

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN AULAS DE ESCUELA PRIMARIA: OBSTÁCULOS Y OPORTUNIDADES QUE EXPRESAN LOS Y LAS DOCENTES

Evaluation practices for learning in primary school classrooms: obstacles and opportunities expressed by teachers

María de los Ángeles Fanaro

Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, Argentina
mfanaro@fch.unicen.edu.ar



Mariana Elgue

CONICET, Argentina
nanaelgue@gmail.com



María Alejandra Domínguez

Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, Argentina
malejandradinguez@gmail.com



Recibido: 1 de diciembre de 2023

Aprobado: 18 de abril de 2024

Publicado: 1 de julio 2024

Cita sugerida: Fanaro, M.A.; Elgue, M. y Domínguez, M.A. (2024). Prácticas de evaluación para el aprendizaje en aulas de escuela primaria: obstáculos y oportunidades que expresan las y los docentes. *Dossier: Las controversias de la evaluación. Políticas, prácticas y sujetos. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2(19), 18-34*

RESUMEN

En la investigación educativa hay acuerdo en la necesidad de implementar prácticas de evaluación acordes con perspectivas constructivistas de enseñanza y que fomenten el aprendizaje. No obstante, en la realidad se enfrentan obstáculos y oportunidades que surgen del contexto y las condiciones en las que los docentes se encuentran. Para comprender las prácticas educativas que se están realizando en las escuelas primarias y reflexionar sobre ellas, se llevó a cabo en la ciudad de Tandil, un taller con una experta en la materia. Antes del taller, los 33 docentes participantes completaron un cuestionario, cuyas respuestas se consideran en este estudio. Se procedió a categorizar según el marco teórico asumido, enfocado en la evaluación integrada en el proceso de aprendizaje, la diversidad de estrategias y la retroalimentación, realizando tres análisis complementarios. Se concluyó que, según el discurso sobre las prácticas evaluativas de los docentes participantes, se observa una integración gradual de conceptos asociados a la evaluación orientada al aprendizaje. No obstante, se identificaron tensiones relacionadas con las condiciones laborales y el entorno social, lo que limita la implementación plena de estrategias para establecer una evaluación centrada en el aprendizaje en las aulas de escuelas primarias.

Palabras clave: Evaluación para el aprendizaje - Docentes - Escuela primaria - Taller.

ABSTRACT

In educational research, there is consensus regarding the necessity of implementing assessment practices aligned with constructivist teaching perspectives that foster learning. However, real-world scenarios present obstacles and opportunities arising from the context and conditions in which teachers operate. To comprehend educational practices in primary schools and reflect upon them, an educational workshop was conducted in the city of Tandil, led by an expert in the field. Prior to the workshop, participating teachers (33) completed a questionnaire, the responses of which are considered in this study. Categorization was conducted based on the assumed theoretical framework, emphasizing assessment integrated into the learning process, diverse strategies, and feedback, resulting in three complementary analyses. It was concluded that, based on the discourse surrounding the evaluative practices of participating teachers, there is a gradual integration of concepts associated with learning-oriented assessment. However, tensions related to working conditions and the social environment were identified, limiting the full implementation of strategies aimed at establishing a learning-centered assessment in primary school classrooms.

Keywords: Learning-oriented assessment - Teachers - Primary education - Educational workshop

INTRODUCCIÓN y ANTECEDENTES

Una práctica de enseñanza de calidad está caracterizada -entre otros factores- por la disposición y habilidad de los docentes para tomar decisiones y realizar acciones que promuevan el aprendizaje en el trabajo en el aula. Desde esta perspectiva, la preparación docente en el área de la evaluación puede considerarse como una herramienta muy valiosa para mejorar la calidad de la educación en todos niveles (Black y William, 2009). Sin embargo, aunque la evaluación al servicio del aprendizaje sea una idea que ya tiene varias décadas en el ámbito educativo, Sanmartí (2022) afirma que en los docentes aún permanece la tendencia a promover las formas de evaluar que experimentaron cuando fueron estudiantes, básicamente, centradas en la calificación. La autora también recomienda que los docentes se enfoquen en lo que realmente motiva a los estudiantes para esforzarse por aprender y así pasar de la cultura del cumplimiento a la cultura de la confianza con relación a la evaluación.

Se adjudica a Scriven (1967) la propuesta inicial de esta noción del concepto de evaluación formativa (EF), pero el sentido actual de la expresión, en cambio, cobró fuerza a fines del siglo XX y, según Martínez Rizo (2012), aún es un tema aún clave.

En este contexto, resulta relevante entonces conocer las ideas y creencias de los docentes acerca de la evaluación y su relación con la práctica. En un orden cronológico se encuentra el trabajo de Buendía Eisman y otros (1999), quienes documentaron a través de las voces de los profesores, sus concepciones acerca de la evaluación, con relación a qué evaluar, la finalidad de la evaluación, la necesidad de evaluación continua y final; los instrumentos y las mejoras en la evaluación en España. Investigaciones realizadas sobre evaluaciones en distintos niveles educativos como las de McMillan (2007), Contreras Valenzuela y otros (2012); Señorino y otros (2012) (citados en Anijovich y Cappelletti, 2017) evidencian la tensión constante entre las creencias de los docentes acerca de la evaluación (que a menudo presenta rasgos de una evaluación superadora de la tradicional) la realidad de sus clases, y factores externos que los presionan para definir las instancias y los instrumentos de evaluación. Así, en las prácticas sigue prevaleciendo la poca presencia de instancias de evaluación formativa, con gran presencia de prácticas de evaluaciones sumativas con el propósito de calificar.

