

INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL MONTERRICO

Programa de Complementación Académica

Bachillerato en Educación



ENFOQUES DE EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN BÁSICA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO
ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

VELASCO TAIPE, Liriana Usanina

Lima - Perú
2020

AGRADECIMIENTO Y DEDICATORIA

Quiero manifestar mi agradecimiento al Instituto Nacional Monterrico, mi alma mater, por acogerme nuevamente en sus aulas. Por brindarme a mí y a mis compañeras y compañeros del programa las oportunidades y desafíos para nuestro desarrollo profesional docente y para ser mejores personas y ciudadanos. Un especial agradecimiento a la hermana Pilar Cardó, directora de la institución, por su entrega invaluable en la formación de generaciones de docentes en el país, por ser nuestra guía y soporte.

Asimismo, quiero agradecer a mi madre Emma por siempre apoyarme en mi rol de estudiante, a mi esposo Edwin por su compromiso incondicional y a mis hijos Piero, Gustavo y Benjamín por impulsarme a ser mejor cada día.

RESUMEN

El propósito de la investigación fue realizar un estudio bibliográfico sobre la evaluación formativa y sus enfoques más representativos para el desarrollo de competencia en la Educación Básica a partir de la revisión de la literatura especializada. En el capítulo I se aborda cómo ha evolucionado este concepto desde sus inicios hasta la actualidad. También, se aborda la resignificación del concepto de evaluación formativa en relación a los cambios en las teorías del aprendizaje, así como, su importancia para la mejora de los aprendizajes en el aula.

En el capítulo II se desarrollan las principales características y definiciones de cinco enfoques de evaluación formativa y se arriban a principios complementarios de estos enfoques en su conjunto; finalmente, se identifican elementos de estos en el currículo nacional vigente. Se concluyó que el significado de la evaluación formativa se ha ampliado debido al cambio en la concepción socio-constructivista del aprendizaje. Estos cambios son profundos a la tradición pedagógica docente en relación al qué y al cómo evaluar, así como, al uso de la información que provee la evaluación.

Palabras claves: evaluación formativa, autorregulación, retroalimentación, progresiones, tareas auténticas

ABSTRACT

The purpose of the investigation was to carry out a bibliographic study on the formative evaluation and its most representative approaches for the development of competence in Basic Education from the review of the specialized literature. Chapter I addresses how this concept has evolved from its inception to the present day. Also, the resignification of the concept of formative assessment in relation to changes in learning theories is addressed, as well as its importance for improving learning in the classroom.

Chapter II develops the main characteristics and definitions of five formative assessment approaches and arrives at complementary principles of these approaches as a whole; Finally, elements of these are identified in the current national curriculum. It was concluded that the meaning of formative evaluation has been expanded due to the change in the socio-constructivist conception of learning. These changes are profound to the pedagogical teaching tradition in relation to what and how to evaluate, as well as to the use of the information provided by the evaluation.

Key words: formative evaluation, self-regulation, feedback, progressions, authentic tasks

INDICE

AGRADECIMIENTO Y DEDICATORIA.....	ii
RESUMEN.....	iii
ABSTRACT.....	iv
INDICE.....	v
LISTAS DE TABLAS.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	viii
ANTECEDENTES.....	x
CAPÍTULO I: EVOLUCIÓN, DEFINICIÓN E IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA.....	13
1.1 Evolución del concepto de evaluación formativa.....	13
1.2 Diferencias de la evaluación formativa según las teorías de aprendizaje.....	18
1.2.1 Teoría conductista y sus implicancias en la evaluación.....	18
1.2.2 Teoría Socio-constructivista y sus implicancias en la evaluación.....	19
1.3 Evaluación formativa: definición e importancia.....	22
1.3.1 Definición de la evaluación formativa.....	22
1.3.2 Importancia de la evaluación formativa en la mejora del aprendizaje.....	24
CAPÍTULO II: ENFOQUES DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y SU PRESENCIA EN EL CURRÍCULO NACIONAL	27
2.1 Enfoques socio-constructivistas de evaluación formativa.....	27
2.1.1 Evaluación del desempeño.....	27
2.1.2 Evaluación auténtica.....	29
2.1.3 Evaluación para el aprendizaje.....	31
2.1.4 Corriente Francófona.....	35
2.1.5 Evaluación del desarrollo.....	38
2.2 Principios complementarios de los cinco enfoques.....	41
2.3 Elementos de estos enfoques presentes en el currículo nacional....	43

CONCLUSIONES.....	49
RECOMENDACIONES.....	50
REFERENCIAS.....	51

LISTAS DE TABLAS

Tabla 1. <i>Desarrollo del concepto de evaluación formativa</i>	11
Tabla 2. <i>Tamaño de efecto medio de un meta análisis de más de 500 prácticas pedagógicas que tienen influencia en el logro de aprendizaje</i> ...	20
Tabla 3. <i>Cambios en la concepción de la evaluación formativa según las teorías de aprendizaje</i>	22
Tabla 4. <i>Estrategias claves para el desarrollo de la evaluación formativa</i>	30
Tabla 5. <i>Contribuciones, origen y exponentes de los enfoques de evaluación formativa</i>	36
Tabla 6. <i>Principios complementarios de los cinco enfoques de evaluación formativa y sus implicancia en las transformaciones de las prácticas de enseñanza y evaluación</i>	47

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se refiere al tema de la evaluación formativa que se puede definir como una práctica inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las aulas; es formativa porque la evidencia de aprendizaje se produce, interpreta y usa para que maestros y estudiantes tomen mejores decisiones sobre los siguientes pasos sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen mayor probabilidad de ser mejores que las que se hubieran tomado sin dicha evidencia.

La característica principal de la evaluación formativa es su impacto en la mejora de los aprendizajes, sobre todo, en el aprendizaje de los estudiantes más débiles. Esto está respaldado en investigaciones empíricas llevadas a cabo por investigadores de distintas proveniencias, ideologías y culturas educativas. Un último estudio sobre una amplia gama de innovaciones realizadas en el aula para mejorar el aprendizaje, la evidencia señala que la retroalimentación es el elemento de la evaluación formativa que tiene mayor impacto en la mejora del aprendizaje. En ese sentido, existe un consenso en torno a la importancia del efecto de la evaluación formativa y en particular de la retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes.

La investigación sobre la evaluación formativa se realizó por el interés de conocer y profundizar sobre los principios y elementos cruciales de la evaluación formativa a través de los cinco enfoques que lo sustentan y enriquecen complementariamente: evaluación de desempeño; evaluación auténtica; evaluación para el aprendizaje; corriente francófona y evaluación del desarrollo. Estos enfoques en su conjunto son una puesta de transformación de las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las aulas.

Por otro parte, el interés profesional que motivó realizar esta investigación es tomar conciencia sobre la polisemia de los términos implicados en la evaluación formativa -dado las distintas teorías del aprendizaje con que se abordan- y se contribuirá a la generación de elementos de juicio para llevar a cabo la

implementación de la evaluación formativa, considerando que este es un aspecto central en la implementación del nuevo Currículo Nacional de Educación Básica.

Profundizar la indagación desde el campo de la evaluación educativa poco explorado en el campo pedagógico fue un interés académico, también nos interesa aportar con un cuerpo ordenado de literatura especializada sobre la evaluación formativa de modo tal que permita la indagación experimental posterior de modelos de evaluación formativa que puedan implementarse en las aulas considerando las características de nuestra realidad peruana.

La investigación está estructurada en dos capítulos. En el capítulo I se aborda cómo ha evolucionado este concepto desde sus inicios hasta la actualidad desde la literatura especializada. También, se aborda la resignificación del concepto de evaluación formativa en relación a los cambios en las teorías del aprendizaje, así como, su importancia para la mejora de los aprendizajes en el aula. En el capítulo II se abordan los cinco enfoques de evaluación formativa actuales que tienen su base en la teoría socio constructivista del aprendizaje. En cada uno de estos, se abordará su origen, sus principios y postulados claves. También se presenta las conclusiones, recomendaciones y las referencias consultadas

Esperamos que este trabajo de investigación contribuya con el cambio profundo de mentalidad de la comunidad profesional de docentes. Pues de ellos depende considerar a la evaluación formativa como una palanca de cambio estratégico para la mejora de los aprendizajes en las aulas y su sostenibilidad en el tiempo. Estos cambios son profundos a la tradición pedagógica docente en relación al qué y al cómo evaluar, así como, al uso de la información que provee la evaluación.

ANTECEDENTES

El primer antecedente de la presente investigación es el trabajo de investigación de Quintana (2018) cuyo título *“La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate”* se presentó para optar el grado de Magister en educación con mención en currículo en la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo de esta investigación fue analizar el desarrollo de la evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate.

La metodología de investigación que se empleó fue el estudio de caso como método de investigación. La información fue recogida a través de una entrevista semiestructurada aplicada a las docentes que están a cargo de las aulas de 3, 4 y 5 años que atienden en el turno mañana. En el desarrollo de la investigación se tomó como categoría de estudio la evaluación formativa y como sub categorías: conceptualización, proceso de la evaluación, rol del docente, rol del estudiante y técnicas e instrumentos de evaluación.

Los hallazgos de esta investigación destacó que las docentes muestran en su discurso tener las concepciones de la evaluación formativa, y conocimientos sobre su proceso, sus roles como docentes, los roles de sus estudiantes y las técnicas e instrumentos de evaluación. Sin embargo, durante el desarrollo del análisis se pudo reconocer la ausencia de la práctica de la retroalimentación, regulación y del registro continuo de las observaciones realizadas en clase, elementos claves de la evaluación formativa.

Esta investigación tiene aspectos comunes con el presente trabajo de investigación, ambos comparten como categoría de estudio a la evaluación formativa, así como, coinciden en su conclusión que la implementación de los principios claves de la evaluación formativa implican una transformación de las prácticas evaluativas en el aula. Esta investigación se diferencia de este trabajo de investigación en la metodología de investigación.

Un segundo antecedente es el trabajo de investigación de Aquije (2019) cuyo título es *“Nivel de conocimiento de la evaluación formativa en los docentes del nivel primaria de la IE. 2009 Fe y Alegría N° 2 perteneciente al distrito de San Martín de Porres - Ugel 02”* se presentó para optar el título profesional de Licenciado en Educación Primaria en el Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico. El objetivo general de esta investigación fue determinar el nivel de conocimiento de la evaluación formativa en los docentes del nivel Primaria, de la institución educativa 2009 Fe y Alegría N° 2 de la UGEL 02. La muestra estuvo conformada por 25 docentes del nivel de Primaria.

