

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 12, JUNIO-ENERO 2024, PP. 1-31

DOI. <https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73593>

ISSN 24525014

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: CONOCIMIENTO Y DESAFÍOS ACTUALES DE DOCENTES DE PRIMARIA

LEARNING ASSESSMENT PRACTICES: KNOWLEDGE AND CURRENT CHALLENGES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Carolina Ruminot Vergara

*Doctora en Matemáticas
Universidad de Ottawa, Ottawa, Canadá*

Resumen

Este artículo examina el estado actual del conocimiento, las limitaciones y los desafíos existentes en la práctica de la evaluación formativa de un grupo de docentes de educación primaria en Chile. De acuerdo con los resultados de entrevistas realizadas a diecisiete docentes, se constata que demuestran una preocupación por repensar sus prácticas de evaluación en el aula. Sin embargo, siguen utilizando un enfoque tradicional, en parte, por la falta de formación y también por la fuerte concentración del sistema educativo en la evaluación estandarizada.

Palabras clave: Evaluación de los aprendizajes, evaluación formativa, evaluación estandarizada, tensiones entre las evaluaciones, conocimientos docentes.

ABSTRACT

This research examines the current state of knowledge, limitations, and existing challenges in the usage of formative assessment practices among primary school teachers in Chile. According to the results of a study based on interviews with seventeen teachers, results show they are concerned about rethinking their assessment practices in the classroom. However, they still primarily use a traditional approach, partly due to a lack of training, and due to the strong focus on standardized assessments by the educational system.

Keywords: *Learning assessment, formative assessment, standardized assessment, tension between assessments, teacher knowledge.*

La evaluación de los aprendizajes de los/as estudiantes sigue siendo un problema al que se enfrenta el sistema escolar. Tradicionalmente, el proceso evaluativo consistía en las pruebas sistemáticas destinadas a dar cuenta de los resultados de aprendizaje de las/os estudiantes en conformidad con los objetivos. Este tipo de recogida de evidencias es sujeto de numerosas críticas, puesto que no favorece el razonamiento del/la estudiante, sino la resolución de problemas de manera mecánica. Es frente a estos límites de la evaluación tradicional que ha habido un notable aumento del uso de la evaluación formativa (Black y Wiliam 1998, Suurtamm et al., 2016) dentro de las instituciones educativas. Rizo (2009) lo formula claramente señalando que “El interés por la evaluación en aula con propósitos formativos se relaciona con la creciente conciencia de las limitaciones de las pruebas convencionales para tales fines” (p.13).

En Chile, las autoridades educativas han institucionalizado la práctica de evaluación formativa en el aula, como lo muestran los textos ministeriales del *Decreto 67/2018* y *Evaluación Formativa en el Aula: Orientaciones para directivos; Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula* (Ministerio de Educación, 2018). Dicha reforma necesita que las/os docentes de los establecimientos educativos del país sean capacitados para desarrollar habilidades en la evaluación de los aprendizajes y la diversificación de estrategias didácticas, con la meta de mejorar el aprendizaje de los/as estudiantes. Sin embargo,

una observación del terreno y un intercambio con las/os docentes revelan que su formación inicial carece de esta capacitación. Aún más, estos docentes siguen recurriendo a las prácticas tradicionales para juzgar el nivel de logro de los objetivos (Contreras-Carrasco y Jara-Coatt, 2021).

Mientras que las disposiciones ministeriales recomiendan la implementación de la evaluación formativa en el aula para mejorar los resultados de los/as estudiantes en las escuelas de Chile, las investigaciones realizadas en el contexto chileno por Contreras-Carrasco y Jara-Coatt (2021) y Ruminot (2023) muestran que la práctica de la evaluación formativa está poco desarrollada en las escuelas. Muchas razones justifican esta laguna, como la falta de formación y de experiencia de los/as profesores/as en estrategias para implementar dicha evaluación; la falta de tiempo para realizar la evaluación formativa, debido al restringido número de horas asignadas a las clases; y el elevado número de estudiantes por clases (Contreras-Carrasco y Jara-Coatt, 2021; Pérez-Cotapos y Taut, 2016). Aunque algunos/as docentes afirman utilizar este sistema de evaluación en sus clases, los resultados de los análisis realizados manifiestan la brecha que existe entre sus declaraciones y sus prácticas en el terreno. Se constató que las prácticas evaluativas realizadas por las/os docentes observados no integran de manera adecuada la retroalimentación a los/as estudiantes. Este es un desafío que se traduce en una baja participación y falta de motivación de los/as estudiantes y, en consecuencia, puede ser perjudicial para el logro de los aprendizajes por parte de estos/as.

No es posible subestimar el potencial de la evaluación formativa en el aula, en vista de su influencia en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y los efectos positivos y valorativos que produce en las/os estudiantes. De acuerdo con esta visión, el principio de evaluación va mucho más allá de la simple prueba utilizada para calificar, categorizar o incluso juzgar a los/as estudiantes (Popham, 2008), ya que supone una multiplicidad de interacciones diarias individuales (interacción docente-estudiante) o grupales (discusiones en grupo). El logro de un programa educativo que incorpore esta visión de la evaluación requiere conocimientos y habilidades de parte de las/os docentes, quienes tienen la responsabilidad de facilitar la comprensión de los temas a los/as estudiantes y contribuir así al desarrollo de competencias. Es importante precisar que dichos conocimientos de las/os docentes son de suma importancia, dado que

son ellos/as quienes guían sus prácticas profesionales. Esta dimensión evaluativa asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido poco investigada en el ámbito de la enseñanza en Chile, fomentando la divergencia de entendimiento de lo que es en realidad la evaluación formativa y sus prácticas. Es a la luz de estos hallazgos que vemos la importancia de indagar en los conocimientos y comprender las concepciones que tiene un grupo de docentes chilenos/as sobre la evaluación de los aprendizajes, para visualizar, además, los desafíos que enfrentan.