Anijovich y Cappelletti (2017) señalan que las creencias que los docentes ponen en juego a la hora de planificar y realizar la evaluación, se pueden clasificar básicamente en dos que, de acuerdo con Mellado Hernández y Chaucono Chatrino (2015), se corresponden con una visión conductista y constructivista del aprendizaje respectivamente. Las primeras, consideran a la evaluación como el instrumento de control, que ofrece información objetiva para comprobar aprendizajes conceptuales, teniendo como representante a la evaluación individual escrita (Martínez Aznar et al., 2001). Por otro lado, la creencia de que la evaluación constituye una oportunidad para mirar sus procesos de enseñanza y esto les permite comprender, construir y reconstruir junto a los estudiantes los procesos de aprendizajes. En este sentido, se realiza una evaluación con tareas

abiertas, de respuestas diversas. Esta polarización de las creencias sobre la evaluación tiene implicaciones importantes, ya que no solamente se expresan en los discursos, sino también en los dispositivos que utilizan para evaluar. Ante este dilema, no basta el simple ejercicio introspectivo de reflexión para dar cuenta de las creencias y modificarlas, sino que se requiere de acciones concretas que permitan deconstruir esas prácticas que se vienen haciendo históricamente, y esa es la instancia que propusimos a los docentes: reunirse en un espacio para reflexionar acerca de sus propias prácticas, con evaluaciones que ellos mismos diseñaron.

Respecto de la evaluación, el trabajo de Cruzado Saldaña (2022) realizó una revisión de investigaciones y concluye acerca de la importancia que tiene la evaluación en la educación, teniendo como base el enfoque formativo; es decir, evaluar para el aprendizaje de los/las estudiantes, dejando en segundo plano la evaluación tradicional o sumativa. También se concluye en que uno de los aspectos más relevantes de la evaluación formativa está centrado sin duda en la retroalimentación, en la medida que así se permite al estudiante no solo determinar cuáles han sido sus avances, sino cuales son los aspectos que debe mejorar y lo que aún debe aprender. Por lo tanto, se puede decir que, desde la investigación en educación, hay consenso en la necesidad de instalar prácticas de evaluación acordes a la enseñanza realizada, y que esté al servicio del aprendizaje. Sin embargo, en la práctica, se presentan obstáculos y oportunidades que se pueden analizar a partir del contexto y las condiciones en que se encuentran los docentes para llevarla a cabo. Por eso, en este trabajo nos planteamos las siguientes preguntas:

1- ¿Qué prácticas de evaluación para el aprendizaje se pueden interpretar a partir del discurso de los docentes acerca de la evaluación? ¿En qué medida las prácticas de evaluación de los docentes de la escuela primaria contribuyen a realizar una evaluación para el aprendizaje?

2- ¿Qué tensiones y dilemas se encuentran en los docentes de escuelas primarias con relación a las prácticas evaluativas? ¿Qué necesidades expresan los docentes a la hora de evaluar?

MARCO CONCEPTUAL TEÓRICO

El trabajo que realizó Martínez Rizo (2012) presenta un recorrido histórico de las ideas sobre la EF en la literatura especializada en inglés y francés, donde se puede apreciar el desarrollo de la noción de evaluación formativa donde se señala, en el contexto de habla inglesa, al trabajo de Benjamín Bloom en 1968.

Este estudio presenta una sistematización y ampliación de las ideas de Scriven del año anterior, quien había propuesto la idea de evaluar los programas educativos, antes de que estos finalicen. Es decir, comenzaba a notarse una preocupación por recuperar información para mejorar algo que aún está en proceso, y que no se centrara sólo en valorar el resultado final. Así, Bloom (1971) es quien establece que la evaluación sirve a los docentes para mejorar la calidad

del aprendizaje de sus estudiantes, y plasma el concepto de EF en el modelo denominado "*Mastery Learning*"¹ como potencial para mejorar el aprendizaje.

Más adelante, en la década de los '90, el impacto de la revolución cognitiva cambió la forma de entender al aprendizaje y a la enseñanza, promueve que, si la EF se dirige a una comprensión profunda, necesita el proceso de metacognición. En este contexto, Black y Williams (2000) proponen el programa de "*Assessment for teaching*". Por su parte, en contextos francófonos de América del Norte, Linda Allal (1983) ya había retomado las ideas iniciales de Bloom y junto a otros investigadores europeos como Perrenoud, pero desde una perspectiva del aprendizaje constructivista y cognitiva, plantean la evaluación dentro de lo que se llamó "pedagogía del autocontrol o del autodomínio". La principal idea es que la regulación cobra un significado fundamental porque la retroalimentación junto con la adaptación es lo que permite regular el aprendizaje, es decir, se considera una adaptación más que una corrección hacia una respuesta buscada. También con el fin de hacer que la evaluación sea parte del proceso de enseñanza se comienza a incorporar la idea de diversificación de medios de evaluación para atender a la heterogeneidad de estudiantes, comprometiendo a su vez a la participación de ellos, lo que lleva a no responsabilizar sólo al docente del proceso de aprendizaje.

