

EVALUACIÓN FORMATIVA. NUEVOS ENFOQUES

Formative assessment: News approaches

GLORIA CONTRERAS PÉREZ*

Resumen

El presente artículo pretende aportar a la discusión en torno a la conceptualización de la evaluación formativa a nivel de aula, en el convencimiento de que es una real y potente ayuda en la mejora de los aprendizajes. Para ello, en primer lugar se analizará el enfoque de evaluación del aprendizaje predominante en nuestras aulas bosquejando algunos de sus problemas; luego se realizará una breve revisión del origen del concepto de evaluación formativa, y por último se relevarán algunos aportes que pueden conformar una nueva orientación para desarrollar una evaluación formativa que efectivamente sea un instrumento para ayudar a mejorar los aprendizajes.

Abstract

This article examines the concept of formative assessment as a contribution to learning improvement. Traditional Chilean practices of school assessment are shown and assessment issues are described. Finally, foundations of formative assessment concept are displayed and new orientations for developing assessment practices are proposed.

* Académica del Instituto de Educación. Universidad Católica de Valparaíso.

Asistimos actualmente a un proceso de implantación de una reforma educativa que ha pretendido abarcar una serie de ámbitos, dando particular énfasis al cambio de las prácticas pedagógicas de los profesores tanto en el nivel de enseñanza básica como media. Si se entiende la evaluación como un proceso integrado al aprendizaje, entonces este componente no puede estar ausente de los análisis de las prácticas de los profesores.

El presente artículo pretende aportar a la discusión en torno a la conceptualización de la evaluación formativa a nivel de aula, en el convencimiento de que es una real y potente ayuda en la mejora de los aprendizajes.

La orientación técnica de la evaluación. Un pasado que pesa

El concepto de evaluación del aprendizaje, como muchos otros en el campo de la pedagogía, ha ido evolucionando y ha sido muy polisémico. Para iniciar una reflexión sobre este concepto, precisemos que etimológicamente la palabra evaluación hace referencia a la emisión de un juicio de valor que se le asigna a un objeto. Esta simple idea obliga a preguntarse inmediatamente qué debe entenderse por valor de un objeto. En el ámbito educativo, la problemática con la que nos enfrentamos al tratar de determinar el valor de algo es siempre una tarea riesgosa que tiene relación, además, con qué o quiénes constituyen objetos de evaluación y quiénes son los jueces.

Si bien en sus inicios la evaluación del aprendizaje se entendió de esa manera, es decir, como un mero proceso de emisión de un juicio a base de ciertos parámetros, la documentación existente respecto de las actuales concepciones y prácticas en evaluación da cuenta más bien de una idea que está enraizada en un enfoque de orientación técnica. En este caso, la determinación del valor del aprendizaje de los alumnos se asocia, quizás debido a la falta de una sólida teoría en evaluación educativa, a ciertos conceptos tales como control, acreditación, estimación, certificación, etc., pero en la mayoría de los casos suele ir asociada, sino igualada, a la idea de medición.

En estricto rigor, la medición es una comparación con un patrón respecto de determinadas propiedades, lo cual permite asignar valores usualmente numéricos. Para ello se utilizan escalas de medición las que, en la mayoría de los casos, suponen la existencia de un origen o cero, lo cual permite realizar operaciones tales como el cálculo de un promedio y, además, supone que la distancia entre un punto y el siguiente en la escala es la misma que entre otro punto y su siguiente.

Pero, ¿podemos aplicar estas características para determinar cuánto han aprendido los alumnos? No hace falta profundizar mucho para darse cuenta que las prácticas de evaluación escolar no constituyen, con respecto a la medición física, actos de medición (Amigues y Zerbato-Poudou, 1999). ¿Qué tan legítimo puede ser promediar calificaciones obtenidas en una determinada área del conocimiento y en un momento determinado con otras muy distintas obtenidas en otros momentos? ¿Qué interpretación se puede dar a este promedio? Por otro lado, ¿es igual la distancia, en nuestra escala del 1 al 7, que hay entre el 5,2 y el 5,3 a la que hay entre el 3,9 y el 4,0. En estricto rigor la respuesta es sí, pues hay una décima de distancia en ambos casos, pero en nuestra cultura escolar, en la percepción de profesores, alumnos y padres, en el segundo caso la distancia no es de una décima, sino que se trata de la distancia y diferencia que hay entre saber y no saber, entre aprobar y reprobar.