Marco de referencia

Los conocimientos sobre la enseñanza y la integración de las prácticas de evaluación formativa son el foco de la investigación que se presenta en este artículo. La evaluación formativa ocupa un gran centro de interés desde los últimos años en Chile, ya que las limitaciones y los desafíos que dificultan la implementación de buenas prácticas de evaluación formativa entre las/os docentes de primaria en Chile son subyacentes al predominio de las prácticas de evaluación tradicionales. Para una mejor intervención de mejora de las competencias docentes en materia de evaluación formativa, parece útil conocer sus conocimientos y sus prácticas de evaluación en el aula.

Estado de conocimiento de docentes sobre la evaluación formativa

Aunque la evaluación formativa se introdujo en la mayoría de las prácticas docentes por sus múltiples beneficios en cuanto a reforzar el aprendizaje de las/os estudiantes (Martínez, 2013), muchos docentes se sienten incómodos cuando la implementan (Contreras-Carrasco y Jara-Coatt, 2021; Ruminot, 2023 en prensa). Las razones de este desafío pueden ser múltiples, pero las que hemos identificado se relacionan con la incomprensión de los conceptos clave de dicha evaluación, la falta de formación del profesorado en materia de evaluación formativa (Martínez, 2013), la carga de trabajo que ello conlleva, o bien falta de interés por parte de las/os docentes (Bizarro et al., 2019). Las/os docentes recurren con mayor frecuencia a prácticas tradicionales que reflejan el aprendizaje de las/os estudiantes en un momento dado (Martínez, 2013; Suurtamm, 2018), aunque en general reconocen las

ventajas de la evaluación formativa. Condemarín y Medina (2000) nos informan que las prácticas tradicionales obstaculizan el fin último de la evaluación, que es apoyar y mejorar la calidad del aprendizaje de las/os estudiantes (Suurtamm, 2018). En la misma línea, Martínez (2013) señala que la evaluación formativa es más beneficiosa para las/os estudiantes que la evaluación sumativa.

Contreras-Carrasco y Jara-Coatt (2021) orientaron su reflexión en la percepción que tienen las/os docentes de la secundaria de un establecimiento del municipio de Arauco sobre la evaluación formativa propuesta por el Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar del Ministerio de Educación. Los investigadores muestran que la evaluación formativa juega un rol predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a condición de que la/el docente utilice buenas estrategias para implementarla. De sus análisis surgen las observaciones, según las cuales las/os docentes del estudio, por el hecho de carecer de conocimientos y estrategias de evaluación formativa, necesitan seguir un perfeccionamiento y/o capacitación para mejorar sus prácticas de evaluación y adecuarlas a las directrices del Decreto 67/2018 (Ministerio de Educación de Chile, 2018; 2019).

Concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes

Las concepciones de las evaluaciones pueden variar según los enfoques y teorías que se adopten. La concepción de la evaluación también puede variar según el contexto educativo y las teorías pedagógicas utilizadas. La investigación de Issaieva y Crahay, (2010) así como la de Fagnant y Goffin, (2017), se interesó en comprender las concepciones de docentes y estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes. Las investigadoras identificaron cinco dimensiones con intenciones evaluativas diferentes: 1) la evaluación certificativa, 2) la evaluación normativa, 3) la evaluación para el aprendizaje, 4) la evaluación como aprendizaje y, 5) la evaluación del aprendizaje. La *evaluación certificativa* es aquella que se centra en la medición de los objetivos curriculares. Esta concepción se enfoca en medir y cuantificar el rendimiento o logro de las/os estudiantes utilizando pruebas estandarizadas u otros instrumentos de evaluación. El énfasis está en obtener resultados numéricos para comparar y clasificar a las/os estudiantes. La *evaluación normativa* tiene como objetivo utilizar la evaluación como un instrumento para comparar y clasificar

a las/os estudiantes según su rendimiento. Ciertos enfoques señalan que este tipo de evaluación incentiva la competición positiva y otros mencionan que su implementación es objeto de desmotivación en las/os estudiantes. La *evaluación para el aprendizaje* considera la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se centra en identificar las necesidades y dificultades de las/os estudiantes para adaptar la instrucción y brindar apoyo adicional. La *evaluación formativa* se utiliza para monitorear el progreso y tomar decisiones educativas. La *evaluación como aprendizaje*, tiene como objetivo fomentar la participación de las/os estudiantes, permitiéndoles desarrollar la autorregulación y motivar la participación y el compromiso hacia sus propios aprendizajes. La *evaluación del aprendizaje* es considerada como una forma de recopilar evidencia sobre el aprendizaje de las/os estudiantes. Se enfoca en la observación de comportamientos, productos o desempeños para inferir el nivel de conocimiento y comprensión alcanzado. Estas tres últimas intenciones serán caracterizadas en detalle en la sección que continúa.