Una década más tarde, la investigadora norteamericana Susan Brookhart (2009) propuso una definición de EF que conjuga cuatro etapas en el desarrollo de la noción que sintetiza en la siguiente definición:

Un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos. (Brookhart, 2009, p.852).

Según Rizo (2012), el interés por la EF se ha extendido a otros países fuera de los ámbitos anglosajón y francófono, pero con pocas aportaciones originales de importancia. Sin embargo, en el ámbito español se destacan los trabajos de Santos Guerra (1993, 2003) donde se enfatiza la evaluación como un proceso de diálogo, construcción y mejora. En el contexto latinoamericano, el trabajo de Anijovich (2010) y de Anijovich y Cappelletti (2017), concentran las ideas de evaluación formativa del mundo francófono, y lo traen para el mundo de habla hispana. En estos trabajos, se plantea la idea de autocontrol o autorregulación de los aprendizajes por parte de los y las estudiantes, y las transformaciones en las prácticas docentes que se dirigen a alcanzarlo mediante la evaluación. La ampliación se refiere, según Martínez Rizo (2012) a cuatro aspectos clave, entre los que destacamos para este trabajo, la integración de la evaluación formativa

¹ Este modelo propone el uso sistemático y frecuente de la evaluación formativa, al final de periodos cortos de instrucción, seguida por instrucción correctiva adaptada individualmente, con lo cual el autor esperaba una reducción sustancial de las brechas que separan a los alumnos más y menos avanzados.

en el proceso es parte integral de la enseñanza y del aprendizaje y no un acontecimiento específico que tiene lugar después de una fase de enseñanza. Esto implica diversificar los medios de evaluación, por ejemplo, observar las actividades del alumno e intercambios entre los propios alumnos. Por su parte, esto exige mayor participación del alumno en la evaluación formativa, ya que se propone la autoevaluación y la evaluación mutua entre pares (Mottier López, 2010).

En esta perspectiva fundamentalmente hay un cambio de base donde la idea de remediar las dificultades de aprendizaje (retroalimentación y posterior corrección, que tendría la impronta conductista) es sustituida por la noción más amplia de regular el aprendizaje a partir de los procesos de retroalimentación y adaptación. Adoptamos entonces en este trabajo, la propuesta de Anijovich (2018) desde la cual se entiende a la evaluación como una oportunidad para que los/las estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función clásica de “calificar” (p. 18). Como se puede apreciar, hay un “evaluar para aprender” en esta definición amplia de evaluación, porque se integra la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje, es decir en términos de Brookhart (2009) se va formando mientras se evalúa.

Según Anijovich y Capeletti (2018) en los últimos 20 años se ha desplazado el término “evaluación formativa” hacia el de “evaluación para el aprendizaje” con los aportes de las investigaciones de Williams (2011). Si bien ambas expresiones a veces se toman como sinónimos, las autoras destacan en particular que la evaluación para el aprendizaje requiere que se lleven ciertas acciones a la práctica: explicitar las intenciones para el aprendizaje y los criterios a los/las estudiantes; es coherente a lo que se enseña y se realiza con instrumentos de recolección de información diversos; fomenta diálogo con formulación de preguntas con los/las estudiantes (como una estrategia metacognitiva); se va ofreciendo información (retroalimentando) el proceso; propone la autoevaluación y coevaluación por pares y que se utilice la información de las evaluaciones para decidir y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los/las estudiantes. Estas ideas constituirán las bases para la categorización que permitirá responder las preguntas de investigación planteadas en este trabajo.

MATERIAL Y MÉTODOS

Se planificó un taller con docentes de escuelas primarias de la ciudad de Tandil para crear un espacio de diálogo y reflexión con una referente en la temática². Se buscó visibilizar algunas representaciones que se ponen de manifiesto al pensar la evaluación y resignificar las prácticas evaluativas que se llevan a cabo

² En este caso contamos con la presencia de la Especialista y Magíster Rebeca Anijovich, quien fue convocada en el marco de un Proyecto Interdisciplinario Orientado (PIO, Res. 430/2022.) financiado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, dirigido por la primera autora de este trabajo, y con la participación de las demás coautoras, como investigadoras del proyecto.

en las instituciones educativas, en pos de entender la evaluación como una oportunidad para la mejora de la enseñanza (Anijovich y Cappelletti, 2017). Junto con la inscripción al taller, los docentes participantes respondieron un cuestionario administrado con *google forms*. El cuestionario contenía 21 preguntas, las primeras 5 se formularon para conocer el contexto del trabajo docente y sus condiciones, (cantidad de horas, cantidad de alumnos, áreas de desempeño, y tipo de institución en la que trabaja). Las siguientes 11 preguntas solicitaban información acerca de la práctica habitual de la evaluación (instrumentos, momentos, retroalimentaciones, propósitos, etc.) con ítems cerrados y abiertos. Las últimas 5 preguntas fueron preguntas abiertas que indagaban las formaciones realizadas acerca de la evaluación, la relación con otros docentes para tratar la temática de la evaluación, y las necesidades y demandas para el día del taller.

Se congregaron un total de 33 docentes provenientes de escuelas primarias, considerados como muestra para este análisis. Acompañándolos estuvieron 23 integrantes de los equipos directivos de las respectivas instituciones, las cuales abarcan tanto el ámbito público como el privado, que se distribuyen entre entornos urbanos y rurales. Se planteó la formación de grupos compuestos por 5 o 6 docentes, con el objetivo de garantizar la diversidad en cuanto a la procedencia institucional de los participantes.