La ya tradicional confusión entre medir y evaluar sólo puede entenderse si se acude al origen de la promoción sistemática y sostenida en el tiempo de una orientación eminentemente técnica de los procesos educativos en todos los niveles. Nace producto de variadas influencias, entre las que destacan el movimiento norteamericano denominado “accountability”, que puede entenderse como “rendición de cuentas”, que enfatizaba la claridad de objetivos y la evaluación de resultados; otras fuentes fueron la teoría conductista y la teoría de sistemas, y por último también se encuentran las demandas empresariales a los egresados de la educación secundaria, con conceptos como rendimiento, eficacia, desempeño, competencia, entre

otros; todos aspectos que demandan del sistema educacional una mayor eficiencia debido a las altas tasas de repitencia, deserción y analfabetismo (Imbernón, 1994).

En cuanto al nivel del aula, ha habido una profusa aplicación del concepto de evaluación entendido en este enfoque, quizás por la facilidad de su uso. En su naturaleza se trataría más bien de una comprobación del aprendizaje y, en cuanto a sus funciones, se acentúan las de control, selección, comprobación, clasificación, acreditación y jerarquización (Santos Guerra, 1996).

La problematización que se genera en torno a la evaluación en las aulas de nuestras escuelas se ve actualmente reforzada por la implantación de una reforma educativa que demanda nuevas prácticas pedagógicas y evaluativas. A partir de nuevos planes y programas de estudio y de diversos documentos emanados del Ministerio de Educación, se puede identificar una serie de características deseables que deben promover los profesores para los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Entre los aspectos más destacables está la continua insistencia en que las prácticas evaluativas no sólo deben estar en relación con las prácticas pedagógicas, sino que deben considerarse como un elemento constituyente de este complejo proceso (Mineduc, 1998a). Esta es una distinción muy importante y clave, ya que releva así la función pedagógica de la evaluación por sobre la acreditativa o social, pasando a ser la evaluación un momento más de aprendizaje.

Por supuesto que la evaluación entendida en este enfoque que aquí se destaca es prácticamente el ideal que todos quisiéramos para nuestras escuelas, profesores y alumnos. Un proceso de evaluación como este promovería una cultura propensa a la autocrítica, al debate, a la tolerancia, a la incertidumbre y a la flexibilidad (Santos Guerra, 1996). Un análisis parecido realiza Gipps (1999), quien señala que este tipo de evaluación promueve una forma de relacionarse distinta entre profesor y alumnos, porque se la considera como un proceso interactivo, dinámico y colaborativo, integrado a la enseñanza y a la vida cultural y social del aula.

Al realizar una mirada crítica a nuestra realidad, se percibe, lamentablemente, que la orientación recién descrita está bastante ausente de las aulas de los colegios. Inclusive, me atrevería a afirmar que tampoco es lo suficientemente conocida por investigadores, políticos, administradores y otros agentes involucrados.

Una de las razones de este desconocimiento radica en la poca atención que en nuestro país se ha prestado desde las diferentes disciplinas que constituyen las ciencias de la educación, tales como la psicología del aprendizaje o las didácticas específicas, a los efectos beneficiosos de la función formativa de la evaluación, lo que ha llevado a un escaso desarrollo de esta área. Un ejemplo de lo anterior es que no se ha estudiado la relación entre aprendizaje y retroalimentación a partir de los resultados de las evaluaciones sumativas.

Para que la actual orientación curricular promovida por la Reforma Educativa sea implementada con éxito se requiere, y así se viene señalando hace mucho desde el Ministerio de Educación, de una preparación y actitud distinta por parte de los profesores. Lo anterior trae aparejado un gran problema y está referido a la manera en que los profesores construyen y se relacionan con el conocimiento que deben enseñar. Estas maneras de concebir el conocimiento y de reinterpretar las orientaciones curriculares y metodológicas pasa por un cúmulo de factores que va determinando las concepciones y prácticas hasta convertirse en elementos muy difíciles de cambiar en el corto plazo, aspecto crítico que pareciera ser una pretensión de la actual Reforma Educativa.