La evaluación de los aprendizajes y sus prácticas

Por lo general, las *evaluaciones formativas* se contrastan con las *evaluaciones sumativas*. Mientras que las primeras están destinadas a apoyar la enseñanza y el aprendizaje de las/os estudiantes a lo largo del tiempo, las segundas sirven como una herramienta para medir su aprendizaje (Clark, 2012). Sin embargo, lejos de ser antagónicas e irreconciliables, estas dos nociones pueden optimizarse y entrelazarse a su vez. Un estudio realizado por Mahshanian et al., (2019) sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Irán revela que una combinación armoniosa de evaluaciones formativas y sumativas maximiza el rendimiento académico de las/os estudiantes, en oposición a un método que defiende una u otra de estas evaluaciones. En definitiva, en su síntesis, las evaluaciones formativas y sumativas pueden estar al servicio de la/el estudiante. En cuanto a las *evaluaciones sumativas*, con demasiada frecuencia se las considera como un fin en sí mismas que simbolizan una marca material y visible, cuando deberían constituir el instrumento que permita a las/os docentes detectar las necesidades de aprendizaje y adaptar la enseñanza para ayudar mejor a las/os estudiantes en la adquisición de conocimientos (Popham, 2008; Black y William, 2009). La filosofía de la enseñanza que emerge implícitamente de las

valoraciones formativas caracteriza los ideales educativos que son a la vez vehículo y expresión de la escuela moderna y según los cuales la construcción del saber se fundamenta en el deseo de inculcar en las nuevas generaciones un saber que contribuya directamente al desarrollo de su persona.

Las evaluaciones formativas son objeto de discusión en la comunidad científica, ya que no existe un consenso sobre la definición de los parámetros en los que estas se desarrollan. De hecho, las/os docentes, con el tiempo, han desarrollado prácticas de evaluación en el aula para guiar y apoyar a las/os estudiantes en su aprendizaje. Esta variedad de prácticas formales e informales tiende a asociarse con el concepto de evaluación formativa. Black y Wiliam (2009) han propuesto una definición que ofrece pautas sobre los que es evaluación formativa. Por un lado, esta se operativiza en un juego dialógico entre tres actores: la/el docente, la/el estudiante y los pares. La misión de la/el docente en el aula es conducir a las/os estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje. Para ello, Black y Wiliam (2009) proponen cinco estrategias principales en las que se basa la evaluación formativa: 1) Establecer intenciones y criterios de aprendizaje para que los requisitos para el éxito sean claros para las/os estudiantes, 2) Fomentar debates en grupo u otras tareas de aprendizaje que resalten el nivel de comprensión de las/os estudiantes, 3) Brindar retroalimentación que contribuya al progreso de la/el estudiante, 4) Llevar a las/os estudiantes a trabajar juntas/os, creando un espíritu de equipo fructífero y mutuo, 5) Muestre a las/os estudiantes que ellos/as son los principales arquitectos de su éxito.

Earl (2012) profundiza el estudio sobre el rol de la/el estudiante durante el proceso de aprendizaje señalando

Reinforce the role of formative assessment by emphasizing the role of the student, not only as a contributor to the assessment and learning process, but the critical connector between them. The student is the link. Students, as active, engaged, and critical assessor can make sense of information, relate it to prior knowledge, and master the skills involved. This is the regulatory process in meta-cognition. (como se cita en Earl, 2003, p. 47)

Un conjunto de prácticas evaluativas conforma una dimensión cognitiva de autorregulación, llamada *evaluación como aprendizaje* (*assessment as learning*).

En el contexto de las políticas evaluativas en Canadá, diversas provincias (Laveault y Bourgeois, 2014) diseñaron sus modelos evaluativos a partir de estas tres dimensiones: *evaluación del aprendizaje* (assessment to learning), *evaluación para el aprendizaje* (assessment for learning) y *evaluación como aprendizaje* (assessment as learning). Estas dimensiones permiten diferenciar las intenciones de evaluación y además asociar ciertas prácticas evaluativas.

Las intenciones de la evaluación

La diferenciación de las intenciones de las evaluaciones ayuda mejor a comprender su propósito e integrarlas de manera relevante en el proceso de aprendizaje de las/os estudiantes. Nos interesamos aquí en la evaluación para el aprendizaje, la evaluación como aprendizaje, y la evaluación del aprendizaje.

La evaluación para el aprendizaje

El propósito principal de la evaluación para el aprendizaje, como toda evaluación, es mejorar el aprendizaje de las/os estudiantes (Black y Wiliam, 1998; 2009; Wiliam, 2015; Suurtamm, 2018; Popham 2008; Hattie y Timperley, 2007a). Consiste en coleccionar e interpretar las pruebas de aprendizaje de las/os estudiantes con meta a llevar informaciones al/la docente y al/la estudiante sobre los aprendizajes. Luego, en función de los datos coleccionados, se puede establecer el nivel actual del estudiante en su aprendizaje y programar, si es necesario, reajustes en los aprendizajes. Las informaciones en este contexto se extraen de varias fuentes, como las observaciones, las conversaciones, los debates, las preguntas, las conferencias, las tareas, el trabajo en equipo, las demostraciones, los proyectos, las carpetas, etc. Las prácticas asociadas a la evaluación para el aprendizaje (Davies 2007; MÉO, 2010) son la evaluación diagnóstica, la retroalimentación, los resultados del aprendizaje y los criterios de evaluación.

La evaluación diagnóstica (Allal, 1980; Vera Arcentales, 2020) facilita la exploración de los conocimientos anteriores de las/os estudiantes para identificar a qué nivel están al iniciar el curso. Interviene generalmente al principio de la enseñanza de una lección, de una secuencia o de un curso. Su potencial radica en el hecho de que permite al/la docente tener una idea sobre las estructuras que ya existen en la mente de las/os estudiantes para ayudarlas/

os construir las nuevas estructuras y/o experiencias de conocimiento sobre lo edificado antes y llegar a un proceso de aprendizaje significativo. El/la docente puede, por ejemplo, planificar actividades que cuestionan las experiencias previas de las/os estudiantes, sus creencias sobre el aprendizaje, su motivación, etc.