El taller, con una duración de 2 horas, fue registrado en formato de audio de manera global para documentar su desarrollo. Además, se empleó la modalidad de observadores no participantes para registrar las conversaciones sostenidas en cada uno de los subgrupos de trabajo.

En esta exposición, nos enfocaremos exclusivamente en el análisis de los cuestionarios completados por los docentes, ya que hemos reservado el análisis de lo acontecido durante el taller para una comunicación posterior. El proceso de análisis se desarrolló en tres etapas distintas.

En la primera etapa, procedimos a seleccionar aquellas preguntas del cuestionario que consideramos fundamentales para interpretar, a través de las respuestas, en qué grado las acciones que se expresan están alineadas con el enfoque de evaluación para el aprendizaje. A partir de estas respuestas seleccionadas, llevamos a cabo una descripción detallada del conjunto de docentes, organizando la información en las categorías formuladas a partir del marco conceptual/teórico adoptado.

Posteriormente, basándonos en esta descripción del grupo completo de docentes, creamos tres subgrupos, con la intención de identificar similitudes, diferencias y aspectos particulares. Es importante resaltar que esta subdivisión no busca desacreditar ni emitir juicios negativos sobre los participantes, sino más bien detectar patrones y particularidades que puedan ser relevantes para el análisis.

Finalmente, complementamos el análisis de los subgrupos incorporando información adicional proveniente de otras preguntas del cuestionario. Estas preguntas abordaban aspectos relacionados con las condiciones laborales de los docentes, la formación recibida en cuanto a evaluación y las expectativas y

proyecciones en relación con la evaluación (tales como sus ideales en evaluación o los temas de interés para el taller).

RESULTADOS

Con el propósito de determinar en qué medida las prácticas de evaluación de los docentes de escuela primaria se aproximan a la conceptualización de evaluación para el aprendizaje, nos centramos en identificar las acciones prácticas que promueven este tipo de evaluación. Basándonos en Anijovich y Capeletti (2018) y en la información recopilada a partir de las preguntas formuladas, delineamos tres categorías de análisis que podrían evidenciar la implementación de prácticas de evaluación para el aprendizaje.

Diversidad: la utilización de diversos instrumentos de evaluación, en distintos momentos y con distintos registros de evaluación

Retroalimentación: las acciones que realiza el/la docente a partir de lo realizado por los/las estudiantes, y requiere de nuevas acciones por parte del/de la estudiante para continuar el aprendizaje.

Propósito: la explicitación del uso de la evaluación, en particular explora si la evaluación constituye un insumo para el aprendizaje de los/las estudiantes.

En la Tabla 1 presentamos junto a cada categoría formulada, las acciones que se consideran que deberían estar presentes y que contribuyen a su conformación y las preguntas del cuestionario correspondientes que fueron seleccionadas para realizar la descripción.

Tabla 1: Formulación de las categorías de análisis. Fuente: elaboración propia

Nombre de la categoría formulada	Acciones requeridas para fomentar la evaluación para el aprendizaje	Preguntas del cuestionario que se consideraron para el análisis porque brindan información de que colaboran a la evaluación para el aprendizaje
Propósito de la evaluación	Utilizar la información de las evaluaciones para planificar, decidir y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los/las estudiantes	<p><i>¿Los resultados obtenidos en las evaluaciones son la guía para la propuesta de nuevas actividades?</i> (respuesta cerrada de selección múltiple)</p> <p><i>¿Se explicitan los indicadores de avance cuando elabora las propuestas de evaluación?</i> (respuesta cerrada de selección múltiple)</p>
Diversidad en las formas e instrumentos para evaluar	Utilizar instrumentos de recolección de información diversos; en varios momentos de la enseñanza,	<p><i>¿Cuándo se evalúa?</i> (respuesta abierta)</p> <p><i>¿Con qué frecuencia utiliza cada una de las formas de evaluación: individual,</i></p>

	de formas variadas en cuanto a la participación en la resolución de las actividades evaluativas y con distintos instrumentos	<i>grupal, de a pares, de respuesta cerrada, abierta, en formato oral, formato escrito (respuesta cerrada de selección múltiple)</i> <i>¿Utiliza como registros de evaluación rúbricas y otros instrumentos? (cerrada de selección múltiple)</i>
Retroalimentación para la acción	Ofrecer a las/los estudiantes información útil al aprendizaje, retroalimentando el proceso	<i>¿Realiza comentarios y solicita que el /la estudiante haga algo con ellos, cuando realiza una devolución de una evaluación? (respuesta cerrada de selección múltiple)</i>

En cuanto a la dimensión "propósito" de la evaluación, representada gráficamente en la Figura 1, las respuestas revelan que más del 60% de los docentes afirman que los resultados obtenidos en las evaluaciones suelen guiar la planificación de nuevas actividades educativas (representadas en azul en el diagrama de la Figura 1). En contraste, el 40% restante opta por otras acciones no vinculadas directamente con la evaluación al momento de planificar sus actividades (indicadas en rojo).

Por otro lado, casi la totalidad de los docentes (98%) mencionan que, al elaborar propuestas de evaluación, con frecuencia alta o casi siempre, se esfuerzan por detallar los contenidos trabajados junto con sus respectivos indicadores de progreso para los estudiantes. Estas respuestas señalan un sólido compromiso por parte de los docentes en orientar la evaluación hacia el aprendizaje de sus alumnos.