Para Santos Guerra (1996), un cambio en el enfoque evaluativo sólo es posible si primero se modifica el contexto y las condiciones en las cuales se realiza la evaluación, lo cual requiere que se ponga en tela de juicio una cierta forma de entender la escuela y la evaluación basada en la competitividad. Son distintos agentes y estructuras los que requerirían no pocos cambios, pero si sólo nos centráramos en la figura del profesor tendrían que ser tres las esferas fundamentales a ser afectadas: *las concepciones* sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación; *las actitudes personales* sobre la evaluación, y *las prácticas profesionales*.

A lo anterior, es importante advertir que la evidencia proveniente de las investigaciones es concluyente al señalar que muchos de los primeros cambios, que aparecen en términos de estrategias y metodologías que utilizan los profesores, obedecen más bien a una modificación en la forma y no en el fondo, lo que informa que los fundamentos que sustentan ciertas prácticas siguen siendo los mismos de los enfoques anteriores aparentemente superados (Borko *et al.*, 1993; Alonso *et al.*, 1995).

Entre los elementos más específicos que dificultan los cambios, destaca la clara separación que se hace entre lo que son los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación, herencia del enfoque técnico, negando a las partes su valor integrativo como si no constituyeran parte de un mismo todo. Es así como, por ejemplo, se ha demostrado que los profesores no califican de igual manera las tareas que los alumnos realizan en clases, que las pruebas o exámenes; o bien, en la clase el profesor verifica el nivel de dominio, pero se dedica a situar cada tarea desde una perspectiva de aprendizaje pasado y por venir; en cambio, en la prueba o examen jerarquiza los trabajos y sanciona el nivel alcanzado por cada alumno (Amigues y Zerbato-Poudou, 1999).

Una explicación a esta situación quizás se encuentre en que la evaluación en la escuela es muy dependiente de su función social o acreditativa. La función social de la evaluación está relacionada con decisiones de orden social, es decir, se utiliza para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes de los alumnos los capacitan para desenvolverse o desempeñarse adecuadamente en ciertas tareas que van más allá del contexto escolar. La función pedagógica de la evaluación, en cambio, se relaciona con decisiones de orden pedagógico, es decir, se utiliza para organizar de la manera más racional y eficaz posible las actividades de enseñanza y aprendizaje. Así esta función remite a los procesos que originan los resultados de una evaluación, los juicios de valor sobre el mayor o menor grado de aprendizaje.

En la realidad del aula, ambas funciones aparecen confundidas y a veces hasta excluyentes, dándose a menudo una subordinación de

la función pedagógica a la función social, hecho que no tiene mayor justificación, pero que permea las prácticas evaluativas y por tanto las prácticas educativas. Esta situación llevada a su extremo termina por convertir a la evaluación en un mecanismo seleccionador y segregador, en un fin más que en un instrumento de ayuda. Para los profesores, los problemas que derivan de esta disociación entre la función social y pedagógica de la evaluación decantan en la continua tensión que se produce al tratar de conciliar el evaluar para mejorar y el evaluar para acreditar, determinando así las prácticas evaluativas.

La función social de la evaluación en Chile, a nivel de establecimiento educacional, está dada por dos vertientes. Una la constituye el Ministerio de Educación que, por decreto, regula el tipo de escala a utilizar, establece criterios de promoción y repitencia, señala cuáles asignaturas deben ser calificadas y cuáles no y establece criterios sobre asistencia, entre otros. La otra, el establecimiento educacional debe elaborar, en estrecha relación con su proyecto educativo y conforme a las bases regulatorias de los respectivos decretos ministeriales, su propio reglamento de evaluación. Sobre esta última situación, debe señalarse que por decreto se establece que el reglamento de evaluación debe ser elaborado por el cuerpo de profesores junto al cuerpo técnico y dirección del colegio (Mineduc, 1997), pero no existe hasta hoy evidencia de que la construcción colectiva efectivamente así se realice.