La retroalimentación se define como

(...) un proceso de diálogo que inicia el profesor a partir de los resultados de la aplicación de algún procedimiento de evaluación a los estudiantes, que involucra la entrega de comentarios y variadas sugerencias, con la finalidad de ayudarlos a reconocer errores y corregirlos, desarrollando así habilidades de autoevaluación y monitoreo. (Contreras, 2019, p.5)

El mismo autor destacó dos grandes tipologías de retroalimentación: la *retroalimentación evaluativa* y la *retroalimentación descriptiva* (que encontramos en los trabajos de Davies, 2007, más de una década antes). La retroalimentación evaluativa ocurre cuando el/la docente transmite un juicio sobre las/os estudiantes o sus trabajos sin ninguna descripción o explicación. En cuanto a la descriptiva, provee, con más precisión, informaciones a las/os estudiantes respecto de sus fortalezas y sus debilidades, seguida de guías de mejora conforme a lo identificado. Para llevar una retroalimentación eficaz, el/la docente debe analizar el trabajo de las/os estudiantes para detectar los patrones de errores y las lagunas que requieren más atención. Hattie y Timperley (2007b) añaden que los comentarios que las/los estudiantes reciben de cómo realizar una tarea de manera más efectiva, es decir, informarles por qué y cómo deben lograr el objetivo previsto, demostrarían ser más constructivos que las notas abstractas o comentarios generales, como “recalcula tu respuesta” o “trabaje más duro”, que no logran guiar estratégicamente a las/los estudiantes en su aprendizaje.

Los resultados del aprendizaje se refieren, en un lenguaje conciso y preciso, al aprendizaje previsto al final de una lección o serie de lecciones (Davies, 2007; Black y Wiliam 2009; Stiggins 2007). Son acciones observables que se comparten y aclaran al inicio del aprendizaje para que las/os estudiantes sepan cuáles son los objetivos de aprendizaje que persiguen y contar con información sobre cómo van progresando hacia ellos y cómo ajustar lo que están haciendo para ir aprendiendo cada vez más. A través de esta estrategia la/

el docente sienta las bases del proceso de aprendizaje al final del cual las/los estudiantes deben cumplir con las expectativas. Asimismo, la/el docente debe informar a las/los estudiantes las intenciones de aprendizaje mediante un lenguaje accesible para que estos puedan planificar y realizar eficazmente las tareas propuestas.

Los criterios de evaluación son indicadores de logro que definen las dimensiones del rendimiento del estudiante que se está evaluando (Davies 2007; Black y William, 2009; Gregory et al., 2011a). Antes de practicar una evaluación, es primordial que las/os estudiantes conozcan y comprendan los criterios de logro que se esperan de ellos. De esta manera, se comprometen en un trabajo siguiendo una dirección precisa y visualizan mejor su realización. También, la/el docente se sirve de estos criterios para valorar de mejor manera el trabajo de sus estudiantes, siendo lo más objetivo posible. Como lo estipula el Decreto 67/2018, todos las/os estudiantes deben ser informados de los criterios de evaluación para que el aprendizaje sea más dirigido. Para ayudar a las/os estudiantes a comprender dichos criterios, la/el docente puede plantear preguntas sobre los conceptos clave, proceder al modelaje (presentando a las/os estudiantes trabajos modelos), crear y usar rúbricas que describen los niveles de desempeño de lo que hace cada estudiante.

La evaluación como aprendizaje

Este tipo de evaluación tiene como meta promover la autorregulación en la/el estudiante. Sus características metacognitivas llevan al estudiante a aprender a través de la retroalimentación y a comprender a qué nivel se encuentra en su aprendizaje (Earl, 2012; Earl y Timperley, 2014). Es una forma efectiva para implementar estrategias de evaluación como la *autoevaluación* y la *evaluación entre pares* (Davies, 2017). Estos dos enfoques de evaluación parecen esenciales para que las/os docentes puedan integrar las estrategias de evaluación en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, recopilar datos relevantes para el aprendizaje de las/los estudiantes al principio, durante y al final de un período de enseñanza. Sus prácticas asociadas, a las que nos referimos aquí, son la *autoevaluación*, la *evaluación entre pares* y los *objetivos de aprendizaje personal*.

La *autoevaluación* es el proceso por el cual se lleva a la/el estudiante a emitir un juicio sobre la calidad de su propio progreso, de su trabajo o de sus logros, teniendo en cuenta los resultados

de aprendizaje y los criterios de evaluación (Earl, 2012; Gregory et al., 2011b; Laveault, 2007). Cuando las/los estudiantes tienen las habilidades metacognitivas de autoevaluación, pueden evaluar sus niveles de comprensión, su esfuerzo y las estrategias utilizadas en las tareas, sus atribuciones y opiniones de los demás sobre su desempeño, y su mejora con relación a sus metas y expectativas. También pueden evaluar su desempeño en relación con las metas de los demás y los aspectos globales de su desempeño. Suurtamm et al., (2016) señalan que la autoevaluación tiene gran influencia en la motivación y la autoestima de los aprendientes, ya que, al autoevaluarse, la/el estudiante logra entrar en confianza, ve su participación valorada y desarrolla su metacognición. Se puede utilizar varias estrategias para desarrollar el aprendizaje autodirigido en la/el estudiante: concebir las encuestas de objetivos sobre su aprendizaje, formular metas de aprendizajes, reflexionar sobre su aprendizaje y recurrir a las entrevistas.