La metodología de investigación respondió al enfoque cuantitativo con un diseño de tipo descriptivo simple. Se empleó cuestionario para el recojo de información, los cuales se cuantificaron y permitió analizar el nivel de conocimiento en relación a los fundamentos teóricos y la práctica que tienen los docentes sobre la evaluación formativa, los cuales fueron medidos a través de la dimensión técnico-metodológica y la dimensión ética. El hallazgo más representativos fue que el 60% de docentes encuestados obtuvieron bajo nivel de conocimiento respecto a la evaluación formativa; esto evidencia que la mayoría de los docentes desconocen la importancia de la evaluación formativa y su implicancia en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo cual, se concluyó que, al carecer de estos conocimientos, los docentes no emplean adecuadamente la dinámica y metodología de la evaluación formativa.

El aspecto común con el presente trabajo de investigación es que ambos comparten como categoría de estudio a la evaluación formativa, así como, coinciden en su conclusión que hay una comprensión distinta respecto a lo que ahora se denomina evaluación formativa, probablemente porque este concepto se entiende desde una perspectiva conductista y no socio-constructivista del aprendizaje. Esta investigación se diferencia de este trabajo de investigación en la metodología de investigación.

Un tercer antecedente es el trabajo de investigación de Cardoner (2019) cuyo título es *“La evaluación formativa en el marco de las concepciones de Finlandia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: análisis comparativo de los diseños curriculares”* se presentó para optar el título profesional de Licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad de San Andrés de la ciudad de Buenos Aires en Argentina. El objetivo general de esta investigación fue indagar las concepciones acerca de la evaluación de los aprendizajes presentes en documentos curriculares de diferentes países.

La metodología de investigación respondió al enfoque cualitativo a través de un análisis documental de los diseños curriculares seleccionados. Esta metodología por un lado permite una aproximación a ciertos procesos sociales y educaciones complejos como la evaluación. Por otro lado, se establecen relaciones entre el marco teórico y los diferentes discursos que surgen a parte de los diseños curriculares, de esta manera se puede visibilizar y dar cuenta cómo impacta el concepto de evaluación formativa en los diseños curriculares. El hallazgo más representativos fue que la evaluación podría estar en proceso de aumentar su función pedagógica. En el análisis esta cuestión se refleja en la mención de mejorar el proceso de aprendizaje sobre la marcha. Otro aspecto que se identifica al enfrentar y comparar estos diseños curriculares es la idea de la heterogeneidad dentro del aula y el hecho de enseñar y aprender en la diversidad. Ambos documentos contemplan esta idea y traen a colación los conocimientos previos, propios de una corriente cognitivista.

El aspecto común con el presente trabajo de investigación es que ambos comparten como categoría de estudio a la evaluación formativa, la evolución desde sus inicios, así como, describe la necesidad de que la evaluación se coloque al servicio de la mejora del aprendizaje y del estudiante y que responda a la diversidad de los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, hay coincidencias en las conclusiones respecto al análisis que se hace en este trabajo de investigación a los elementos de la evaluación formativa presente en el currículo nacional peruano.

CAPÍTULO I: EVOLUCIÓN, DEFINICIÓN E IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

En este capítulo, se abordará, desde la literatura especializada, cómo ha evolucionado el concepto de evaluación formativa desde sus inicios hasta la actualidad, así como, la resignificación del concepto de evaluación formativa en relación a los cambios en las teorías del aprendizaje que tienen cambios profundos respecto al qué se evalúa, el cómo se evalúa y el uso de información que provee la evaluación. Finalmente, se abordará una definición de evaluación formativa desde una perspectiva socio-constructivista contemporánea, así como la evidencia que señala su importancia en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. A continuación, se presenta el desarrollo de estos aspectos:

1.1 Evolución del concepto de evaluación formativa

Según autores como Martínez (2012) y Shepart (2006) la definición de la evaluación formativa es “un concepto en expansión”, es decir, un concepto que no se ha mantenido estable en el tiempo y en el espacio sino que ha sufrido adecuaciones importantes según el desarrollo de las investigaciones en este tema y principalmente por los cambios en la investigación sobre la naturaleza del aprendizaje.

A continuación, se resume el desarrollo del concepto de evaluación formativa utilizando como base la tabla que plantea Martínez (2012) y algunas adecuaciones propias:

Tabla 1
Desarrollo del concepto de evaluación formativa

AUTOR	CONTRIBUCIONES
Scriven, 1967	Información sobre procesos de enseñanza y aprendizaje
Bloom et al 1971	Que el maestro puede usar para tomar decisiones instruccionales...
Sadler et al 1989	Y los estudiantes pueden usar para mejorar su propio desempeño....
Perrenoud, Allal, Mottier López 1998	Fuente de regulación y autoregulación de los estudiantes
Black y William, Brookhart, Stiggins..... 2008	Y motiva a los estudiantes.

Fuente: Adaptado de Martínez, 2012.

Como podemos apreciar la tabla 1, en la primera columna se ubican los nombres de los autores y en cada fila se hace una síntesis de sus contribuciones, que a continuación se detallan:

Martínez (2012) señala que Scriven (1967) menciona por primera vez y de manera explícita el término de evaluación formativa. Esta aparición se da por la necesidad de distinguir la evaluación que se da al final de un programa de instrucción para decidir si se continua o no, de aquella evaluación que se da como parte del proceso cuando todavía es posible introducir cambios en base a esa evaluación. A esta evaluación le llamo evaluación formativa.

La aparición explícita del concepto de evaluación formativa se da hace más de cincuenta años atrás y fue en el siglo pasado. Por lo tanto, no es un término nuevo en educación, es parte del vocabulario pedagógico hasta la actualidad. Es

importante señalar que la aparición del término de evaluación formativa radica en la necesidad de diferenciar la evaluación final de la evaluación de proceso, principalmente porque la información de esta última sirve para mejorar el desarrollo de un programa educativo.

Bloom en el año 1968 (como se citó en Martínez, 2012) desarrolló la idea de evaluación formativa señalada por Scribens. En su obra la evaluación formativa se presenta como un tipo de evaluación que se usa para apoyar decisiones instruccionales además de la sumativa, de ubicación y de diagnóstico. En el año 1971, uno de los grandes aportes que hizo Bloom junto con sus socios Thomas Hastings y George Madeus, añaden un elemento importante al concepto de evaluación formativa y es que esta evaluación no solo sirve para mejorar el proceso sino también para que los maestros tomen mejores decisiones para la enseñanza.

En base a esta idea Bloom crea la “instrucción correctiva de alta calidad” y fue la base para la creación de su método de enseñanza conocido como “Mastery Learning”. Este método consistía en el uso sistemático de las evaluaciones en periodos cortos de instrucción y cuyo resultado era reducir la brecha entre los estudiantes menos y más avanzados. Este método fue reconocido como una estrategia de enseñanza de alta efectividad y fue ampliamente difundido en el mundo. En palabras de Mottier (como se citó en Martínez, 2012) fue una “revolución” para la época, porque la evaluación pasa a ser vista como un medio para sostener los aprendizajes de los estudiantes y no solo para la selección y certificación.

En 1989 Sadler (como se citó en Martínez, 2012) hace otra contribución importante para el desarrollo del concepto de evaluación formativa. Él señala que no solo el maestro puede usar los resultados de la evaluación formativa también lo pueden hacer los estudiantes. Así mismo, señala que para que una evaluación sea formativa se debe considerar tres elementos: el propósito de aprendizaje a alcanzar al final del proceso de enseñanza y aprendizaje; la situación en que se encuentra el estudiante según la evaluación realizada; y las orientaciones precisas que orientará al estudiante para que logre alcanzar el propósito de aprendizaje.

Como se puede ver, Sadler hace énfasis en la retroalimentación como proceso clave de la evaluación formativa. Señala que, si las informaciones provenientes de las evaluaciones solo se registran, se codifican, son datos sueltos o solo identifica respuestas correctas e incorrectas no son retroalimentaciones son solo información. En cambio, una verdadera retroalimentación es aquella que proporciona a los estudiantes estrategias de mejoramiento que facilitan su aprendizaje y está vinculada a criterios claros de desempeño.

En 1998 Perrenoud (como se cita en Martínez, 2012) y otros autores francófonos señalan que la evaluación formativa se vuelve fuente de regulación porque se requiere una comprensión profunda sobre como enfrentan los estudiantes los nuevos aprendizajes y cómo incorporan elementos nuevos y hasta contradictorios a sus propios procesos de pensamiento. En esta tarea la empatía y la pericia de los evaluadores son cualidades necesarias, que implican cierto grado de descentración que les permita ponerse en el lugar de la persona que no sabe, no entiende y no ve una solución. Estas habilidades implican una regulación formativa, en el sentido más amplio de la expresión.

Otra de las contribuciones francófonas es alentar un compromiso e involucramiento mayor del estudiante en la evaluación formativa para lo cual plantean tres variantes de evaluación: una en la que el propio estudiante se evalúa a través de procesos de autoevaluación, la evaluación entre pares en las que el proceso se realiza entre los propios estudiantes, y la coevaluación que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno.

Los aportes de los autores francófonos en el desarrollo del concepto de la evaluación formativa implican cambios profundos en el relacionamiento entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes. Esto obliga a pasar de una relación vertical a una horizontal y empática que permita ponerse en el lugar del aprendiz para comprender sus procesos de pensamiento y ayudarlo a superar sus dificultades, así como, un involucramiento mayor de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje y evaluación.

En el 2008 Stiggins (como se cito en Martínez, 2012) señala que el cambio de paradigma de la evaluación implica centrar la atención en los estudiantes como tomadores de decisiones de aprendizaje y usuarios privilegiados de los resultados. Ellos tienen el poder de volver ineficaces la enseñanza y la mediación de los adultos porque si él decide que un aprendizaje está fuera de su alcance o que el riesgo de fracaso es demasiado grande o amenazador el aprendizaje termina así hagamos lo que hagamos los adultos.

También señala que las evaluaciones que tengan como efecto hacer que los estudiantes abandonen la tarea, desconfíen de sus capacidades o lo distraigan de lo que es más importante aprender no pueden ser consideradas como productivas. La falta de confianza en sí mismos y de lo que hacen los priva a los estudiantes de los recursos emocionales para atreverse a correr riesgos y de seguir intentando para resolver las situaciones complejas a las que se enfrenta. A esto Stiggins (como se citó en Martínez, 2012) le llama “fracaso crónico” porque anula a los estudiantes a seguir aprendiendo.

La gran contribución de Stiggins al desarrollo de la evaluación formativa es considerar la centralidad de los estudiantes como sujeto activo, tomadores de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, así como, la importancia de la motivación intrínseca de los estudiantes para aprender, esta dimensión afectiva es el motor del aprendizaje y que tanto la enseñanza como la evaluación debe considerar para su intervención pedagógica.