El rol normativo que necesariamente debe jugar la evaluación, por cuanto los colegios tienen una función social que cumplir y por lo tanto deben establecer quiénes están aptos para seguir estudios superiores o para trabajar y quiénes no, a menudo choca con el rol más pedagógico que se dice debiera tener la evaluación. Esta situación la resienten particularmente los profesores y tiene un fuerte impacto sobre sus prácticas evaluativas, lo que se traduce en la tendencia a utilizar la evaluación sólo para comprobar los niveles de aprendizaje, sin ninguna otra finalidad; es decir, a creer en la evaluación como fin en sí misma. Quizás esta manera de actuar y pensar sobre la evaluación, y

particularmente sobre la calificación, esté también muy influida por una conceptualización de la evaluación, propia de los años 50, como constatación de logros.

El impacto a nivel de aula

Partiendo de su conceptualización, se advierte que mayoritariamente los profesores tienden a enfatizar más la función social de la evaluación por sobre la pedagógica, y particularmente sobre la evaluación formativa tienen una visión bastante ambigua de lo que implica y del rol del profesor en ella (Torrance y Pryor, 2001); asociándola más bien a una actividad informal, no planificada, por ejemplo, de preguntas y respuestas en clases o en el peor de los casos a “una prueba sin nota” o a un “ensayo para la prueba final”.

Nuestra realidad no está exenta de lo anterior, así se han encontrado hallazgos similares en que, por ejemplo, para cumplir con ciertas exigencias normativas del Ministerio y/o de los colegios, particularmente para que no queden repitiendo alumnos, los docentes los “entrenan” para las pruebas; enseñan para la prueba o interrogación, hacen repasos continuos e incluso llegan a desarrollar cuestionarios en clases en que las preguntas de la prueba correspondiente saldrán de este mismo cuestionario (Edwards, 1995). Esta preparación podría ser beneficiosa para los alumnos y para el profesor, pero se hace de tal manera, que los contenidos tratados en clases quedan reducidos a los de las pruebas y se utiliza la evaluación más como un fin que como un medio de aprendizaje y así finalmente la evaluación termina subordinada a la calificación.

Por la misma razón anterior se realizan pruebas con una frecuencia muy alta, por ejemplo, una vez a la semana en Matemáticas. Esta modalidad implica tomar en las evaluaciones trozos pequeños y fragmentados de los contenidos tratados, que generalmente se aprenden de memoria (Edwards, 1995). Un símil en el caso de evaluación en Física podría estar dado por la excesiva preocupación de los profesores por la aplicación automática de fórmulas para resolver problemas, sin atender a la comprensión del fenómeno físico asociado.

Respecto de los contenidos que se evalúan, si bien los profesores pueden tener un muy buen manejo de estos, no ocurre lo mismo a la hora de explicitar sus criterios respecto del tipo de contenido del cual tratan los procedimientos formales de evaluación, como tampoco respecto de su nivel de exigencia. Estas distinciones conceptuales podrían llegar a convertirse en poderosas herramientas analíticas para que los profesores sean capaces de describir y explicar las áreas de su práctica sobre las cuales se focalizan, como también para llevar a cabo procesos de evaluación más claros y transparentes con sus alumnos, pues sólo de esta manera pueden compartir con ellos dichos criterios (Torrance y Pryor, 2001).

Otro foco, más problemático aún, está radicado en la pobreza del trabajo realizado con la información arrojada por los procedimientos de evaluación aplicados. Una vez que los alumnos han explicitado su conocimiento, a través de distintas estrategias que para ello se disponen, los profesores cuentan con un conjunto de información para decidir, respecto de los contenidos enseñados, si los alumnos han aprendido o no y en qué medida los contenidos evaluados. Esta información generalmente sólo es utilizada para poner una calificación, y unos pocos profesores exploran más allá al hacer comentarios verbales sobre todo el conjunto de los resultados, o a veces hacen comentarios en forma individual, quizás algunos escriben comentarios en las pruebas, pero en general no suele usarse explícitamente para que los alumnos se informen de sus errores y la forma de corregirlos.

Una explicación de esta situación quizás puede estar anclada en la problemática anterior, es decir, en la falta de claridad respecto de los criterios al momento de diseñar y construir procedimientos de evaluación. Por ejemplo, Torrance y Pryor (2001) en una investigación concluyen que los profesores reconocen que realizan juicios muy generales, del tipo “bueno” o “satisfactorio” en aquellas áreas donde ellos mismos tienen menos confianza y se sienten menos capaces de focalizar las dificultades particulares de cada uno de sus alumnos.