La *evaluación entre pares* es una acción por la cual la/el estudiante evalúa el trabajo de otro/a estudiante tomando como referencia los resultados de aprendizaje y criterios preestablecidos, identificados sus logros y los aspectos por mejorar (Falchikov y Goldfinch, 2000; Davies 2007; Laveault, 2007). La importancia de desarrollar esta práctica en el marco de la evaluación formativa es que ayuda a las/os estudiantes desarrollar su metacognición, incitándolas/os a reflexionar sobre su trabajo y en el de su par. Es una buena oportunidad de implementar el monitoreo ya que la/el estudiante evaluada/o puede inspirarse en la/el que la/o evalúa como modelo y ajustar sus aprendizajes. Para incidir en la reflexión de las/os estudiantes, la/el docente puede referirse a diarios, portafolios, pruebas u organizar sesiones de comunicación con las/os estudiantes. Mendoza et al. (2021) señalan que la coevaluación favorecería la utilización de rúbricas y mejoraría las nociones, dado que se describe en detalle las acciones necesarias para efectuar una tarea.

Los *objetivos personales de aprendizaje* representan las acciones posteriores a la autoevaluación, durante las cuales la/el estudiante especifica lo que necesita hacer para mejorar su aprendizaje y planifica los próximos pasos para este aprendizaje (MÉO, 2010). La/el estudiante aprende a establecer metas, seguir el programa elaborado y reflexionar sobre su aprendizaje durante una discusión formal o informal. Suurtamm et al. (2016) propone algunas estrategias para llevar a cabo dicha práctica, por ejemplo, concebir encuestas

sobre los objetivos de aprendizaje que las/os estudiantes deben completar, y expresar su pensamiento sobre sus metas y la manera como las alcanzarán. En la evaluación como aprendizaje, esta práctica favorece la autonomía de la/el estudiante.

La evaluación del aprendizaje

Se trata de un proceso durante el cual se juzga la calidad del trabajo de las/os estudiantes en función de los estándares de desempeño establecidos para determinar la calificación final que representa esa calidad. La evaluación del aprendizaje se utiliza, entre otras cosas, para comunicar los resultados del aprendizaje de las/os estudiantes a las partes interesadas clave, incluidos/as los/as padres/madres, las autoridades escolares e incluso futuros/as empleadores/as. Es precisamente este tipo de evaluación donde se ilustra el principio de rendición de cuentas (*accountability*). Los/as formuladores/as de políticas a menudo se basan en estos hallazgos para diseñar iniciativas de reforma. Además de esta dimensión pública de la evaluación del aprendizaje, las/os docentes deben ser capaces de explicar e interpretar de manera transparente los resultados de las/os estudiantes, articular los objetivos establecidos y describir el proceso utilizado en la administración de herramientas de evaluación (pruebas, exámenes, observaciones de desempeño, etc.) (Rocque, 2014).

Este proceso tiene en cuenta todas las evidencias de aprendizaje a partir de observaciones, conversaciones y producciones, denominado evaluación por triangulación (Davies 2007). Las evidencias de aprendizajes se refieren al conjunto de evidencias que demuestran lo que la/el estudiante sabe, puede hacer y puede expresar. La/el docente ofrece una variedad de estrategias de evaluación para obtener evidencias confiables y válidas. La evidencia por triangulación, es decir, por observaciones, conversaciones y producciones, tienen en cuenta todos los estilos de aprendizaje y todas/os las/os estudiantes están involucradas/os, incluidas/os aquellas/os que tienen dificultades para expresarse por escrito y aquellas/os que no tienen la capacidad de realizar una tarea de evaluación escrita para demostrar su aprendizaje (Davies, 2007).

Mediante esta revisión de la literatura hemos querido poner en contexto nuestra investigación. Por un lado, constatamos la puesta en marcha de una nueva política evaluativa, Decreto 67, y, por otro

lado, la investigación de Contreras-Carrasco y Jara-Coatt (2021) constata lagunas por parte de las/os docentes para implementar la evaluación formativa. Dado que nos interesamos en comprender las concepciones y los conocimientos de las/os docentes sobre las evaluaciones de los aprendizajes, es que hemos examinado las tres intenciones de la evaluación (MEO, 2010), así como sus prácticas evaluativas asociadas. Esto nos permitirá analizar minuciosamente las declaraciones de las/os docentes.

Metodología

Esta investigación se realizó con un grupo de diecinueve docentes de educación básica (estudiantes de 6 a 12 años) de la misma institución educativa, donde nos propusieron realizar una formación sobre el dominio de números y operación. Realizamos diez talleres de desarrollo profesional en el área de evaluación formativa y en la diversificación de estrategias asociadas a la enseñanza del contenido del sentido de los números y el sentido de las operaciones aritméticas. Los talleres se impartieron durante diez semanas y cada sesión duró una hora. Una vez terminados los talleres, las/os docentes fueron invitados a participar voluntariamente en una entrevista individual. De los/as diecinueve profesores/as, diecisiete aceptaron participar. La entrevista fue semiestructurada, de una duración aproximada de una hora y a distancia, a través una plataforma virtual.

Las/os docentes que participaron enseñan todas las materias desde 1º a 5º año básico. Desde 1º a 4º año, una/o de las/os docentes se encarga de la planificación y la evaluación por nivel o grado escolar de una materia. Para 5º y 6º año básico, el trabajo de planificación es en conjunto y las/os docentes por especialidad desarrollan las unidades temáticas y las evaluaciones. Se reúnen una vez por semana para revisar y comentar el material, el contenido de la lección y la evaluación. La Tabla I muestra el perfil de los/as participantes de este estudio.