Después de describir la evolución o desarrollo del concepto de evaluación formativa, podemos concluir que la evaluación formativa no es un término nuevo es conocido y usado hace cincuenta años por la comunidad educativa, sin embargo, este término se puede entender de formas distintas. Habiendo diferencias profundas en el significado de evaluación formativa, lo que puede generar confusiones en la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, se puede identificar un punto de quiebre en la evolución del concepto de la evaluación formativa, en sus inicios esta evaluación sirve para mejorar el proceso y a la enseñanza, evalúa la adquisición de conductas observables de los

estudiantes, sin la participación necesaria de ellos. En cambio, desde Sadler para adelante esta concepción cambia radicalmente y coloca a los estudiantes como el principal usuario de la evaluación; a la retroalimentación como andamiaje para que los estudiantes logren los propósitos de aprendizaje; además, se enfatiza los aspectos afectivos de la evaluación para aprender, así como, la regulación y la autorregulación. La causa de este quiebre en la evolución del concepto de la evaluación formativa está en las teorías o paradigmas de aprendizaje que es necesario profundizar y que en el siguiente acápite se abordarán.

1.2 Diferencias de la evaluación formativa según las teorías del aprendizaje

Es importante señalar que el concepto de evaluación formativa se puede entender de formas distintas según las diferentes teorías del aprendizaje, es decir, se puede hablar de evaluación formativa desde una perspectiva conductista y desde una perspectiva socio-constructivista. Para comprender estas perspectivas es importante abordar la concepción del aprendizaje que está en la base de estas teorías y sus implicancias en la enseñanza y la evaluación. A continuación, se presenta este análisis desde la revisión de la literatura especializada.

1.2.1 Teoría Conductista y sus implicancias en la evaluación formativa. La teoría conductista sostuvo que el aprendizaje es un cambio observable en el comportamiento basado en la adquisición, el fortalecimiento y la aplicación de las asociaciones entre los estímulos del entorno y las respuestas previsibles de las personas. Desde esta perspectiva, los procesos mentales son considerados irrelevantes para el estudio del aprendizaje humano. Esta teoría se desarrolló entre los años de 1900 a 1960 aproximadamente.

Las implicancias de la teoría Conductista en Educación las podemos resumir en la modelación de conductas a través de refuerzos positivos, uso de sistemas de recompensas y castigos como formas de condicionar las conductas de las personas, así como, la valoración de conocimientos memorísticos que se dan a través de ensayos y prácticas. Sin duda, el desarrollo de esta teoría de aprendizaje contribuyó al desarrollo de habilidad o destreza específica, así como en la modelación de hábitos y rutinas; sin embargo, esta teoría tiene serias limitaciones

para el desarrollo de aprendizajes más complejos que tienen como base la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

En el plano específico de la evaluación formativa, la teoría conductista centra su atención por evaluar la adquisición de competencias gracias al refuerzo de conductas observables. Por ende, el instrumento que favorece este recojo de información son los test estandarizados de opción múltiple y las listas de cotejo. El uso de la información que proveen los instrumentos de evaluación está centrado en quién evalúa, no considera al estudiante como usuario de esta información, sino como sujeto pasivo que recibe y reacciona ante estímulos.

En conclusión, la teoría conductista sobre el aprendizaje tuvo aproximadamente sesenta años de influencia en la educación. Las concepciones sobre evaluación formativa de Scribens y de Bloom tuvieron una fuerte influencia del Conductismo por ser la teoría de aprendizaje vigente en esa época. Al concebir el aprendizaje como externo al sujeto que aprende y en forma de conductas observables; la evaluación formativa de la época diseñó procedimientos y usos acordes con esta concepción del aprendizaje. Es importante señalar que el conductismo tiene una fuerte tradición en los procesos de enseñanza y evaluación que aún permanecen en las aulas.

1.2.2 Teoría Socio-constructivista y sus implicancias en la evaluación formativa. Según Shepard (2006) a mediados del siglo XX se plantea la necesidad de intentar “abrir la caja negra de la mente” y explorar los procesos que tiene lugar en su interior. A esto se le llamo la “revolución cognitiva” que fue una rebelión contra la psicología de las diferencias individuales y el conductismo. Esta revolución trajo el surgimiento de las teorías socio-constructivistas sobre el aprendizaje, las cuales se componen de una perspectiva cognitiva y una perspectiva socio cultural.

La perspectiva cognitiva plantea que las personas aprenden al construir el conocimiento, conectando nueva información a estructuras previas de conocimiento que tienen. Estos conocimientos se organizan en el cerebro o en la mente a través de esquemas de modo tal que los individuos los recuperan y utilizan

en otras o nuevas situaciones problemáticas. Asimismo, señala que las personas poseen procesos ejecutivos, llamados metacognición y autorregulación que les permiten monitorear y manejar su propia comprensión y aprendizaje a quienes aprenden.

Un aspecto en el que hacen hincapié los cognitivistas es en la comprensión conceptual y han demostrado que la transferencia, es decir, el uso del conocimiento en situaciones nuevas, se hace posible por la aprehensión de principios generalizados y el uso de esquemas mentales gracias a los cuales se reconocen las similitudes en los distintos tipos de problemas. Este aspecto es clave en esta nueva concepción sobre el aprendizaje cuyo énfasis está en el hacer uso del conocimiento para resolver situaciones problemáticas de la vida real que no corresponden a problemas típicos con solo respuestas correctas e incorrectas.

En complementariedad a la perspectiva cognitiva, la perspectiva sociocultural se ocupa de la naturaleza social del aprendizaje y en la idea de que la competencia y la identidad de quienes aprenden se desarrollan por mediación social, es decir, un individuo aprende a pensar y a razonar por los apoyos proporcionados por adultos y pares más conocedores e informados. Otro aspecto importante de la perspectiva sociocultural es que el aprendizaje se da en una actividad llena de significatividad para los sujetos que aprenden. Así mismo es fundamental comprender que las actividades están integradas a las prácticas culturales donde se desarrolla la actividad.

Esta comprensión sobre la concepción del aprendizaje desde la Teoría Socio-constructivista implican cambios profundos para la enseñanza y la evaluación, como: los aprendizajes que se valoran son aquellos de alta demanda cognitiva que se transfiere al mundo real y favorece la actuación deliberativa de los sujetos en múltiples situaciones. Por lo tanto, la enseñanza y la evaluación promueven la resolución de problemas propias de la vida real o relacionadas a las prácticas sociales.

También implica que tanto la enseñanza como la evaluación exploren los preconceptos erróneos de los estudiantes que dificultan el aprendizaje,

identificando las etapas del proceso de construcción del conocimiento nuevo, El partir de los saberes previos de los estudiantes implica una predisposición empática y una habilidad de descentración que permite a quién enseña ponerse en el lugar del sujeto que aprende desde sus esquemas de pensamiento. Esta interacción se da a través de preguntas y repreguntas abiertas a los sujetos que aprenden, de modo tal, que permiten el análisis, reflexión y un darse cuenta por sí mismo, así como, ofrecer ejemplos de producciones que se acerquen más o menos al esperado, entre otros.

El uso de la información que provee la evaluación formativa le sirve principalmente al estudiante para mejorar y seguir aprendiendo a través de la retroalimentación, la autoevaluación, evaluación en pares y coevaluación; adicionalmente, sirve para mejorar la enseñanza para volverla más efectiva. Esto implica una enseñanza y evaluación que involucra activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y usen habilidades de repaso, elaboración, organización, administración del tiempo durante el aprendizaje, tomar notas, buscar ayuda cuando lo requieran, detectar errores y poner en juego habilidades correctivas.

En conclusión, en base al análisis precedente los aspectos relacionados a la evaluación formativa respecto al qué se evalúa, el cómo se evalúa y el uso de información que provee la evaluación, según las teorías conductistas o socio-constructivistas son completamente distintas en su concepción; sin embargo, los términos que se usan en la pedagogía se han mantenido en el tiempo, aunque tienen distintas connotaciones según la teoría de aprendizaje desde donde se aborden. También se puede arribar en relación a la evolución del concepto de evaluación formativa es que ninguna de las concepciones de la evaluación formativa actuales tiene su base en el conductismo, sin embargo, el conductismo ha tenido por muchas décadas una fuerte influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje y es frecuentemente la base a partir del cual muchos miembros de la comunidad educativa interpretan conductas y decisiones respecto al que, al cómo y a quién le sirve la información de la evaluación.

1.3 Evaluación formativa: definición e importancia

Como se ha señalado en los dos acápite anteriores el concepto de evaluación formativa evolucionó y se transformó a la vez que cambió las teorías sobre el aprendizaje que la subyacen. En este capítulo se abordará una definición de evaluación formativa acorde a la teoría del aprendizaje socio-constructivista, así como, su importancia en la mejora de los aprendizajes como proceso intrínseco a la enseñanza y al aprendizaje, a partir de las evidencias que la sustentan. A continuación, desarrollamos estos aspectos:

1.3.1 Definición de la evaluación formativa. Una de las definiciones más aceptadas sobre evaluación formativa desde una perspectiva socio-constructivista es la planteada por Black y Wiliam (2009):

Una práctica que tiene lugar en el aula será formativa en la medida en que la evidencia sobre el aprendizaje del alumno se produzca, interprete y use por los maestros, los estudiantes o sus pares para tomar decisiones sobre los pasos siguientes en la instrucción que tienen probabilidad de ser mejores, o de estar mejor fundamentadas, que las decisiones que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia.

Según el planteamiento de este autor, la evaluación formativa se circunscribe al ámbito del aula es decir es producto de las interacciones entre docentes, estudiantes y entre sus pares. Toma un distanciamiento entre las evaluaciones estandarizadas de gran escala que se dan a nivel de sistema educativo. Esto debido a que la mayor efectividad de la evaluación está en el contexto de la interacción con los sujetos y no radica en el dato general de una población respecto a si logro el aprendizaje o no; su potencia radica en la retroalimentación eficaz y oportuna en base al uso de la evidencia.

Hay elementos en esta definición que son importantes resaltar. Uno de ellos es la introducción de estos dos términos claves “evidencia de aprendizaje” e “interpretación” que están en relación a la naturaleza del aprendizaje que plantea el Socio Constructivismo. Esta teoría señala que el aprendizaje es complejo implica

cambios de esquemas mentales internos de los aprendices. Por eso una idea clave constructivista es que el aprendizaje se infiere a partir de evidencias (acciones, expresiones, desempeño del estudiante) por lo que evaluar es un proceso de interpretación no de medición.

Otro elemento importante de esta definición es la importancia que le da al “uso” de la evidencia de los aprendizajes de los estudiantes para que los docentes, estudiantes y sus pares puedan tomar decisiones. Esto es sumamente importante porque si la información que provee la evaluación no se usa, de nada sirve para la mejora del aprendizaje. Por otro lado, esta definición involucra a los estudiantes como usuarios activos y directos de la información que provee la evaluación y no solo al docente.