Estos hallazgos representan indicadores positivos que sugieren una disposición por parte de los docentes hacia la implementación de prácticas evaluativas que fomenten y contribuyan al proceso de aprendizaje de los estudiantes.



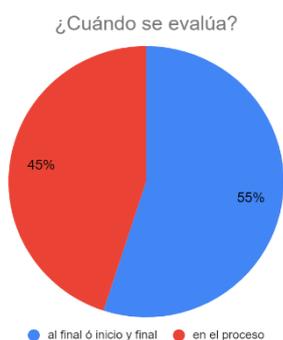
Figura 1: Resultados obtenidos para la categoría "propósito".

En la categoría "diversidad", que aborda la utilización de diferentes instrumentos y la consideración de distintas formas de resolución (individual, grupal, etc.) y momentos para llevar a cabo las evaluaciones, hemos identificado que algo más del 55% de los docentes realiza las evaluaciones al final o, a lo sumo, al inicio y al término del proceso de enseñanza. Como se observa en la Figura 2a, el 45% restante de los docentes realiza evaluaciones en múltiples instancias, lo que sugiere una consideración de la evaluación como una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

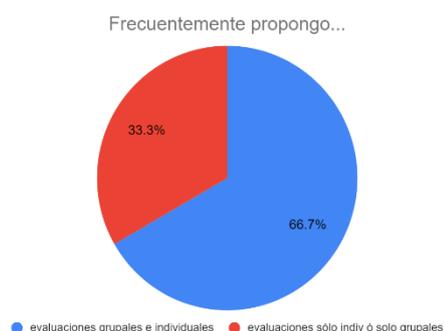
Al explorar la diversidad en cuanto a las formas de evaluar, permitiendo variedad entre lo individual y lo grupal, se observa que aproximadamente dos tercios (67%) de los docentes suelen proponer ambos enfoques en las actividades de evaluación con frecuencia. El tercio restante tiende a privilegiar uno de los dos tipos: ya sea evaluar frecuentemente de manera individual o, en su defecto, de forma grupal. Estos tres componentes de la subcategoría se muestran en la Figura 2b.

En relación con los tipos de instrumentos empleados, los resultados representados en la Figura 2c indican que aproximadamente un tercio del total de docentes (36%) suele utilizar con frecuencia entre 4 o 5 formatos de instrumentos distintos. Otro tercio (33%) emplea con frecuencia entre 2 y 3 formatos de instrumentos, mientras que el resto (30%) se inclina por un solo instrumento, generalmente la evaluación escrita con respuestas cerradas y de resolución individual. En este sentido, únicamente un poco más de un tercio de los docentes indica que utiliza una variedad de instrumentos de evaluación, mientras que el resto se decanta por un único instrumento que consideran más apropiado para sus estudiantes o el más viable de administrar.

a)



b)



c)

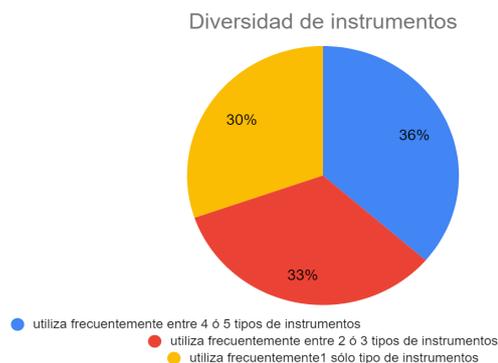


Figura 2: Las tres subcategorías de la categoría "diversidad". a) Refiere a los momentos en los que se realiza la evaluación b) Refiere a la forma propuesta de interacción de los y las estudiantes para resolver las evaluaciones. c) Refiere a la variedad de instrumentos utilizados.

En la categoría "retroalimentación", se constata que una amplia mayoría de los docentes (75%), como se evidencia en la Figura 3, frecuentemente proporciona comentarios y plantea preguntas que guían a los estudiantes sobre cómo mejorar cuando devuelve una evaluación de tipo escrita. Por otro lado, el 25% restante de los docentes afirma no llevar a cabo estas acciones al devolver las evaluaciones escritas, aunque suelen marcar con frecuencia los errores cometidos por los estudiantes

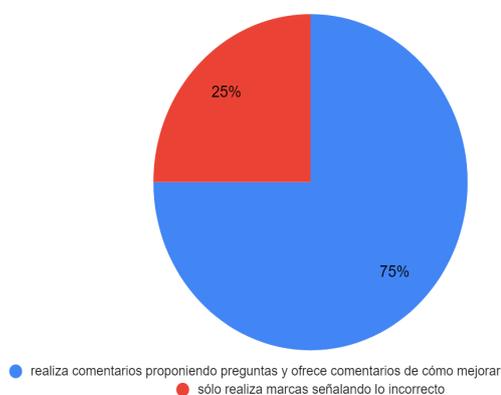


Figura 3: Resultados correspondientes a la categoría "retroalimentación".

En líneas generales, podemos considerar a estos resultados como alentadores, ya que indican que una gran parte de los docentes están comprometidos en proporcionar a los estudiantes una retroalimentación que fomente un diálogo constructivo, incentivándolos a seguir participando en el proceso de evaluación como parte integral de su aprendizaje.