Tabla 1
Perfil de las/os docentes

Experiencia en la docencia	Participantes entrevistados	Formación inicial en Educación General de Base (EGB)	
		Formación en matemáticas	Ninguna formación en matemáticas
1 a 5 años	8	2	6
6 a 10 años	4	0	4
Más de 10 años	5	1	4
Total	17	3	14

Este artículo tiene como objetivo examinar los conocimientos, las concepciones y las prácticas declaradas por docentes sobre la evaluación de los aprendizajes. Nos interesa, además, identificar los desafíos asociados a la incorporación de las prácticas de la evaluación de aula. Las preguntas que dirigieron este estudio son: ¿cuáles son las concepciones de las/os docentes sobre la evaluación de los aprendizajes?, ¿qué saben las/os docentes sobre la evaluación del aprendizaje?, ¿cómo implementan las/os docentes la evaluación formativa en sus prácticas docentes?, ¿cómo las/os profesoras/es negocian el uso de evaluaciones sumativas y formativas?, ¿cuáles son los desafíos y resistencias que encuentran las/os docentes al incluir prácticas de evaluación formativa en sus aulas?

En este punto, es necesario precisar que los análisis y resultados que presentaremos corresponden a una parte del estudio, el cual es de mayor amplitud. Realizamos un análisis cualitativo a partir de los datos colectados en las entrevistas semiestructuradas (ver Anexo A). En este artículo analizamos los siguientes componentes:

- *Experiencia profesional. A través de este apartado, quisimos conocer la formación inicial de las/os docentes, los años de experiencia en la docencia, en la enseñanza de las matemáticas y en la institución educativa. También quisimos saber si ocupaban otras responsabilidades distintas a la docencia.*
- *Conocimiento y formación continua en materia de evaluación del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. Planteamos dos preguntas muy concretas sobre la formación continua en los últimos diez años, con relación a las políticas de evaluación,*

a la evaluación de los aprendizajes y a la enseñanza de las matemáticas (cursos, seminarios, expertos dependientes, etc.).

- *Prácticas en evaluación de los aprendizajes.* En un primer momento, preguntamos a las/os docentes sobre los tipos de prácticas evaluativas más frecuentes en su enseñanza y la forma en que integran esas prácticas de evaluación en la enseñanza de las matemáticas. Luego, buscamos comprender el entendimiento de las/os docentes en cuanto al papel de las prácticas de la evaluación formativa en la mejora de los aprendizajes de las/os estudiantes en matemáticas y los desafíos que encuentran al implementar esta evaluación en sus prácticas.

El análisis de datos de las entrevistas semidirigidas se realizó mediante un análisis temático y una categorización de los datos, en función de las referencias conceptuales presentadas en nuestro marco conceptual. La Tabla 2 sintetiza los conceptos que utilizamos para analizar las respuestas de las/os docentes.

Tabla 2
Conceptos sobre la evaluación de los aprendizajes

Intención de las evaluaciones	Tipo de evaluaciones	Prácticas evaluativas
Evaluación para el aprendizaje	Formativa y diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados de aprendizaje - Criterios de evaluación - Retroalimentación
Evaluación como aprendizaje	Formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Evaluación por los pares - Objetivos de aprendizaje personales
Evaluación del aprendizaje	Sumativa	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de aprendizaje
Evaluación certificativa y normativa	Sumativa estandarizada	

En una primera fase se realizó un análisis preliminar de las transcripciones, que consistió en una lectura y una primera categorización de los datos cualitativos. Luego, en una segunda etapa, los datos fueron sometidos a un proceso de análisis más detallado utilizando el software de análisis de datos *Nvivo*. Esto nos permitió identificar nodos y codificar los datos, pudiendo así confirmar las categorizaciones preconcebidas e identificar temas emergentes en relación con los objetivos de la investigación. En este artículo se analizan tres de las categorías: prácticas de evaluación, integración de la evaluación formativa y desafíos relacionados con la implementación de las

prácticas de evaluación. Dentro de estas categorías, identificamos y analizamos las diferentes prácticas de evaluación que cada uno de las/os docentes declaró utilizar en el aula, así como las concepciones que tienen sobre estas prácticas y los desafíos que encontraron en su aplicación.

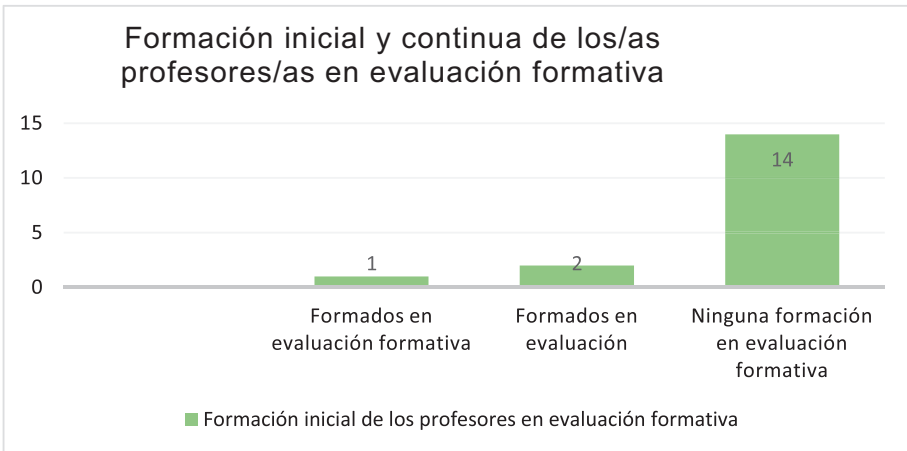
Resultados y discusiones

Formación y concepciones de las/os docentes sobre las evaluaciones

Formación inicial y continua de los/as profesores/as en evaluación formativa

Gráfico 1

Formación inicial y continua de los/as profesores/as en evaluación formativa



El Gráfico 1 nos revela que la mayoría de las/os docentes no han sido capacitadas/os a través de un programa formal en los últimos diez años para este tipo de evaluación en el aula. Solamente tres de los/as diecisiete docentes participantes declararon haber sido capacitados/as en el tema de la evaluación de los aprendizajes. Uno de los profesores había realizado una maestría en Evaluación y Medición y los otros dos habían realizado una formación de manera autónoma sobre el tema. Encontramos que, a pesar de la política sobre la implementación de la evaluación formativa o llamada de