El último aspecto importante que señala esta definición es que la toma de decisiones es sobre los pasos siguientes que tienen probabilidad de ser mejores o más fundamentadas. Eso quiere decir que la retroalimentación brinda orientaciones claras y precisas de qué deben hacer los estudiantes para mejorar su nivel de aprendizaje. Entonces no se trata de evaluar para saber quién sabe o no sabe respecto de un saber verdadero.

En conclusión, se puede señalar que la definición de evaluación formativa es acorde con la Teoría Socio constructivista del aprendizaje porque pone en relieve a la interpretación de los procesos de aprendizaje a través de evidencias de aprendizaje pues este se da al interior de los sujetos, por lo tanto, no son observables. Hay un énfasis fuerte en el involucramiento de los estudiantes como usuarios de la evaluación; al trabajo colaborativo en un clima de confianza y respeto mutuo, así como, el señalamiento de que la retroalimentación es en base al análisis de evidencias de aprendizajes recolectadas y que está proporciona al aprendiz pasos o estrategias para lograr una mejora de su proceso de aprendizaje. En ese sentido la evaluación formativa se plantea como un proceso intrínseco a los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como momentos episódicos en este proceso.

1.3.2 Importancia de la evaluación formativa en la mejora del aprendizaje.

Existe evidencia científica que atribuye a la evaluación formativa, principalmente a la retroalimentación, un efecto positivo en el aprendizaje. A continuación, se presenta algunas referencias sobre esto:

El estudio más importante sobre la efectividad de la retroalimentación en la mejora del aprendizaje es la que hace Hattie (2009) en base al meta-análisis de quinientas prácticas pedagógicas efectivas. En esta sistematización la retroalimentación ocupa el primer lugar con un tamaño de efecto de 1.13 puntos de efectividad, las otras dos prácticas pedagógicas de mayor efectividad son habilidades cognitivas previas de los estudiantes (1.04) y la calidad de la enseñanza (1.00). A continuación, presentamos una tabla con el resumen de su hallazgo:

Tabla 2

Tamaño de efecto medio de un meta análisis de más de 500 prácticas pedagógicas que tienen influencia en el logro de aprendizaje

Influencia	Nº de efecto	Tamaño del efecto
Retroalimentación	139	1.13
Capacidad cognitiva previa de los estudiantes	896	1.04
Calidad de la enseñanza	22	1.00
Cantidad de la enseñanza	80	0.84
Enseñanza directa	253	0.82
Aceleración	162	0.72
Factores de origen	728	0.67
Remediación	146	0.65
Disposición de los estudiantes para aprender	93	0.61
Clima de aula	921	0.56
Desafíos de metas	2703	0.52
Programas bilingües	285	0.51
Tutoría entre iguales	125	0.50
Dominio del aprendizaje	104	0.50
Formación docente en servicio	3912	0.49
Trabajo entre pares	339	0.46
Tareas	110	0.43
Cuestionarios	134	0.41

Fuente: Hattie, 2009

Este estudio es muy revelador respecto a las prácticas más efectivas en la mejora de los aprendizajes, colocando a tres de ellas que están directamente relacionadas a la calidad de la interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las tres primeras prácticas que tiene un mayor efecto en el

aprendizaje son: la primera es la retroalimentación, la está relacionada al recojo de saberes previos de los estudiantes y la tercera es la calidad de la enseñanza.

Otro estudio que antecede al de Hatie (2009) es el estudio de Black y Wiliam (como se citó en Shepard, 2006), que marcó un hito importante respecto a la evaluación formativa. Estos investigadores descubrieron que los esfuerzos orientados a mejorar la evaluación formativa producían beneficios mayores a la mitad de una desviación estándar, es decir, una evaluación formativa eficazmente implementada puede hacer tanto o más para mejorar la realización y los logros que cualquiera de las intervenciones más poderosas de la enseñanza, como la enseñanza intensiva de Lectura, las clases particulares y otras parecidas.

Kluger y DeNisi (citado en Shepard, 2006) en un extenso meta-análisis de 131 estudios controlados, obtuvieron un tamaño de efecto o ganancia de 0.4 por la retroalimentación. También reconocieron un tercio de los estudios que mostraron efectos negativos. Kluger y DeNisi al intentar identificar las características de retroalimentación más asociadas con los efectos positivos, descubrieron que es más probable estimular el aprendizaje cuando la retroalimentación se enfoca en ciertos aspectos de la tarea y destaca los propósitos de aprendizaje.

A partir de lo señalado en los párrafos anteriores, se puede concluir, que existe evidencia contundente respecto al impacto o efectividad de la evaluación formativa en el aprendizaje. Asimismo, el aspecto dentro de la evaluación formativa que tiene mayor efectividad, es sin duda, una buena retroalimentación. Hay coincidencias en los estudios que esta retroalimentación debe estar enfocadas en aspectos importantes de la tarea y a los propósitos de aprendizajes que se buscan conseguir.

El desarrollo de este primer capítulo, nos lleva a concluir que la evaluación formativa no es un término nuevo en educación por lo tanto los miembros de la comunidad educativa cuentan con conocimientos previos sobre este concepto. La transformación del concepto de evaluación formativa radica principalmente por el cambio en la concepción del aprendizaje, de una teoría Conductista a una teoría Socio-constructivista del aprendizaje. Desde esta última perspectiva cambia

drásticamente respecto al qué se evalúa o valora, al cómo se evalúa y al uso que se hace de la información que provee la evaluación.

Finalmente, la definición de la evaluación formativa actual incorpora términos nuevos como evidencias de aprendizaje, interpretación. Hay un claro involucramiento de los estudiantes como sujetos activos en sus procesos de aprendizaje y evaluación, así como, la importancia de la retroalimentación que detalla pasos precisos en relación a lo que es relevante aprender y como mejorar en ello. La retroalimentación o feedback es el proceso clave de la evaluación formativa para la mejora del aprendizaje de los estudiantes, existe evidencia contundente que lo demuestra.

A continuación, se presenta como conclusión de este primer capítulo una tabla que compara el cambio en la concepción de la evaluación formativa en base a las teorías de aprendizaje y las últimas investigaciones sobre la evaluación formativa. Se ha denominado “Evaluación tradicional” para referirse aquella que tiene características que responden a un paradigma de aprendizaje que no es el vigente y “Evaluación moderna” es aquella cuyas características responden a paradigmas del aprendizaje actuales.

Tabla 3
Cambios en la concepción de la evaluación formativa según las teorías de aprendizaje

Elementos	Evaluación tradicional	Evaluación moderna
Qué se evalúan	Conductas observables	Competencias o comprensiones profundas que pueden ser transferidos a la vida real
Cuándo se evalúa	Después de una fase de enseñanza	Inherente al proceso de enseñanza y del aprendizaje
Cómo son los Instrumentos	Uso de pruebas de opción múltiple y listas de cotejo	Uso de instrumentos variados para recolectar evidencia de aprendizaje: tareas de desempeño; tareas auténticas, observaciones, discusiones.
Cómo son los criterios	Implícitos	Explícitos, claros y consensuados entre docentes y estudiantes
Uso de información	Centrada en la corrección para luego remediar	Adecuación de la enseñanza y autorregulación de los estudiantes
Gestión	Se centra en el profesor y está al servicio de la enseñanza	Involucramiento activo de los estudiantes en los procesos de evaluación

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO II: ENFOQUES DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y PRESENCIA EN EL CURRÍCULO NACIONAL

En este capítulo se abordarán cinco enfoques de evaluación formativa que tienen su base en la Teoría Socio-constructivista del aprendizaje. Se establecerán las complementariedades entre estos identificándose principios que los representen en conjunto. Asimismo, se presentarán elementos de estos enfoques que están presentes en el Currículo Nacional de Educación Básica. A continuación, el desarrollo de estos aspectos:

2.1 Enfoques socio-constructivistas de evaluación formativa

Una idea clave que comparten estos enfoques es que el aprendizaje se infiere a partir de evidencias - acciones, expresiones, desempeño del estudiante-, por lo tanto, la evaluación se entiende como una actividad de interpretación más que de medición. Estos enfoques de evaluación son: evaluación del desempeño; evaluación auténtica; evaluación para el aprendizaje; evaluación del desarrollo y corriente francófona. En el desarrollo de cada enfoque, se abordarán su origen, sus autores representativos, sus definiciones, características o postulados en los que se basan.

2.1.1 Evaluación del desempeño. Surge a mediados del siglo XX, en los años cincuenta en Estados Unidos de Norte América, sus principales expositores son Wiggins, Frederiksen y Collins. Aparece ante la necesidad de evaluar aquellos aprendizajes prácticos que no requerían escritura, como, por ejemplo: las prácticas que se realizan en el área de educación física o en aquellas áreas vocacionales como: costura, mecanografía, carpintería, entre otros. Estas evaluaciones se aplicaban por los maestros en estas áreas que se consideraban obvias de ser evaluadas así.

A partir de 1980, por el excesivo uso de los test de opción múltiple que solo demanda al estudiante realizar una selección a una respuesta de una lista predeterminada con una estructura limitada para que los estudiantes puedan poner

en juego procesos creativos o reflexivos frente a una situación problemática. Ante esta situación y reconociendo el potencial de este tipo de evaluaciones, se empieza ampliar su uso hacia áreas o asignaturas consideradas teóricas, como, por ejemplo, la matemática.

El principio en el que se basa este enfoque de evaluación es que, si la evaluación captura los aprendizajes relevantes completamente, entonces los docentes ofrecerán reforzamiento y prácticas para mejorar los resultados sobre estos; así, los estudiantes mejorarán su aprendizaje (Shepard, 1995). En consecuencia, se da un paso adelante respecto a las evaluaciones memorísticas o de un tipo de destrezas que se pueden capturar con evaluaciones de lápiz y papel.

Palm (2008) señala que la evaluación de desempeño es aquella evaluación que permite la observación directa de la habilidad o competencia que interesa observar. Estas evaluaciones son en sí mismas demostraciones de propósitos de aprendizaje importantes más que indicadores indirectos de logro. La intención es recoger una mejor evidencia sobre lo que realmente interesa aprender por lo que se les pide a los estudiantes a través de tareas que demuestren lo que saben y saben hacer en situaciones prácticas.

Este enfoque de evaluación centra su atención en evaluar el desempeño de los estudiantes, es decir, actuaciones complejas de los estudiantes en las que no solo demuestra el uso de una habilidad o destreza sino exigen pensamiento y comunicación de orden superior o involucran a los estudiantes en logros de aprendizaje que van más allá de la escuela, por ejemplo, pruebas de manejo y pintura. Entonces, ofrecen una mejor posibilidad de evaluación de los aprendizajes relevantes que ahora se demandan aprender en la escuela.