Linda Allal (1991) arroja luces sobre el mismo tema cuando destaca que es muy difícil que los profesores puedan interpretar la información sobre procesos y resultados de aprendizaje por la falta de investigación, por ejemplo, en el área de las estrategias más prometedoras para aprender determinados contenidos; por lo tanto, siempre en sus explicaciones recurrirán a consideraciones de tipo normativo, como a la falta de madurez, lo que se espera según la curva normal, o también a la falta de estudio. En último caso sus interpretaciones se apoyarán en su experiencia y no en otro elemento. A las mismas conclusiones arriban Edwards y Mercer (1988) en un interesante estudio con profesores de ciencias, en que señalan que conciben el éxito y el fracaso como propiedades inherentes a los niños más que como un resultado del proceso educativo.

El mayor grado de participación de los alumnos en los procesos de evaluación suele darse generalmente al momento de la aplicación de los procedimientos o estrategias y, en bastante menor medida, al momento de la comunicación de resultados con la entrega de puntajes y calificaciones, por ejemplo, al solicitar aclaraciones por sus notas; pero rarísimas veces los alumnos suelen tener oportunidad de participar en su diseño y construcción; así, por ejemplo, no son consultados por criterios de evaluación o formatos. La auto y coevaluación constituyen procesos casi inexistentes, y cuando se dan, generalmente se ven reducidos más bien a una auto y cocalificación.

La orientación formativa de la evaluación.

Una alternativa posible

Hoy en día surge con fuerza otro enfoque de evaluación que, más coherente con los actuales planteamientos constructivistas del aprendizaje, privilegia la función formativa de la evaluación, pues ella está estrechamente ligada a la ayuda que se debe otorgar al alumno para reforzar y mejorar su aprendizaje.

En esta perspectiva se entiende la evaluación como un proceso atravesado por la crítica reflexiva, cuya principal función es la de ser

medio al servicio del aprendizaje, es decir, se releva por sobre todo la función formativa. Para ello, es necesario que se entienda como un proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo (Santos Guerra, 1996). Esto implica no solamente la evaluación del alumno, sino también incluye la del profesor y de la escuela.

Un aporte interesante, y que arranca de la crítica que se realiza al estaticismo implícito del enfoque técnico, es la concepción de evaluación dinámica o evaluación del potencial del aprendizaje, basada en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky. Se trata de un tipo de evaluación que considera las potencialidades o disposición que es capaz de actualizar el alumno mediante la ayuda de otros y, por lo tanto, predice mejor los aprendizajes que una evaluación estática (Coll, 1997).

Pero, más concretamente: ¿qué elementos caracterizan una evaluación que pueda llegar a ser formativa? Como veremos, también este concepto ha dado lugar a diversas orientaciones dependiendo de los autores, tiempo y lugar.

Los orígenes de la evaluación formativa

El concepto de evaluación formativa fue acuñado primeramente por Michel Scriven en el año 1967, quien la definió como un proceso orientado a mejorar la calidad de un programa y la diferenció de la evaluación sumativa en cuanto esta tenía como propósito el determinar la eficacia global de dicho programa (Amigues y Zerbato-Poudou, 1999). Pero a quien más se identifica por su contribución a la práctica de la evaluación formativa es a Benjamín Bloom con el *Mastery Learning* (1956). Bloom integró la evaluación formativa al proceso de enseñanza y aprendizaje a manera de una retroalimentación basada en la información obtenida por el profesor respecto del logro de ciertos objetivos puestos con antelación. Esta retroalimentación debía, necesariamente, tomar otra forma que la emprendida en la primera ocasión de enseñanza.

Si bien es cierto esta orientación adecuadamente implementada ha tenido un relativo éxito, por diversas razones la evaluación formativa aún no logra ser comprendida a cabalidad como un proceso que tiene una función eminentemente pedagógica y que ayuda, por lo tanto, a la superación de los aprendizajes.