“proceso” del Decreto 67 (Ministerio de Educación, 2018), la formación inicial docente no prepara suficientemente a las/os docentes para implementar esta evaluación en sus prácticas. Hablando de un curso de evaluación de los aprendizajes que proponen un programa de formación docente, uno de los dos docentes que acababan de terminar su formación señala que:

Hubo un curso de evaluación donde solo nos enseñaron a hacer las pruebas (institucionales). Los tipos de pruebas, las hicimos (aprendimos) en el curso que tenía pruebas de selección múltiple, preguntas abiertas con respuesta corta de desarrollo, que me ayudaron (la información aprendida en las evaluaciones) igual para luego hacer mis evaluaciones. (Eugenia)

Concepción de la evaluación del aprendizaje

Determinar las concepciones de las/os docentes sobre la evaluación fue bastante ambicioso en el contexto de esta investigación. Sin embargo, creemos haber encontrado pistas que nos permiten identificar en el grupo docentes un cierto grado de comprensión de las intenciones de evaluación: la evaluación certificativa, la evaluación normativa, la evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje y evaluación como aprendizaje. Las/os docentes identifican principalmente tres tipos de evaluaciones: diagnóstica, formativa y sumativa. Cada una de estas evaluaciones es asociada a diferentes momentos y funciones durante el proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación diagnóstica es utilizada principalmente al comienzo del año escolar, es estandarizada y proviene de la institución, sin embargo, las/os docentes la definen bien como un instrumento que permite comprender el estado de los conocimientos de la/el estudiante. Las/os docentes señalan, que en ocasiones la evaluación diagnóstica, del principio de año escolar, representa una nota sumativa. Las/os docentes relacionan la evaluación formativa al proceso de aprendizaje y la sumativa al resultado al final de los aprendizajes. Ellos señalan que la evaluación formativa les aporta información sobre el proceso de las/os estudiantes. La evaluación sumativa es interpretada como un instrumento que evalúa una parte de los aprendizajes en un momento determinado. No obstante, esta distinción, las evaluaciones formativas, que corresponden a un conjunto reducido de tareas durante la unidad de aprendizaje,

son calificadas y promediadas como una nota sumativa. Las/os docentes nos señalaron que debían aplicar evaluaciones sumativas estandarizadas diseñadas por la institución. Ellos/as consideran que esta situación genera una brecha entre el aprendizaje real, que es acompañado de una diversificación de estrategias en aula y un modelo institucional tradicional de evaluación (papel-lápiz y preguntas de opción múltiple). Una docente señala lo siguiente:

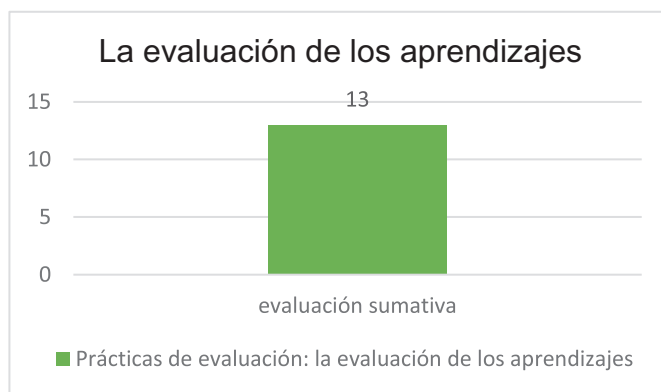
De repente tuve un poco de conflicto porque hay instituciones que tienen un formato preconcebido para evaluar. Mire, para mí, es principalmente una consecuencia del sistema, con su notación literal. ¿Por qué? Porque, aunque en los programas ministeriales incluimos estrategias, incluimos diferentes maneras de llegar a una misma forma. Se presenta, incluso en el primer año de la escuela primaria, varias estrategias de conteo diferentes, diferentes estrategias para resolver una suma. Y, luego, se le presenta una evaluación estandarizada donde el estudiante solo tiene que contar verticalmente con el formato de algoritmo tradicional. (Lola)

Por un lado, pudimos constatar que las/os docentes comprenden que las evaluaciones certificativas, sea a nivel institucional o nacional, no informan los verdaderos aprendizajes de las/os estudiantes ni tampoco de las prácticas de enseñanza de ellos. Sin embargo, esta evaluación certificativa, es ampliamente utilizadas por las/os docentes. Por otro lado, la dimensión normativa de la evaluación entra en dilema, dado que es fuertemente utilizada a nivel de sistema evaluativo nacional, pero a nivel de aula las/os docentes son conscientes de que los aprendizajes de las/os estudiantes no son reflejados fiablemente a través de este tipo de evaluaciones.