Una vez obtenidos los resultados para cada categoría, en una fase posterior del análisis, hemos segmentado al grupo de docentes participantes en tres grupos, en base a sus respuestas. Así, identificamos un grupo de docentes (en adelante denominado como Grupo A) que comprende al 18% de los

participantes y parece llevar a cabo prácticas de evaluación menos orientadas a promover una evaluación en función del aprendizaje. Percibimos que este grupo tiende a realizar evaluaciones al final del proceso de enseñanza, mayormente de tipo individual y escritas, con escasa explicitación de los criterios evaluativos y ofreciendo retroalimentación limitada a los estudiantes. En el otro extremo, identificamos un grupo (Grupo C) que abarca aproximadamente un tercio de los docentes (36.5%) y muestra una mayor disposición hacia el potencial de la evaluación para el aprendizaje. Estos docentes declaran llevar a cabo diversas acciones que favorecen este enfoque evaluativo. Por último, el tercer grupo (Grupo B) aglutina al 45.5% del total de los docentes, que parecen estar realizando actividades de evaluación que, en cierta medida, se alinean con una evaluación orientada al aprendizaje. Esto se evidencia en el uso de múltiples formatos de evaluación y enfoques de participación, así como en sus devoluciones que van más allá de simples correcciones, aunque pueden no ser completamente coherentes con la idea de evaluar para promover el aprendizaje. Estos resultados sugieren que una parte significativa de los docentes, según lo expresado en sus prácticas de evaluación, estaría adoptando perspectivas diferentes a la mera "evaluación para calificar".

En la fase final del análisis, hemos integrado al estudio de los subgrupos algunas características adicionales, tales como la concepción ideal de evaluación manifestada por los docentes, sus inquietudes y percepciones acerca del conocimiento en la temática evaluativa. En particular, hemos dirigido nuestra atención hacia las respuestas proporcionadas a tres preguntas adicionales del formulario:

- *¿Considera como una dificultad los conocimientos que posee en relación con estrategias de evaluación y cómo esto afecta su labor docente al momento de evaluar?* (Opciones de respuesta: no tengo esa dificultad, impacta en cierta medida, impacta significativamente).
- *¿Cuál es su visión ideal acerca de la evaluación?* (Respuesta abierta).
- *¿Qué temas le resultan relevantes para abordar durante el día del taller?* (Respuesta abierta).

Hemos identificado casos relevantes que nos permiten profundizar en la comprensión de las tensiones y necesidades reflejadas en estas respuestas. Nuestro objetivo es obtener una mejor perspectiva de los desafíos y puntos críticos experimentados por los docentes en su labor pedagógica, específicamente en lo concerniente al proceso evaluativo.

En el grupo A, tres docentes (de 6 docentes que conforman este subgrupo) manifiestan no tener dificultades en los conocimientos de evaluación, pero luego expresan tener dificultades pues solicitan ayuda para confeccionar preguntas abiertas o se preguntan por diseños de evaluaciones que no reflejan lo trabajado en clase, de los que ellos son responsables. En cambio, uno de los/las docentes de este grupo, que declara que no tiene dificultad relativa a sus conocimientos (D27, docente de escuela estatal en unidad pedagógica y en tercer año de la escuela primaria, que se desempeña en el área de Matemática) se pregunta cómo evaluar ante las inasistencias de sus estudiantes. Entonces ante un problema

estructural, que no es responsabilidad individual del docente (ya que hay ausencia de estudiantes y discontinuidad de asistencia), el docente se encuentra en una situación que podría solucionar si evalúa a esos estudiantes cada vez que asisten, y no establece un día único para hacerlo (con gran probabilidad de que esos/as estudiantes no estén). Por lo tanto, aunque en su ideal de evaluación esté presente esta idea (*“Una evaluación que muestre la evolución de los aprendizajes utilizando diferentes instrumentos”*), no estaría considerando también los distintos momentos en los cuales realizarla. También este docente se refiere en su ideal de evaluación a aquella que permita la “evolución” de los estudiantes, pero no ofrece retroalimentación que permita ayudar a cada estudiante en su trayectoria: *“Realizo correcciones grupales de aquellas actividades donde la mayoría de los alumnos presentaron errores, luego de la evaluación”*. Tampoco expresa que ofrece a los estudiantes la posibilidad de realizar evaluaciones de forma grupal y colaborativa, puesto que enfatiza la forma de evaluación individual. Es decir, considera como única opción la evaluación individual, pero sus devoluciones son para “la mayoría”, y para enfocarse en los “errores”, lo cual no sería coherente con su discurso al seleccionar la opción de *“Recorre a analizar las fortalezas y debilidades detectadas en los estudiantes”* con frecuencia “casi siempre”. Esta situación, además, excluye los casos particulares de un aula heterogénea, y deja aislados a aquellos/as estudiantes que necesitan nuevas oportunidades a partir de lo realizado, e interactuar con sus compañeros/as para avanzar en su aprendizaje.