En un intento de contribuir particularmente a la conceptualización de la evaluación formativa, se ofrece a continuación una breve revisión de algunos importantes avances teóricos en países europeos como Francia, España e Inglaterra. La idea central de estos aportes teóricos es básicamente ampliar la noción de evaluación formativa, y, en algunos casos extremos, distanciarse de ella por considerarla demasiado enraizada en perspectivas conductistas.

La retroalimentación

En el primer caso se pueden ubicar los aportes de Black y William (1998) quienes entienden que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento y en él la evaluación, en su sentido formativo, constituye un elemento indisoluble. Esta aseveración se fundamenta en diversas investigaciones que señalan que el corazón de la actividad de la evaluación formativa yace en la secuencia de la percepción por parte del alumno de la existencia de una brecha entre la meta deseada y su estado actual y de la acción tomada por dicho alumno para unir esta brecha con el fin de llegar a la meta deseada.

En esta concepción, la tarea del profesor será ayudar a desarrollar la capacidad del alumno de reconocer y cerrar brechas, y en este caso la autoevaluación no sólo es deseable, sino imprescindible, pues ayuda al alumno a comprometerse más responsablemente con su propio aprendizaje. Esto quiere decir que un alumno no podrá autoevaluarse a menos que primero comprenda las metas u objetivos que se espera que logre, desarrollando al mismo tiempo una visión de cuál es su posición respecto a estos objetivos. Si bien esto es difícil, pues algunos alumnos se acostumbran sólo a perseguir una respuesta correcta, lo que dificulta la evaluación formativa, esta capacidad se

puede desarrollar en el tiempo. Las dificultades y obstáculos que tienen los alumnos se pueden explicar por flojera, baja autoestima, fallas al no reconocer la retroalimentación como una ayuda o, incluso, hasta aceptar la ayuda pero con percepción de que no se es capaz en forma autónoma (Crooks, 1988).

No obstante, todos estos inconvenientes se pueden superar si es que hay un énfasis en la necesidad del alumno por:

- comprender los objetivos de aprendizaje,
- comprender los criterios de evaluación,
- tener la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo.

La idea central, entonces, es que los alumnos sean capaces de construir criterios de evaluación y juicios de calidad sobre ellos. Si se trabaja en esta línea, después de un tiempo, los criterios y juicios del profesor y de los alumnos se acercan, constituyéndose esto en un primer paso para un aprendizaje exitoso (Black, 1998).

Una evaluación formativa que guía a los alumnos hacia los objetivos deseados puede sólo generarse con tareas que se dirijan al logro de esos objetivos y que sean abiertas en su estructura a la generación y despliegue de evidencia relevante. Por lo tanto, lo importante es que estas tareas y actividades a emprender por el alumno tengan las siguientes características:

- Sean nuevas, variadas e interesantes.
- Ofrezcan un razonable desafío.
- Ayuden al alumno a desarrollar autoobjetivos a corto plazo.
- Se focalicen en aspectos significativos de aprendizaje.
- Apoyen el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje efectivo.

Una interesante experiencia puede ser, por ejemplo, enseñar a los alumnos a realizar preguntas desafiantes y luego intentar responderlas. Esta estrategia tiene los siguientes elementos importantes: promoción de pensamiento de orden superior, autorregulación del estudio a través de la generación de preguntas, desarrollo a través de

la interacción con los pares (Black, 1998), aspectos todos posibles de lograr, claro está con no pocas dificultades.

La regulación

Una mirada distinta la ofrece Phillippe Perrenoud (1991a), quien si bien reconoce los esfuerzos de Black y William, critica la falta de amplitud al identificar la evaluación formativa con una práctica de retroalimentación susceptible de reforzar los aprendizajes, orientación que considera claramente conductista, pues sugiere que toda retroalimentación ayuda a aprender, señalando que ello no es lo que caracteriza a la evaluación formativa, sino que la contribución a la regulación de los aprendizajes en curso. Entendida en este sentido, una evaluación formativa no es incompatible con la noción de retroalimentación, pero su simple presencia no es suficiente.

Por lo tanto, aquí la noción clave en la evaluación formativa es la de regulación, que, aunque con algunos matices dependiendo de los autores, tiene como función básica la de asegurar la articulación entre, por una parte, las características de los alumnos en formación y, por otra, las características del programa de formación. Esta evaluación será formativa cuando su propósito sea proporcionar información que permita adaptar los procesos de enseñanza a las diferencias individuales en el aprendizaje (Allal, 1991).