Por otro lado, las evaluaciones de desempeño ofrecen una oportunidad para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, en contraste con la oportunidad reducida que ofrecen las pruebas memorísticas o las pruebas de selección múltiple (Shepard et al, 1995). Esto quiere decir que las dinámicas de las sesiones de aprendizaje cambian pues requerirán que los estudiantes cumplan un papel más activo en la

realización de sus tareas, por lo tanto, la enseñanza es un medio de facilitación y no un fin en sí misma.

En conclusión, la evaluación del desempeño tiene como propósito recoger mejor evidencia de lo que realmente interesa aprender. Sus características principales son que estas evaluaciones reflejan los objetivos que se dicen que evalúan. Estas evaluaciones pueden ser desde la producción simple de respuestas o preguntas hasta actuaciones complejas en las que los estudiantes demuestran lo que saben y saben hacer o que simulan actuaciones de sujetos asociados a diferentes prácticas sociales.

2.1.2 Evaluación auténtica. Este enfoque nace en Estados Unidos de Norteamérica en 1989, sus principales exponentes son Grant Wiggins y Jay MacTighe. Surge en reacción a las “pruebas tradicionales” que no son capaces de promover las competencias necesarias para enfrentar con éxito muchas situaciones más allá de la escuela. En ese sentido, se plantea la necesidad de contar con tareas de evaluación que recojan formas valiosas o significativas de conocimientos que son considerados necesarios para muchos logros humanos significativos como la resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo.

Esto significa en palabras de Newman (como se citó en Palm, 2008) que en una evaluación auténtica los estudiantes construyen conocimiento; es decir, los estudiantes deben realizar un proceso de indagación organizado haciendo uso de conocimientos previos, establecer relaciones para construir un conocimiento profundo sobre un tema o asunto enfocado, así como, conducir su trabajo, superar limitaciones (por ejemplo de tiempo o de materiales y herramientas) y expresar sus conclusiones a través de una comunicación elaborada a audiencias reales (en lo posible).

Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases (Condemarín y Medina, 2000). Por tanto, una de sus características más relevantes es que las tareas de desempeño son propias del

mundo real, es decir, están relacionadas a las diferentes prácticas sociales que ocurren en los grupos humanos, en donde el conocimiento se pone en uso de manera divergente para resolver un problema o abordar una situación.

Las tareas de evaluaciones auténticas se diseñan de modo que representen desempeños verdaderos o simulando la realidad compleja. Se le da gran importancia a que los estudiantes conozcan con antelación los criterios mediante los cuales se evaluará su desempeño. La autoevaluación juega un papel mayor que en otras evaluaciones porque permite que el propio estudiante regule sus propios procesos de aprendizaje según lo esperado y la situación problema a la que se enfrenta.

Frecuentemente se espera que los estudiantes muestren su trabajo públicamente de modo de asegurar que su desempeño sea genuino (Wiggins, 1989), es decir, se trata de que los estudiantes se enfrenten con todos sus recursos (personales, del contexto socio cultural, materiales, entre otros) a situaciones reales que los llevará a no solo poner en juego sus conocimientos sino sus predisposiciones y habilidades socioemocionales que les permita enfrentar y resolver dicha situación. Esto es una educación más allá de la escuela.

Otra de las cualidades importantes del enfoque de la evaluación auténtica es que se centra en un alumno real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como colectivo. Este desafío refuerza en los estudiantes la construcción de competencias de alto nivel, dada la evidencia de que lo que se evalúa se convierte en forma automática en el estándar de lo que se espera que ellos sepan. (Condemarín y Medina, 2000).

Este enfoque conceptualiza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje y la enseñanza; e integra evaluación, currículum y pedagogía a través de una organización de la enseñanza denominada “Diseño curricular invertido”, que se caracteriza por poner el propósito educativo de un determinado objetivo o estándar como norte de la unidad, luego define cómo se recogerán las evidencias de aprendizaje y luego se diseñan las actividades que se requieren para alcanzarlo

(Wiggins y McTighe, 2012). En ese sentido, la ubicación de la evaluación pasa de ser considerada al principio del diseño y no al último como tradicionalmente se realiza. Por otro lado, este enfoque parte de una problemática de la planificación de la enseñanza que se centra en el desarrollo de diversas actividades sin un propósito claro de aprendizaje cayendo en el activismo.

Finalmente, es importante señalar que algunos autores usan como sinónimo de la evaluación de desempeño a la evaluación auténtica del desempeño. Sin embargo Wren (2009) señala que hay una diferencia de grado en la fidelidad de la tarea al contexto real. La evaluación de desempeño tiene menos fidelidad que la evaluación auténtica. Por consiguiente, la evaluación de desempeño no necesariamente tendrá una situación relacionada a un contexto real o auténtico, un propósito e interlocutor que simulen la realidad o sean auténticos.

En conclusión, el enfoque de evaluación auténtica es una respuesta a las pruebas tradicionales que limitan el recojo de evidencias de aprendizajes complejos y relevantes. Se plantea el uso de tareas que abordan situaciones análogas a lo que viven y enfrentan las personas en la vida real más allá de la escuela. Esta es una diferencia marcada con la evaluación del desempeño. Se le da gran importancia a que los estudiantes sepan con antelación los criterios de evaluación y a que los estudiantes realicen una indagación organizada y una comprensión profunda de los temas o asuntos que se abordan. Este enfoque considera a la evaluación como elemento intrínseco de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.1.3 Evaluación para el aprendizaje. A finales del siglo XX, según Mac Millam (como se citó en Martínez, 2012) el interés por la evaluación formativa se extendió en el mundo, sin embargo, su difusión también trajo malas interpretaciones al grado de volverse ambigua. Esto porque se empezó a referir como evaluación formativa a cualquier forma de utilizar datos sobre el rendimiento de los estudiantes para tomar decisiones sobre la enseñanza. Sin embargo, estas prácticas no pueden ser consideradas formativas si no tienen la capacidad de proporcionar retroalimentación correctiva que informe sobre los procesos tanto de maestros como de alumnos. Si solo la evaluación proporciona información y no cumplen con

una retroalimentación eficaz, estas son solo evaluaciones sumativas frecuentes que no cumplen un propósito formativo.

En el contexto señalado en el párrafo anterior, un grupo de promotores de estas tendencias sugieren un cambio de terminología a la evaluación formativa y proponen la denominación “Evaluación para el aprendizaje”. Este término resignifica a la evaluación formativa, colocándola al servicio de la mejora del aprendizaje; y como parte intrínseca a los procesos de enseñanza y aprendizaje; la cual ocurre en tiempo real y deriva de eventos o episodios de evaluación más formal. Es evidente en este enfoque un alto nivel de protagonismos de los estudiantes y una consideración especial a los aspectos afectivos de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El enfoque de la evaluación para el aprendizaje, cobra mayor relevancia aún a partir de la investigación de Black y Wiliam que muestran el impacto positivo de la evaluación formativa en el aprendizaje. Los resultados de este estudio impulsa en el Reino Unido la conformación del Assessment Reform Group (ARG) con el propósito de incidir en las políticas y prácticas de evaluación en el sistema educativo en la que se debe considerar las evidencias de la investigación (Martínez, 2012). Este grupo tuvo una gran influencia sobre todo en la mejora del aprendizaje a nivel de sistemas educativos que se han vuelto política educativa en varios países del mundo

El Assessment Reform Group (1999) plantea algunos principios que orientan a la evaluación para el aprendizaje. Estas son: las evaluaciones son parte de la planificación de la enseñanza y está enfocada en cómo los estudiantes aprenden. Por otro lado, es central en la práctica en el aula y constituye una competencia profesional docente crucial. Esta evaluación es sensible al impacto emocional en los estudiantes, así como enfocada en el progreso para aumentar la motivación de ellos. Promueve la comprensión de los propósitos y criterios de evaluación por parte del evaluado y los ayuda a saber qué hacer para mejorar su trabajo y desarrolla la capacidad de los estudiantes para autoevaluarse.

Desde el enfoque de la evaluación para el aprendizaje evaluar implica tres procesos de enseñanza claves. El primero es establecer a dónde tratas de ir; el segundo es establecer dónde estás ahora; y el tercero es responder cómo puedes llegar ahí. Para establecer el segundo proceso es importante responder al propósito de la enseñanza establecido en el primer proceso, así como definir específicamente lo que se necesita para alcanzar el objetivo que es el tercer proceso. En ese sentido, la evaluación formativa respalda directamente el mejoramiento.

Es clave, en este enfoque, el establecimiento de los objetivos claros para el aprendizaje por parte del estudiante, es decir, no es anunciar el propósito de aprendizaje sino elaborar con ellos los criterios mediante los cuales será evaluado el trabajo que realice, para lo cual, será importante que tanto estudiantes y docentes sepan cómo se darán cuenta que se ha entendido un concepto o cómo se evaluará la competencia de hacer interpretaciones históricas, por ejemplo.

Por otro lado, este enfoque, plantea que en el proceso de aprendizaje mientras el estudiante trabaja en tareas que le permitan demostrar el propósito de aprendizaje y los criterios definidos, la evaluación se da en medio del proceso de aprendizaje a través de preguntas al estudiante o en el trabajo grupal en el que explican el proceso realizado o al examinar un trabajo escrito. Debe darse una retroalimentación que proporcione entendimiento acerca de como superar un error o resolver una carencia o dificultad.

En este enfoque, la intervención pedagógica o de los pares es clave, pues ellos prestarán el andamiaje necesario para pasar a la zona de desarrollo próximo. Aquí es vital las preguntas que se hagan, pues será a través de ellas que se facilitará que el estudiante revise su pensamiento, se cuestione, contraste y construya un nuevo aprendizaje. Otro ejercicio importante es que se medie en el entendimiento de los criterios de evaluación de las tareas y el trabajo desarrollado para que puedan identificar los pendientes, contradicciones y falencias.

La retroalimentación es el proceso más importante de este enfoque, pues permite a partir de la identificación de los saberes previos de los estudiantes definir

los siguientes pasos que hay que dar para la mejora o progreso del aprendizaje. Para que esto tenga éxito se requiere que el cuerpo docente tenga una noción clara de la progresión del aprendizaje, no en términos generales, sino específicos al área o competencia de la cuál se trate. En ese sentido, tener referentes explícitos de cómo el aprendizaje progresa permiten una mejor tratabilidad pedagógica e intervención en la mejora de una competencia o área determinada (William, 2009).

La evaluación para el aprendizaje tiene como propósito el cierre de brechas en el aprendizaje, es decir, reducir la distancia entre lo que los estudiantes deben aprender según su edad establecido en el currículo oficial en relación al nivel real de aprendizaje que tiene el estudiante. Este propósito no está en relación a alcanzar la meta sino a mejorar permanentemente hacia el logro de los estándares. Lo que se valora es el progreso que tienen los estudiantes en función de su zona de desarrollo real, más que, si se logra o no se logra.