Con respecto al grupo B (12 docentes: 36.36%), tres docentes declaran que sus conocimientos sobre evaluación no se constituyen en una dificultad a la hora de realizar evaluaciones. De este subgrupo algunos no manifiestan inquietudes para tratar en el taller, y su evaluación ideal en el discurso es cercana a las aceptadas teóricamente: *“Evaluaciones personalizadas, considerando el recorrido de cada niño, que a todos les signifique una instancia de aprendizaje”* (D15), *“La evaluación es una instancia formativa, que permite relevar información acerca del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje”*. (D24), *“Considero que es una herramienta que no debe ser pensada o tenida en cuenta sólo desde la evaluación tradicional escrita, sino que debe evaluarse el proceso.”* (D32). Es destacable que D32 por su parte, expresó como preguntas para trabajar en el taller: *¿Cómo debe ser pensada la evaluación? y ¿Cómo lograr “correr” la idea que tienen las familias acerca de las evaluaciones tradicionales y los resultados de las mismas como condición de promoción?*, las cuales estaría indicando que hay una evaluación que “debe ser”, distinta a la que realiza habitualmente, como forma alternativa a la tradicional. No obstante, la presentación de estas preocupaciones respecto a la aceptación de estas nuevas formas de evaluación por parte de las familias podría estar generando un efecto de coacción, obstaculizando así que el/la docente utilice formas de evaluar distintas a las convencionales.

Por otro lado, en el subgrupo que declara que poco impacta en sus formas de evaluar, sus conocimientos acerca de la evaluación (7 docentes) se destaca que surge la preocupación por la evaluación con estudiantes de diferentes

trayectorias, en plurigrado, esto es, cómo evaluar teniendo en cuenta los aprendizajes individuales de cada estudiante (D7, D13, D16 y D19). Finalmente, dos docentes de este grupo (D11 y D29) constituyen un subgrupo que expresan que necesitan conocer más acerca de las evaluaciones, aunque consideramos que se trata de docentes que realizan algunas acciones tendientes a realizar una evaluación para el aprendizaje. En particular, D11 que trabaja en una escuela de gestión estatal y se desempeña en las cuatro áreas (Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Prácticas del Lenguaje) declara que, con bastante frecuencia en el momento de devolución de una evaluación, realiza preguntas, escribe sugerencias, se interesa porque en el taller se aborde: *¿Cómo sería la práctica de retroalimentación en una evaluación?* Se trata de una docente que casi siempre propone evaluaciones grupales, descartando las formas individuales de evaluar. Tal vez por esto requiera elementos para realizar la retroalimentación.

También se presenta en un caso (D29) donde se manifiesta la preocupación porque las familias entiendan que ellos hacen una evaluación cuyo fin no se centra en la obtención de una calificación numérica: *¿Cómo controlar la ansiedad de los padres frente a la evaluación?* Se presenta aquí también lo identificado en el subgrupo anterior en cuanto a decisiones institucionales y colectivas.

En el tercer grupo, C, que reúne cerca de la mitad de los/las docentes (15 docentes: 45.5%) caracterizado por el discurso que indica la realización de acciones de evaluación para el aprendizaje, se destacan en este análisis dos docentes (D30 y D8). Ambos admiten el impacto que tienen sus conocimientos acerca de la evaluación en el desarrollo de sus prácticas de evaluación, como una dificultad. En particular, se destaca D33 que trabaja en dos instituciones (una de gestión privada y otra de gestión pública) y se desempeña en las áreas de Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje. Ella aboga por un ideal de evaluación que se caracteriza por su continuidad y constancia (*“La que se realiza de forma constante”*). Sin embargo, plantea interrogantes sobre cómo llevar a cabo evaluaciones menos convencionales en el ámbito de las Ciencias. A pesar de proporcionar criterios de evaluación explícitos a los estudiantes, ofrecer retroalimentación enriquecedora y emplear una variedad de instrumentos y enfoques, la evaluación que realiza parece no estar completamente alineada con su ideal. Esta percepción de insuficiencia podría atribuirse a su falta de participación en actividades de formación específicas sobre este tema en los últimos años, como reveló en una pregunta del cuestionario. En consecuencia, se infiere que es una educadora comprometida con el aprendizaje continuo y la adopción de nuevas perspectivas para perfeccionar su práctica docente. No obstante, en el ámbito de la evaluación, persiste una sensación de no haber adquirido suficiente conocimiento ni habilidades, lo que evidencia su disposición a explorar y profundizar en estos enfoques innovadores. La otra docente dentro de este grupo (D8) reconoce la influencia significativa que sus conocimientos ejercen sobre sus desafíos en la práctica de evaluación. Su idealización de la evaluación como *“un momento que permite el entendimiento individualizado de cada estudiante en relación con sus conocimientos y circunstancias particulares*

durante el proceso de enseñanza”, se percibe entonces como ese tiempo valioso pero limitado en el contexto escolar. Al mismo tiempo, ella reconoce la naturaleza transitoria de los nuevos paradigmas de evaluación, al plantear como interrogante a abordar en el taller: “¿Qué es evaluar...? Creo que es un concepto en continuo cambio y reformulación”. Esto subraya la complejidad inherente a la evaluación, destacando la necesidad de abordarla desde una perspectiva dinámica que reconozca la evolución constante de los enfoques y prácticas evaluativas en el ámbito educativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación nos permiten inferir que, según el discurso sobre las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes de las escuelas primarias participantes, se comienza a notar una integración progresiva de los conceptos asociados a la evaluación orientada al aprendizaje. Estos profesionales de la educación se desenvuelven en contextos laborales que no son óptimos, dado que aproximadamente la mitad de ellos ejercen la docencia en dos instituciones diferentes, ocasionalmente en sectores tanto privados como públicos. En numerosas ocasiones, se enfrentan a la tarea de gestionar más de dos secciones, lo que conlleva la adopción de lógicas diversas en la organización del aula y en las exigencias evaluativas de las distintas instituciones.