En esta perspectiva, lo que interesa es la información sobre los procesos seguidos por el alumno, es decir, el conocimiento sobre estrategias o procedimientos usados por él para llegar a un determinado resultado, más que la constatación de un resultado correcto. Si hay intervención reguladora del profesor, esta no se parece a la evaluación formativa de un desempeño que después da lugar a una retroalimentación, sino más bien a una incursión en las representaciones del alumno (Perrenoud, 1998a; Allal, 1991).

Así también y puesto que se trata de un enfoque más flexible que el planteado originalmente por Scriven y Bloom, la información

recogida a través de la observación cuidadosa del profesor en su trabajo cotidiano en el aula es muy relevante. Perrenoud (1998b) llega incluso a decir que sería mejor hablar de observación formativa que de evaluación, en tanto esta última palabra está asociada a medida, a clasificación, a registros escolares, a la idea de información codificable y transmisible. Observar para él es construir una representación realista de los aprendizajes, de sus condiciones, de sus modalidades, de sus mecanismos, de sus resultados. La observación es formativa cuando ella permite guiar y optimizar los aprendizajes en curso, sin preocuparse de clasificar, certificar, seleccionar. A priori, ningún tipo de observación se excluye, ninguna modalidad de tratamiento de información debe ser descartada, pues lo que cuenta en la observación son los marcos teóricos que la guían y que gobiernan la interpretación de lo que se observa, más que la instrumentación misma.

Torrance y Pryor (2001) coinciden en su investigación en que la observación fue el fundamento de la evaluación formativa de los profesores investigados y una manera fundamental de obtener información acerca de lo que sabían, comprendían y podían hacer los alumnos. Sin embargo, sugieren que una pieza crucial, con respecto a focalizar y comprender los procesos seguidos por los alumnos, es la combinación de observación con preguntas.

La evaluación formadora

Es en Québec, con G. Scallon en 1982, que se asocia a la palabra evaluación la palabra “formadora”, para distinguirla de la “evaluación formativa”, pues a esta última se imputaba básicamente un tipo de evaluación centrada en premios y castigos otorgados por el profesor y donde la participación del alumno era bastante menor (Nunziati, 1990).

Una evaluación que sea formadora debe cumplir con dos objetivos clave en función del alumno: el dominio de las operaciones de anticipación y de planificación, y la apropiación de las herramientas de evaluación de los profesores (Nunziati, 1990).

Pero, ¿qué implican estos objetivos? En ambos casos es necesario primero que los alumnos tengan claridad sobre los criterios de evaluación. Los criterios son los referentes a los cuales se remite un profesor para concluir que un alumno ha aprendido lo que se le enseñó. Estos criterios pueden ser de realización y de resultados. Los criterios de realización se refieren a las tareas, aspectos o etapas que se consideran adecuados para evaluar un desempeño. Los criterios de resultados, en cambio, se refieren a la calidad con que el profesor espera que los alumnos realicen esas tareas, aspectos o etapas y las conductas específicas que las componen.

Si se considera entonces a la evaluación formadora como un proceso que atraviesa la enseñanza y el aprendizaje, esta se insertará desde el principio de cualquier temática a enseñar. Sanmartí (1996) ofrece una clara síntesis de este proceso, señalando que los alumnos deben ser capaces de:

- Identificar los propósitos y objetivos de las actividades de aprendizaje, es decir, responder a cuestiones tales como ¿por qué hay que realizar esta actividad?, ¿qué se quiere conseguir? En general, al iniciar un tema o actividad, los profesores dan a conocer a sus alumnos los objetivos que desean lograr, pero observamos que pocas veces resultan ser significativos para los alumnos, pues se formulan desde la lógica del experto. Por ejemplo, cuando el profesor comienza recién a hablar de un tema, es posible que los alumnos no logren captar el sentido de lo que se persigue, porque se hace con lenguaje que aún no les es familiar.
- Anticipar y planificar las operaciones necesarias para llevar cabo la actividad, esto es, responder a cuestiones tales como ¿qué estrategias adoptar para resolver la situación planteada?, ¿cuál de las estrategias es la más apropiada para realizar la tarea propuesta?, ¿qué conocimientos son necesarios? Esta es una de las características que tienen los alumnos aventajados y los adultos expertos en un área, es decir, los profesores. Se espera que al final de una unidad de aprendizaje todos los alumnos, al encontrarse con un problema nuevo, sean capaces de aplicar los nue-

vos conocimientos y, por lo tanto, de planificar las operaciones necesarias para resolverlo sin la ayuda del profesor. Por ello es importante evaluar también la capacidad de los alumnos de anticipar y planificar.