Según lo señalado anteriormente sobre las características y procesos de la evaluación para el aprendizaje. A continuación, se presentan cinco estrategias claves para el desarrollo de un modelo de evaluación formativa que orientan su implementación en el aula:

Tabla 4
Estrategias claves para el desarrollo de la evaluación formativa

	Dónde va el aprendiz	Dónde está ahora el aprendiz	Cómo llegar ahí
Profesor	Clarificar y compartir las metas del aprendizaje y los criterios de logro (1)	Diseñar discusiones de clases efectivas, preguntas y tareas que permitan obtener evidencias de aprendizaje (2)	Proveer retroalimentación que permite a los alumnos avanzar (3)
Compañero	Comprender y compartir las metas del aprendizaje y los criterios de logro (1)	Promover a los estudiantes como recursos de enseñanza para otros alumnos (4)	
Aprendiz	Comprender las metas del aprendizaje y los criterios de logro (1)	Promover a los estudiantes como los dueños de su propio aprendizaje (5)	

Fuente: William (2009)

Para reducir esta brecha, se requiere (1) esclarecer, comprender y compartir las metas o propósitos de aprendizaje y los criterios de logro entre docentes y estudiantes a través de oportunidades de coevaluación y autoevaluación; (2) el diseño por parte del docente de las preguntas, tareas y discusiones para obtener evidencias; (3) una herramienta clave es la retroalimentación efectiva que da el docente y que permite avanzar a los estudiantes en base al análisis y uso de las evidencias recogidas; (4) los compañeros se vuelven en recursos que dan andamiaje a sus compañeros para poder aprender; (5) promover que los estudiantes se hagan cargo de su propio aprendizaje, es decir, activar procesos de reflexión sobre cómo aprenden, las estrategias que usan y les dan mejores resultados, lo que no entienden, es decir procesos metacognitivos y de autoreflexión que les permita gestionar su propio aprendizaje.

En conclusión, la evaluación para el aprendizaje es una respuesta ante la ambigüedad que había surgido respecto a la evaluación formativa, la cual era mal entendida como evaluaciones sumativas frecuentes cuyas notas y promedios no servían para la mejora de los aprendizajes. Este enfoque resignifica la evaluación formativa colocándola al servicio del aprendizaje de los estudiantes y su propósito principal es el cierre de brechas entre lo que saben los estudiantes y lo que se espera que sepan. El proceso clave para este cierre de brechas es la retroalimentación que es el andamiaje que ofrecen docentes y pares para que avancen y mejoren los estudiantes hacia lo esperado. Se generó evidencia empírica que demuestra el impacto positivo de la retroalimentación en la mejora del aprendizaje.

2.1.4 Corriente francófona. Los aportes francófonos al modelo de la evaluación formativa para su implementación en el aula provienen principalmente de la provincia canadiense de Quebec y las regiones francófonas de Suiza y Bélgica. El mayor desarrollo se ha realizado en Canadá donde el trabajo de investigación empírica sobre el campo de la evaluación ha tenido mayor desarrollo. Muestra de ello fue la creación en asociaciones profesionales para la medición y evaluación en educación. Estas instituciones produjeron diversas publicaciones al año que se mantienen a la fecha desde finales del año 70.

La corriente francófona señala como punto de partida el modelo Mastery Learning de Bloom -Pedagógica del Dominio o autocontrol en español- y lo considera como una verdadera revolución en materia de evaluación porque apunta a una transformación de la enseñanza. En ese sentido, la atención del desarrollo en la evaluación formativa se centra en la preparación de instrumentos, pruebas y bancos de ítems, así como métodos para analizar los tipos de errores que cometen los estudiantes al momento de seleccionar una opción múltiple en una evaluación estandarizada.

Con el cambio de enfoque sobre el aprendizaje, la corriente francófona relaciona la evaluación formativa con las teorías socioculturales de la enseñanza y aprendizaje; así como con las del aprendizaje situado y con la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Como lo señala Mottier (como se citó en Martínez, 2012) la evaluación formativa se conceptualiza como una práctica situada que se co-constituye con los estudiantes en contexto social de cada micro-cultura de clase o comunidad de aprendizaje.

A partir de lo mencionado anteriormente, los trabajos en lengua francesa han ampliado el concepto de evaluación formativa en cuatro aspectos. El primer aspecto relacionado a la integración de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un acontecimiento episódico o que tiene lugar después de la enseñanza por lo que esto lleva a diversificar los medios de evaluación que no deben centrarse en la verificación de la comprensión de los contenidos de enseñanza por parte de los estudiantes, esto lleva a ir más allá de las pruebas de opción múltiple e incluir tareas más significativas, observaciones de las actividades que realizan los estudiantes e intercambio entre pares.

El segundo aspecto es la diferenciación pedagógica que significa reconocer que los objetivos de base exigen ser alcanzados por todos los estudiantes pero que se requiere diversificar las actividades de enseñanza según las características y necesidades de los estudiantes y sus contextos socioculturales. El tercer aspecto es el referido al compromiso del estudiante en su propia evaluación, la corriente francófona, alienta este compromiso a través de tres variantes: la autoevaluación en el sentido estricto, la evaluación entre pares y la coevaluación para confrontar

las evaluaciones realizadas por el docente y el estudiante. El cuarto y último aspecto es la noción de regulación, según Martínez (2012) la aportación fundamental de la perspectiva francesa en el campo de la evaluación formativa es la noción de regulación en el que la idea de remediar las dificultades de aprendizaje (retroalimentación + corrección) es sustituida por la noción más amplia de regular el aprendizaje (retroalimentación + adaptación).

Esta noción de regulación ha sido ampliamente abordada en los trabajos de investigación francófonos identificándose tres tipos. La regulación interactiva consiste en la interacción entre el estudiante con el docente, con los demás estudiantes y con los materiales que permiten un aprendizaje autorregulado. En cambio, la regulación retroactiva es la que se hace después de una fase de enseñanza y que permite identificar los objetivos de aprendizaje alcanzados o no por los estudiantes. Finalmente, la regulación proactiva que consiste en el aprovechamiento de diversas fuentes de información para preparar nuevas actividades de enseñanza que tengan en cuenta las diferencias de los estudiantes.

Uno de los autores francófonos que ha desarrollado el concepto de regulación es Phillippe Perrenoud. Él señala que la evaluación formativa se vuelve fuente de regulación porque “para que haya retroalimentación de manera regular, es necesario que haya una clara comprensión de la forma en que funcionan los alumnos y la manera en que incorporan elementos ajenos a sus propios procesos de pensamiento” (Perrenoud como se cito en Martinez 2012). En esta tarea este autor señala que la empatía y la perspicacia son cualidades útiles, que implican cierto grado de descentración, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la persona que no sabe, no entiende y no ve una solución. Estas habilidades implican una regulación formativa, en el sentido más amplio de la expresión.

En conclusión, la corriente francófona redimensiona la evaluación formativa desde una perspectiva social del aprendizaje y amplía el concepto en relación a que integra la evaluación al proceso de enseñanza y aprendizaje; considera como aspectos claves la diferenciación pedagógica para alcanzar los propósitos de aprendizaje y la regulación, así como, compromete a los estudiantes en sus propios procesos de evaluación. Estos aportes constituyen cambios profundos en el

relacionamiento entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes. Esto exige ponerse en el lugar del aprendiz para comprender sus procesos de pensamiento y ayudarlo a superar sus dificultades, así como, involucramiento activo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y evaluación.

2.1.5 Evaluación del desarrollo. El enfoque de evaluación del desarrollo surge en Australia a mediados de los años noventa. Sus principales exponentes son Margaret Forster y Geoff Masters. Desde este enfoque la evaluación es el proceso de monitorear el progreso del estudiante en un área de aprendizaje a fin de tomar decisiones acerca de las mejores maneras de facilitar su futuro aprendizaje. Un concepto central de este enfoque es la idea del progreso en el aprendizaje.

El aprendizaje es concebido como una secuencia o continuum de dominio cada vez mayor. Una conceptualización vertical del aprendizaje es intrínseco a la noción de las progresiones del aprendizaje, permiten una visión sintética y evolutiva del aprendizaje respecto a lo que es relevante aprender a lo largo de la escolaridad (William como se citó en Heritage, 2008). A su vez, una visión evolutiva invita a los profesores a conceptualizar el aprendizaje como un proceso de una sofisticación cada vez mayor, en lugar de verlo como un cuerpo de contenidos que deben ser cubiertos en grados específicos.

Otro principio de este enfoque es la atención a la diversidad de los estudiantes. Hay evidencia que señala que los estudiantes están situados en diferentes puntos a lo largo de una progresión vertical. Lee y Ashby (como se citó en Heritage, 2008), por ejemplo, mostraron que la comprensión conceptual en el curso de historia de algunos estudiantes de 8 años era más avanzada que la de muchos de 14 años; otras investigaciones indican que en lugar de que el aprendizaje se vuelva cada vez más homogéneo a medida que los estudiantes pasan por la escuela, la diversidad de los logros se incrementa con la edad.

Los mapas de progreso se usan en el aula por los docentes como un instrumento para analizar la tratabilidad o pertinencia de la enseñanza. Esto involucra una teoría del aprendizaje, porque antes que se pueda tomar una decisión

acerca de qué tipo de evidencia obtener, es necesario conocer no sólo qué es lo que sigue en términos de aprendizaje, sino también qué tipo de dificultades tienen los aprendices al atravesar esos pasos. Para lo cual es necesario tener una clara noción de la progresión de aprendizajes: una descripción del “conocimiento, las habilidades, las comprensiones, las actitudes o valores que los estudiantes desarrollan en un área de aprendizaje, en el orden en el cual ellos típicamente los desarrollan” (Forster y Masters, citado en Wiliam 2009). Esto tiene relación con la identificación de los saberes previos o preconceptos que comúnmente tienen los estudiantes respecto a ciertos aprendizajes, este nivel de previsibilidad hace más eficiente la enseñanza y la evaluación formativa que se implementará.

Por otro lado, el otro uso de los mapas es identificar el progreso del aprendizaje de los estudiantes en base al análisis de las evidencias recogidas. Desde la evaluación formativa se busca obtener información que permita una estimación de la ubicación del estudiante respecto al mapa de progreso que permita guiar el tipo de experiencias que tendría que ofrecer la enseñanza con la finalidad de llevar a los estudiantes hacia niveles de aprendizaje más complejos.

Los mapas de progreso se construyen en base a evidencias empíricas de aprendizaje, tanto de tipo cuantitativa como cualitativa. A más evidencia sobre como progresan los aprendizajes, los mapas de progreso se constituyen en referentes potentes y robustos que permiten orientar de mejor la tarea educativa. Bajo este enfoque, los mapas de progreso actúan como un referente común a nivel del sistema educativo tanto para la enseñanza y evaluación en el aula, la evaluación a nivel de sistema, así como, la formación docente y la elaboración de materiales educativos. En ese sentido los mapas de progreso son la columna vertebral que articula los diferentes elementos claves del sistema educativo respecto al progreso del aprendizaje que se busca desarrollar en la escolaridad.

