la novedad lo que no les permite entender el asunto.
- La crítica constructiva y su valor.
Es indiscutible el valor que tiene el desarrollar el espíritu crítico-constructivo en los estudiantes. De hecho, la educación de las instituciones de la Compañía de Jesús recomienda que, en la formación de los estudiantes, además de otras tres palabras con «C», se forme dicho espíritu (crítico). De tal forma que si al valorar contenidos especialmente afectivos o procedimentales les ayudamos a desarrollar esa capacidad estaremos en buen camino porque para hacer una crítica constructiva es preciso conocer a profundidad el objeto de dicha crítica.
- Probar y experimentar.
Una serie de elementos que los estudiantes aprenden son propicios para ser probados o experimentados. Pues que hagan estas aplicaciones y que lleven un registro del proceso, así como evidencias de los resultados, son formas valiosas para justificar un buen aprendizaje. Podemos motivarlos y seguro les abrirá la imaginación para «probar» y «comprobar» cosas que por su naturaleza se prestan para ello.

CONCLUSIONES

1. La función formativa de la evaluación se está consolidando en los modelos de educación *b-learning* o semipresenciales, dado que es a la que podemos recurrir para saber lo que el estudiante es capaz de hacer con lo aprendido y cómo lo ha aprendido, y en dado caso, lo que falta por aprender.

2. Si confirmamos que la finalidad esencial de la función formativa de la evaluación es la retroinformación al estudiante –y a la misma persona docente–, entonces es claro que es indispensable en los formatos a distancia y semipresenciales para saber cómo está aprendiendo el estudiante y qué tan funcionales son los métodos del profesor en particular y la estrategia didáctica a distancia o semipresencial, en general.
3. Como es evidente, la funcionalidad de los nuevos estilos de procesos educativos universitarios –modelos que por cierto no son nuevos, aunque sí en su uso generalizado y masivo–, descansan mucho su poder en el uso de la tecnología; y de esta hay que aprovechar mucho los recursos específicos que en el modelo presencial no funcionan y otros que han surgido por la misma necesidad de aprovechar al máximo las reuniones o el estudio a distancia, en favor de una evaluación formativa de calidad.
4. La retroinformación (*feedback*), debe ser una especie de habilidad y destreza de la persona docente que implica estar consciente de –en todo momento–, recomendar esfuerzos, cambiar prácticas, empujar estilos, proponer actividades, apoyar estrategias, entre otras; que acerquen al estudiante a los objetivos, metas y competencias del proceso aprendizaje-enseñanza en todo momento posible y por los medios que le ofrezca el modelo a distancia o el semipresencial.
5. Hoy más que nunca es preciso valorar lo que el estudiante puede hacer con lo que aprende más que repetirlo oralmente o por escrito. En adelante, en tanto dure esta emergencia sanitaria y quién sabe si más adelante, la docencia se valorará por el ingenio o la creatividad del profesorado para crear situaciones donde el estudiante pueda demostrar la aplicación de sus conocimientos, el desarrollo de sus habilidades o destrezas, la pertinencia al sugerir el marco afectivo-axiológico y aún estratégico-disposicional de las actuaciones sugeridas.

REFERENCIAS

- Anijovich, R., William, Brookhart, Fletcher-Wood y otros. Recuperado de: <https://profesmadeinuk.blogspot.com/search/label/feedback>. Fecha de consulta: 24-26 agosto, 2020.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company, 5ª ed. (1ª ed. de 1997).
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Brookhart, S. (2017). *How To Give Effective Feedback To You Students*. Alexandria (Virginia): ASCD. 2nd edition. Recuperado de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=uttODgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=susan+brookhart&ots=PSLmqt3G-L&sig=qOWo6oLE6VXsAtQNYH0nAJZQklg#v=onepage&q=susan%20brookhart&f=false>
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Honolulu Community College, Teaching Tips Index, USING QUESTIONS EFFECTIVELY <http://www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebooks/teachtip/teachtip.htm>; citado en P. Morales (s/f) *Las preguntas orales en clase*. Material inédito –en diapositivas–.
- Kluger, A. N. y DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Lowney, C. (2004). *El liderazgo al estilo de los jesuitas*. Bogotá: Editorial Norma.
- Morales, P. (2009). *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 3^a. ed.
- Morales, P. (2011). *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Vicerrectoría Académica, CAP.