A pesar de estas circunstancias, las y los docentes que respondieron el cuestionario parecen considerar que una de las funciones primordiales de la evaluación radica en la posibilidad de ajustar su práctica pedagógica, concentrándose específicamente en cómo la evaluación influye en la planificación de sus actividades docentes. De esta manera, notamos positivamente un distanciamiento de la concepción convencional de la evaluación que se limita exclusivamente a la asignación de calificaciones. Sin embargo, aún se encuentran en la búsqueda de soluciones para abordar cuestiones que escapan a su control, las cuales en gran parte provienen de la comunidad educativa y de su falta de comprensión acerca de los beneficios potenciales inherentes a las diversas modalidades de evaluación. Estas modalidades se fundamentan en la diversificación de instrumentos y modos de resolver las actividades planteadas, en la implementación de retroalimentación continua y en la promoción de la evaluación como una oportunidad para el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes.

En este contexto, surge un conjunto de interrogantes relevantes: ¿Cuál es el papel de la investigación educativa para apoyar a los docentes en la transformación de sus concepciones y prácticas de evaluación, especialmente aquellas arraigadas en experiencias previas que vinculan la evaluación exclusivamente con la calificación al final del proceso educativo? ¿Cómo pueden los equipos directivos de las instituciones escolares fomentar espacios de diálogo y colaboración entre docentes, tanto internos como de otras instituciones, con el propósito de compartir y enriquecer prácticas de evaluación? ¿De qué manera se puede involucrar a las familias para respaldar las decisiones de los docentes en

relación con nuevas prácticas evaluativas, logrando que reconozcan los potenciales beneficios que estas conllevan? Y, por último, ¿cuáles serían los recursos y dispositivos que podrían ofrecerse a los docentes para facilitar y mejorar la realización de registros sistemáticos de las evaluaciones?

En este trabajo hemos presentado un análisis preliminar de las respuestas recopiladas en cuestionarios a docentes sobre sus prácticas evaluativas. Los resultados sugieren que, cuando se les brinda la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas y se reconoce que, aunque la evaluación no es una responsabilidad exclusiva de los docentes, sino que está influenciada por factores institucionales y estructurales, es posible implementar evaluaciones que enriquezcan los aprendizajes. Sin embargo, este análisis es solo un primer paso. Para comprender en profundidad las complejidades inherentes a la implementación de prácticas evaluativas que apoyen el aprendizaje de los estudiantes, se requiere un análisis más exhaustivo de las discusiones y contribuciones surgidas en los grupos de trabajo durante el taller. A partir de este análisis completo, a futuro trabajaremos colaborativamente con un grupo de estos/as docentes, ya que es central considerar que la interacción entre quienes investigan y enseñan, es la que permitirá profundizar en las tensiones, oportunidades y obstáculos que surgen al implementar las prácticas evaluativas para el aprendizaje.

En última instancia, este estudio busca contribuir a la construcción de una cultura evaluativa en la que la evaluación sea vista como una herramienta para el aprendizaje y no como un fin en sí misma. Se espera que los resultados de la investigación brinden información valiosa para el diseño de políticas y programas de formación docente que apoyen la implementación de prácticas evaluativas centradas en el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Allal, L. (1983). Évaluation formative: entre l'intuition et l'instrumentation. *Mesure et évaluation en éducation*, 6 (5), 37-57.
- Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La educación como oportunidad*. Paidós
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Bloom, B.; Hastings, J. T. Madaus G. F. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. McGraw-Hill.
- Brookhart, S. M. (2009). Editorial, *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(1) 1-2.
- Buendía Eisman, L.; Carmona Fernández, M.; Gonzáles Gonzáles, D. y López Fuentes, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI*, 2(1) 125-154. Disponible en <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/377/328>
- Contreras Valenzuela, I.; Rittershausen, S.; Solís, C.; Nuñez, C. y Vasquez, N. (2012). Cómo abordan los profesores principiantes la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos: un estudio de caso. Actas del III Congreso sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional de

- la docencia, p. 10-16.
- Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Martínez Aznar, M.M; Martín del Pozo, R. Rodrigo Vega, M.; Varela Nieto, M. P.; Fernández Lozano, M. P. y Guerrero Serón, A. (2001). ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria? *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (1) 67-87.
- Martínez Rizo, 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), 849-875.
- McMillan, J. H. (ed.) (2007). *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*. Teachers College Press.
- Mellado Hernández, M. H. y Chaucono Chatrinao, J.C. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Actualidades investigativas en educación*. 15(3), 1-19
- Merula, M. y Thiery, M. (2023). Experiencias docentes con prácticas de evaluación formativa en educación a distancia universitaria. ¿Qué significa hablar de evaluación formativa en la universidad? *Tecnología, Ciencia y Educación*, 26, 89-108. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.18719>
- Mottier López, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos. En: Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), 49-81.
- Sanmartí, N. (2022). Prólogo. En: Fernández, J. y Morales, M. *La evaluación formativa*. SM.
- Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Cuadernos de pedagogía*, 215.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En: Tyler, R.; Gagné, R. y Scriven, M. (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Rand McNally.
- Señoriño, O.; Vilanova, S.; García, M.; Natal, M. y Lynch, M. (2012). Concepciones sobre evaluación en profesores de formación: Un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de ciencias exactas y naturales y humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista de evaluación educativa*, 1 (2).
- Talanker, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26, 177-179.