Finalmente, si los mapas de progreso se definen como estándares nacionales, los mapas de progreso sirven para determinar dónde está el estudiante y hacia donde debe avanzar, a la vez que permite determinar cuál es la brecha de aprendizaje respecto a la expectativa definida. Lo que permitiría una intervención educativa más informada para tomar mejores decisiones.

En conclusión, el enfoque de evaluación del desarrollo parte por comprender que el aprendizaje es una secuencia o continuum y un concepto central para su desarrollo es el progreso o la mejora continua. En ese sentido, plantea la necesidad de un instrumento explícito que de soporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje que permita orientar de manera clara, precisa y sintética el aprendizaje que es relevante aprender a lo largo de la escolaridad. Por otro lado, este instrumento debe ser un apoyo para la atención a la diversidad de los estudiantes según sus niveles de desarrollo; así mismo, sea un soporte para analizar la tratabilidad o pertinencia de la enseñanza y se monitoree el progreso del aprendizaje de los estudiantes en base al análisis de las evidencias recogidas, de modo tal que se cierren las brechas de aprendizaje.

A continuación, a modo de conclusión se presenta una tabla que resume los principios o aportes de los enfoques de evaluación, sus exponentes y sus orígenes, según lo desarrollado en este acápite:

Tabla 5
Contribuciones, origen y exponentes de los enfoques de evaluación formativa

Enfoques	Origen /año	Exponentes	Principios/aportes
Evaluación desempeño	EEUU Mediados del s. XX	Frederisken y Collins,	Evalúan actuaciones
Evaluación auténtica	EEUU 1989	Grant Wiggins y Jay MacTighe	Tareas auténticas
Evaluación para el Aprendizaje	UK/USA A finales del siglo XX	Black y William, 1989; Stiggins Assessment Reform Group 1998	Retroalimentación al estudiante Criterios explícitos El arte de preguntar
Corriente francófona	Quebec, Suiza Bégica y Canadá. Años 80	Allal; Mottier; Perrenoud, 1998	Autorregulación del aprendizaje Diferenciación pedagógica Involucramiento del estudiante
Evaluación del desarrollo	Australia A mediados de los 90	Forster y Masters	Progresiones del aprendizaje Atención a la diversidad

Fuente: Elaboración propia

2.2 Principios complementarios de los cinco enfoques

En este acápite se presenta una interpretación de aquellos principios comunes y complementarios de los cinco enfoques socioconstruccionistas de evaluación formativa desarrollados en el acápite anterior. Estos aportes o principios complementan y nutren esta “nueva” forma de entender la evaluación formativa y le proporcionan exigentes características para su implementación en las aulas. A continuación, se presentan y explican estos principios:

El primer principio común a todos estos enfoques es que no se separa la evaluación de la pedagogía, es decir, **la evaluación es inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje**. Por ende, la evaluación no puede ser vista como episodios que se dan al final de una sesión de aprendizaje o en un solo determinado tiempo o espacio y con solo el fin de calificar, sino el gran aporte de estos enfoques es concebir la evaluación como parte integral de las mismas situaciones de enseñanza y en el uso de la información recogida en las evidencias para retroalimentar sobre la marcha.

Un principio complementario de estos enfoques está en relación a las tareas que son componentes básicos y tienen un papel central en la evaluación. Respecto a ello se plantean el **uso de tareas de desempeño y tareas auténticas**, las primeras permiten desarrollar y recoger evidencias sobre lo que los estudiantes saben y saben hacer. En cambio, las tareas auténticas son aquellas que replican problemas que enfrentan las personas en la vida más allá de la escuela, simulan diversos y desafiantes contextos de desempeño. El propósito es recoger evidencia de aprendizajes relevantes y complejos asociados a la resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo.

Sin duda, el principio más relevante o importante tiene que ver con la retroalimentación. **Si no hay retroalimentación no hay evaluación formativa**, no hay mejora del aprendizaje. La retroalimentación debe tener dos cualidades principales, debe estar en relación a los criterios relevantes del aprendizaje y en que dan una orientación clara y precisa a los estudiantes respecto a cómo avanzar en su aprendizaje para lo cual identifica de manera empática y asertiva la dificultad

o error por el que está atravesando el estudiante. La retroalimentación termina cuando los estudiantes ajustan sus trabajos o incorporan las observaciones a lo que están haciendo para mejorarlo.

Otro principio clave que comparte estos enfoques de evaluación formativa está en relación al arte de **hacer buenas preguntas** las cuales deben ser abiertas y significativas que activen procesos de alta demanda cognitiva que oriente la indagación de los estudiantes o les sirva de ancla para revisar su pensamiento, se cuestione, contraste y construya un nuevo aprendizaje, así como, identifique las contradicciones y oportunidades para seguir aprendiendo. Esto implica un trabajo de descentración por parte del evaluador, una pericia pedagógica y empática basado en el respeto y la confianza.

El involucramiento y compromiso de los estudiantes en la evaluación es un principio común de estos enfoques, debido a que son ellos, los estudiantes, actores de su propio aprendizaje, la predisposición para aprender es la llave para emprender este proceso sino estamos destinados al fracaso. En ese sentido, es importante que los estudiantes estén enganchados con la tarea porque tiene sentido aprenderla. Al ser el estudiante el que va a desenvolverse activamente en el desarrollo de la tarea para resolverla, la confianza en sí mismo y en los demás, así como, su motivación son los motores de su aprendizaje.

Otro principio común a estos enfoques está en relación a que **los criterios deben ser explícitos y consensuados con los estudiantes**. Esto permitirá por un lado que todo los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje manejen un lenguaje común sobre lo que se espera aprender y con qué calidad, asimismo permitirá un mejor proceso metacognitivo y de autoregulación de los estudiantes, así como, permitirá enfocar la retroalimentación de los evaluadores (docentes y estudiantes), así como orientar al proceso de enseñanza y su diversificación.

Otro principio clave, desde la concepción social del aprendizaje, está en relación a la **interacción con sus pares u otros actores a través de procesos de coevaluación y heteroevaluación** con la finalidad de aprender de sus pares y

maestros. Un requisito que deben cumplir estas interacciones para que sean provechosas es que deben realizarse en base a los criterios relevantes del aprendizaje que se busca alcanzar en un clima de confianza y respeto mutuo. La información que se recoja de estos procesos sirve tanto para mejorar los procesos de aprendizaje como para la diferenciación de la enseñanza según las necesidades y oportunidades que tienen los estudiantes.

Finalmente, un principio complementario de estos enfoques es centrar nuestro trabajo en el **uso de referentes explícitos de progresiones de los aprendizajes**. Una idea central de esto es lograr que todos los estudiantes progresen desde los niveles de desarrollo en donde se encuentren hacia aquellos aprendizajes esperados, cerrando las brechas de aprendizaje. Para hacer esto de manera sistemática se requiere tener un referente explícito y sintético sobre los criterios respecto a lo que es relevante aprender en la escolaridad y su evolución. Este se un instrumento, denominado mapas de progreso dan soporte para el análisis de la evidencia de aprendizaje; para identificar el nivel o progreso del aprendizaje; analizar la pertinencia de la enseñanza; diseñar los siguientes pasos para avanzar en el aprendizaje del estudiante y definir estrategias de atención a la diversidad según los niveles de aprendizaje identificados.

2.3 Elementos de los enfoques presentes en el currículo nacional

A continuación, se presenta el análisis del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) del Perú. Para esto se ha revisado el documento curricular aprobado en el 2016 y su modificatoria y se ha establecido relaciones con los principios complementarios identificados de los cinco enfoques de evaluación formativa: Evaluación del desempeño, Evaluación auténticas, Evaluación para el aprendizaje, Corriente francófona y Evaluación del desarrollo; que se arribaron en el primer y segundo acápite de este capítulo.

El CNEB (2016) define los aprendizajes que tienen derecho a aprender los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. Este currículo establece once aprendizajes que constituyen el Perfil de Egreso de los estudiantes de la Educación Básica para el desarrollo personal, ejercicio de la ciudadanía, involucramiento en el

mundo del trabajo y participación en la sociedad del conocimiento. El Perfil se asocia al desarrollo de veintinueve competencias que son aprendizajes de alta demanda cognitiva pues implica el uso reflexivo de diversos recursos (conocimientos, habilidades, predisposiciones, sociales, materiales, emocionales) para abordar una situación o resolver un problema.

Este documento curricular presenta como una definición clave que sustentan el Perfil de Egreso a los “estándares de aprendizaje” que describen de manera sintética y precisa en siete niveles de progreso las veintinueve competencias del Perfil de Egreso. Estos niveles, a su vez, son los aprendizajes esperados, es decir, estándares de aprendizaje a finales de cada ciclo escolar. El currículo señala que estas progresiones y expectativas son un “referente” que permite a los docentes estimar cuán lejos o cerca está el trabajo de un alumno o grupo de alumnos en relación a la descripción del estándar. Este juicio constituye el primer paso para la toma de decisiones orientada a adecuar la enseñanza y apoyar el progreso en el aprendizaje a través de la retroalimentación. Esto significa orientar la evaluación hacia un propósito formativo que la ponga al servicio del desarrollo de las competencias de los estudiantes en base a evidencias de aprendizaje. Esta premisa curricular tiene relación con el principio complementario de los enfoques de evaluación formativa respecto al **uso de referentes explícitos de progresiones de los aprendizajes**

En el CNEB (2016) en las “Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias” se señala que deben “Partir de situaciones significativas” es decir diseñar o seleccionar situaciones que respondan a los intereses de los estudiantes como condición para el aprendizaje. Estas situaciones pueden ser experiencias reales o simuladas seleccionadas de prácticas sociales, asimismo señala que son significativas en la medida que los estudiantes perciben que tiene sentido para ellos aprender. Esta idea se amplía y complementa en las orientaciones para la evaluación formativa de las competencias respecto a “Seleccionar o diseñar situaciones significativas” en la que se señala que estas situaciones deben “despertar el interés de los estudiantes”, “ser desafiantes” en las que los estudiantes ponen en juego las capacidades de sus competencias. Como se puede evidenciar, estas orientaciones tienen elementos relacionados a los principios

complementarios de los enfoques de evaluación formativa relacionados al **uso de tareas auténticas y de desempeño**.