- Identificar los criterios de evaluación, es decir, responder a cuestiones tales como ¿realizó las operaciones tal como las había previsto?, ¿los resultados obtenidos son los esperados?, ¿qué debería cambiar y por qué? Este es el aspecto más difícil de lograr, pues, en la mayoría de los casos, los criterios de evaluación son más bien implícitos que explícitos y hay que tener absoluta claridad respecto de los contenidos que se van a evaluar y las posibles dificultades de su aplicación.

Con esta breve revisión, que no pretende ser exhaustiva, sólo se ha querido exponer otras miradas respecto de la evaluación en su función más importante, la pedagógica, en el convencimiento de que sí es posible de implementar, tal como se ha demostrado en otros países, dándose la posibilidad de que se convierta en un proceso integrado a la enseñanza y aprendizaje que efectivamente contribuya a su mejora.

Bibliografía

- Allal, L.** (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. París: Ed. DeBoeck Université.
- Alonso, A.; Gil, D.; Martínez-Torregrosa J.** (1995). "Concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias". *Revista Alambique. Didáctica de las Ciencias Naturales* N° 4 (pp. 6-15).
- Amigues, R.; Zerbato-Poudou, M.T.** (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Black, P.; William, D.** (1998). "Assessment and Classroom Learning". *Assessment in Education*, 5 (1), (pp. 7-71).
- Black, P.** (1998). "Formative Assessment: Raising Standards Inside the Classroom". *School Science Review*, 80 (291), (pp. 39-46).

- Borko, H.; Flory, M.; Cumbo, K.** (1993). "Teacher's Ideas and Practices about Assessment and Instruction. A Case Study of the Effects in Instruction, Student Learning and Accountability Practices". *CSE Technical Report 366*. Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST).
- Coll, C.** (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. Graó.
- Crooks, T.** (1988). "The impact of classroom evaluation practices on students". *Review of Educational Research*. Vol. 58 (4), (pp. 438-481).
- Edwards, D.; Mercer, N.** (1988). "El conocimiento compartido". *El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Edwards, V.** (1995). "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media". Santiago: MINEDUC.
- Gipps, C.** (1999). "Socio-Cultural Aspects of Assessment". *Review of Research in Education*, N° 24 (pp. 355-392).
- Imbernón F.** (1994). "La formación y el desarrollo profesional del profesorado". *Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ed. Graó.
- MINEDUC** (1997). Decreto de Evaluación 511. Santiago.
- MINEDUC** (1998a). *Evaluar para aprender. Selección de documentos de trabajo*. Santiago.
- Nunziati, G.** (1990). "Pour construire un dispositif d'évaluation formative". *Cahiers Pédagogiques*, N° 280 (pp. 47-64)
- Perrenoud, Ph.** (1998a). "From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Process. Towards a wider conceptual field". *Assessment in Education*. Vol. 5 (1), (pp.85-102).
- Perrenoud, Ph.** (1998b). *L'évaluation des élèves*. París: Ed. DeBoeck Université,
- Sanmartí, N.** (1996). "¿Puede la Temida Evaluación Convertirse en una Estrategia para Enseñar y Aprender Ciencias?". En: *La Educación en Ciencias: Ideas para Mejorar la Práctica*. Barcelona: Ed Paidós.
- Santos Guerra, M. A.** (1996). "Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica". *Revista Investigación en la Escuela* N° 30, (pp. 5-13).
- Torrance, H.; Pryor, J.** (2001). "Developing Formative Assessment in the Classroom: Using Action Research to Explore and Modify Theory". *British Educational Research Journal*, Vol. 25 (5), (pp. 615-631).