Por otro lado, en el CNEB (2016) en las “Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias en el aula” se señala como propósitos de la evaluación que los estudiantes “sean más autónomos en su aprendizaje”, así como, “aumentar la confianza de los estudiantes para asumir desafíos”. Asimismo, se plantea como parte del proceso de evaluación “Comunicar a los estudiantes los criterios en los que serán evaluados al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje” con la finalidad de involucrarlos en esta tarea. También se promueve que los estudiantes valoren su propio desempeño a través de procesos de autoevaluación para comprender los criterios de evaluación e incrementar la responsabilidad ante su aprendizaje. Es importante señalar que en el currículo se plantea desarrollar transversalmente la competencia “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma” que implica que el estudiante sea consciente del proceso que realiza para aprender asumiendo gradualmente el control de la gestión de estos, así como evaluar sus avances y dificultades en relación a las metas de aprendizaje que se propone alcanzar. Estos elementos curriculares guardan relación con el principio de **involucramiento y compromiso de los estudiantes en la evaluación**.

Respecto a la enseñanza y la evaluación, el CNEB (2016) señala que la evaluación sirve para atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes para acortar las brechas y ayudarlos a avanzar, así como para retroalimentar permanentemente la enseñanza. Se puede inferir que la evaluación está al servicio de la mejora del aprendizaje y de los procesos de enseñanza, aunque no se dice explícitamente. Por consiguiente, el currículo nacional tiene elementos sobre el principio relacionado a que **la evaluación es inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque no se explicita**.

Esto último se relaciona también con la comunicación a los estudiantes respecto de lo que va a aprender y los criterios con los que se evaluarán sus desempeños y productos. En el currículo nacional se establece esto como un proceso clave dentro de las orientaciones para el desarrollo de la evaluación

formativa, señala la necesidad de que los estudiantes estén informados desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje los criterios con los que se les evaluará. Asimismo, señala que en base a los criterios se establecerá la brecha de aprendizaje que hay que atender por medio de la enseñanza y la retroalimentación. Finalmente, estas orientaciones señalan que en base a estos criterios también se desarrollan los procesos de autoevaluación y evaluación entre pares. Esta premisa curricular guarda relación con el principio referido a que **los criterios deben ser explícitos y consensuados con los estudiantes.**

Finalmente, en el CNEB (2016) en las Orientaciones sobre la evaluación formativa de las competencias en el aula, se brindan orientaciones claras sobre el proceso de retroalimentación, que es clave en la evaluación formativa. Se señala que permite a los estudiantes avanzar hacia los niveles esperados y ajustar la enseñanza a las necesidades de aprendizaje identificadas. Se señala que para que una retroalimentación sea eficaz el docente debe identificar los errores recurrentes de los estudiantes en relación a los aspectos más relevantes del aprendizaje. También señala que la retroalimentación debe ser descriptiva ya sea oral o escrita, debe ser oportuna y de la manera más respetuosa y empática con comentarios descriptivos e incluir sugerencias que ayuden al estudiante a comprender el error y tener claro cómo superarlo para mejorar su desempeño. Esto exige que los docentes presten mayor atención a los procedimientos que emplean los estudiantes que les permita adecuar sus estrategias de enseñanza. Esta orientación está estrechamente ligada al principio común que comparten los enfoques de evaluación formativa respecto a que **no hay evaluación formativa sin retroalimentación.**

A continuación se presentan las conclusiones de este segundo capítulo. La interpretación que se realiza sobre los principios complementarios respecto a lo que plantean en común y complementariamente los cinco enfoques de evaluación formativa: Evaluación del desempeño; Evaluación auténtica, Evaluación para el aprendizaje, Corriente Francófona y Evaluación para el desarrollo; nos permite caracterizar las prácticas evaluativas que tendrían lugar en el aula en cambio de las tradicionales. En la siguiente tabla se presentan de manera resumida:

Tabla 6

Principios complementarios de los cinco enfoques de evaluación formativa y sus implicancia en las transformaciones de las prácticas de enseñanza y evaluación

Principios complementarios de los cinco enfoques de evaluación formativa	Transformación de las prácticas de enseñanza y evaluación
<i>La evaluación es inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje</i>	De evaluar episódicamente a retroalimentar sobre la marcha como parte integral de las mismas situaciones de enseñanza.
<i>Uso de tareas de desempeño y tareas auténticas</i>	De usar solo instrumentos de opción múltiple a instrumentos que replican problemas que enfrentan las personas en la vida real.
<i>Si no hay retroalimentación no hay evaluación formativa</i>	De hacer una retroalimentación dispersa y superficial a una retroalimentación centrada en los criterios relevantes del aprendizaje y dando pistas o pasos claros y precisos de cómo mejorar.
<i>Hacer buenas preguntas</i>	De usar preguntas con respuestas correctas o dicotómicas (sí o no) a preguntas abiertas que activen habilidades de alta demanda cognitiva.
<i>Involucramiento y compromiso de los estudiantes en la evaluación</i>	De promover estudiantes pasivos a estudiantes actores de su propio aprendizajes que le encuentran sentido a lo que hacen y aprenden, con confianza en sí mismos y en los demás.
<i>Criterios explícitos y consensuados con los estudiantes</i>	Del uso de criterios no explícitos a criterios explícitos, claros y precisos respecto a lo que se espera aprender y con qué calidad.
<i>Interacción con sus pares u otros actores a través de procesos de coevaluación y heteroevaluación</i>	De usar solo evaluaciones individuales a evaluaciones entre pares y con los docentes en base a un clima de confianza y respeto mutuo.
<i>Uso de referentes explícitos de progresiones de los aprendizajes</i>	De usar un solo nivel de criterios a usar un referente explícito con diferentes niveles de progreso del aprendizaje que nos permita atender la diversidad y cerrar brechas de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Otra conclusión, a la que se puede arribar en este capítulo es que elementos de los principios complementarios y comunes interpretados de estos cinco enfoques de evaluación formativa subyacen en el Currículo Nacional de Educación Básica del Perú. En el análisis realizado se puede hallar que la evaluación formativa es un eje transversal en el currículo nacional del Perú puesto se encuentra en sus diferentes componentes. Se puede observar un mayor despliegue de orientaciones de una evaluación que se da sobre la marcha en las

situaciones de enseñanza y aprendizaje aumentando la función pedagógica más que certificadora de la evaluación. Otro aspecto que se identifica es la idea de heterogeneidad de aprendizajes de los estudiantes donde la enseñanza y evaluación se vuelven medios para la atención de esta diversidad, cerrando brechas de aprendizaje y valorando más que el logro absoluto, el progreso del aprendizaje de los estudiantes en el nivel.

Finalmente, cabe destacar que el currículo nacional peruano representa un reto enorme en su implementación en el sistema educativo pues implica desarraigar prácticas de enseñanza y evaluación tradicionales (ver tabla 6). En ese sentido, se puede señalar que la evaluación formativa se convierte en un foco de cambio estratégico para la implementación del nuevo currículo. Esto implica que las tareas y prácticas de evaluación que los maestros propogan a sus estudiantes como parte de esta implementación deberían ser estudiados y analizados como indicadores para evaluar el currículo implementado, asimismo, se deberá priorizar el desarrollo de la competencia profesional docente respecto a la evaluación de los aprendizajes en los procesos de formación docente inicial y en servicio.

CONCLUSIONES

- La evaluación formativa no es un término nuevo en educación, su significado se amplió en más de cincuenta años de evolución, principalmente por el cambio en las concepciones sobre la naturaleza del aprendizaje, de una perspectiva conductista a una socioconstructivista que replantea el qué y al cómo evaluar, así como, al uso de la información que provee la evaluación.

- Las definiciones actuales sobre evaluación formativa señalan que es un acto de interpretación en base a evidencias de aprendizaje. Se da un fuerte énfasis al involucramiento y compromiso del aprendiz como usuarios de la evaluación, así como, al trabajo colaborativo en un clima de confianza y respeto mutuo.

- Existe evidencia contundente respecto al impacto o efectividad de la evaluación formativa en la mejora de los aprendizajes, específicamente la retroalimentación descriptiva enfocada en aspectos importantes de la tarea y a los propósitos de aprendizaje que se buscan conseguir.

- Elementos de los cinco enfoques de evaluación formativa: evaluación del desempeño, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, evaluación del desarrollo y corriente francófona se relacionan con lo que señala el CNEB (2016). Estos implican una transformación de las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

- En el CNEB (2016) se identifica un mayor despliegue de orientaciones de una evaluación que se da sobre la marcha en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, así como, un énfasis en la atención a la diversidad de los aprendizajes de los estudiantes en el que se valora el progreso de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

- En la formación, tanto inicial y en servicio, debe abordarse la comprensión sobre los cambios en la concepción del aprendizaje debido a que la evaluación y la enseñanza cambian en función del qué se aprende. Esto también significa tomar conciencia sobre la polisemia de los términos implicados en la enseñanza y en la evaluación formativa.

- El desarrollo de la competencia profesional docente respecto a la evaluación debe basarse en el análisis de prácticas reales de enseñanza, aprendizaje y evaluación que permitan reflexionar sobre ellas, analizar evidencias de aprendizajes y hacer interpretaciones sobre los aprendizajes que los estudiantes demuestran.

- Promover el trabajo colegiado de docentes para el análisis y diseño de proyectos de innovación sobre buenas prácticas de retroalimentación y sus efectos en la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

- En la implementación curricular, se debe orientar la formación de docentes para el diseño y evaluación de tareas auténticas como parte de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, el uso de preguntas abiertas o esenciales, la retroalimentación descriptiva y el uso de los estándares de aprendizaje.

- Un aspecto que queda por profundizar y estudiar aún más ampliamente es la atención a la diversidad de los aprendizajes de los estudiantes, es decir la enseñanza y evaluación en aulas heterógeneas.

REFERENCIAS

- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: Faculty of Education University of Cambridge.
- Black, Paul y D. Wiliam (2009). "Developing a theory of formative assessment", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21.
- Condemarín, Mabel y Medina, Alejandra (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago: Ministerio de Educación, Programa P900.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. SAGE Publications.
- Heritage, Margaret (2008). *Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment*. Paper preparado para Formative Assessment for Teachers and Students (FAST), State Collaborative on Assessment and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO). Washington DC: Council of Chief State School Officers.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54).
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Currículo Nacional de Educación Básica recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Palm, Torulf (2008). Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of the Literature. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 13, 4, 1-11.

- Shepard, Lorrie et al (1995). Effects of introducing classroom performance assessment on student learning. CSE Technical Report 394.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. Universidad de Colorado, Campus Boulder. Educational Measurement. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf
- Wiggins, Grant (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, 9. 703-713.
- Wiggins, Grant y McTighe, Jay (2012). *Understanding by Design Guide to Advanced Concepts in Creating and Reviewing Units*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Wiliam, 2009, Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una teoría de la evaluación formativa. Archivos de ciencias de la Educación (4ª época). 2, 3, 15-44.
- Wren, Douglas (2009). Performance assessment: a key component of a balanced assessment system. Report from the Department of Research, Evaluation, and Assessment, Research Brief , N°2. Virginia Beach City Public Schools.