Prácticas de evaluación de aprendizajes

Gráfico 2

La evaluación de los aprendizajes



El Gráfico 2 muestra que la gran mayoría de las/os docentes utiliza la evaluación sumativa. El aprendizaje de las/os estudiantes se mide principalmente a través de evaluaciones sumativas desarrolladas de manera estandarizada por una corporación externa a la institución y por instrumentos elaborados por las/os docentes. Las unidades temáticas constan de 2 a 3 evaluaciones sumativas de opción múltiple. Además, la corporación institucional impone tres evaluaciones estandarizadas, al inicio, a la mitad y al final del año escolar. Estas últimas evaluaciones también son de opción múltiple y cuentan en la nota final para aprobar¹ la asignatura. Se impone una segunda evaluación externa a nivel nacional denominada SIMCE², pero se utiliza con fines de política educativa y gestión de recursos. Tanto la/el estudiantes como profesores/as y tutores/as se sienten presionados/as por esta cultura evaluativa normativa (Botella y Ortiz, 2018; García-Huidobro, 2002; Ruminot, 2017, 2023). Una de las docentes expresa el malestar que esta práctica le provoca:

¹ El sistema de notación es numérico y va de la nota 1 al 7, siendo 7 la nota máxima. La nota de aprobación de la asignatura o materia es 4.

² SIMCE, sigla utilizada para nombrar la evaluación nacional estandarizada: Sistema de Medición de la Calidad Educativa.

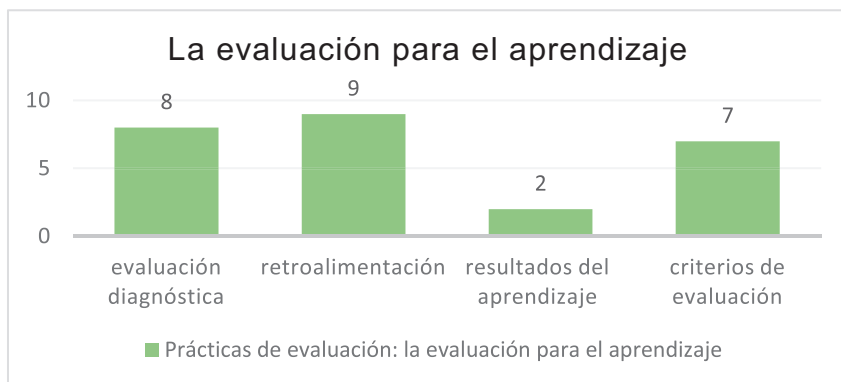
Aquí tenemos un sistema de calificación muy estricto y en este proceso, se le exige a la/el estudiante, le exigimos y le exigimos y, además, después nos presentan el SIMCE. Entonces ellas/os (las/los estudiantes) son constantemente reactivos: esa evaluación es algo malo, esa evaluación es peligrosa, es arriesgada. (Beatriz)

La planificación de las evaluaciones de las unidades a cargo de las/os docentes se realiza de forma estandarizada. Las/os docentes están organizados por año o nivel de estudio y por asignatura. Hay un docente responsable de desarrollar el contenido del curso, las actividades asociadas y las evaluaciones sumativas y formativas. Los criterios para las escalas evaluativas se deciden por departamento, con una escala para todos los niveles. El margen de maniobra de las/os docentes está principalmente en la implementación de la actividad de enseñanza-aprendizaje, como muestran claramente el discurso de Alma: “Trabajamos el ejercicio en clase, siempre con material concreto y leemos (el libro). Porque realmente voy a valorar el proceso de las/los estudiantes. Aquellos que cometen errores en ciertos ejercicios, en ciertos pasos, ahí es donde pueden ser corregidos”.

La afirmación recurrente es que las evaluaciones estandarizadas solo reflejan parte del aprendizaje de las/os estudiantes. Sayac (2017) observó en un grupo de 54 docentes que, en general, las evaluaciones que ofrecen tenían un bajo nivel de complejidad y competencia. Debido a que las evaluaciones institucionales de fin de unidad temática son creadas por un grupo externo a la institución, las/os docentes resienten esta dicotomía al momento de administrar evaluaciones sumativas estandarizadas externas. Ellos/as demuestran que comprenden la distinción y falta de sinergia entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje. Redundando, las/os docentes son conscientes de la asociación entre proceso de aprendizaje y resultado de aprendizaje.

La evaluación para el aprendizaje

Gráfico 3



A partir del Gráfico 3, se puede observar que una de las prácticas de evaluación mencionada con mayor frecuencia fue la evaluación diagnóstica. Esta evaluación fue introducida por las/os docentes como una práctica habitual, que les permite conocer los aprendizajes de las/os estudiantes al inicio de una unidad temática.

Siempre empiezo con la evaluación diagnóstica y muchas veces, no la presento como una evaluación diagnóstica (...). Y a veces eso [la evaluación diagnóstica] me deja saber que puedo avanzar un poco más de lo que es requerido porque, a veces ellos, [las/os estudiantes] tienen el nivel más alto. (Lola)

Existe una evaluación diagnóstica estandarizada al comienzo del año escolar con el fin de diagnosticar a las/os estudiantes que presentan importantes lagunas conceptuales. Estos la/el estudiantes pasan por una segunda evaluación con un especialista en trastornos del aprendizaje para determinar el tipo de apoyo que deberían recibir durante el año escolar. A pesar de que las/os docentes mostraron tener una buena comprensión de la finalidad de la evaluación diagnóstica, ninguno de ellos expresó la aplicación de medidas en relación con los aprendizajes observados.

Otra práctica evaluativa muy recurrente en los discursos de las/os docentes fue la retroalimentación. Los participantes reaccionan bien a la idea de evaluar en el proceso de aprendizaje de las/os

estudiantes. Varias acciones fueron manifestadas por las/os docentes en relación con esta práctica:

(...) en la sala de clases la retroalimentación es constante. Mirar y observar directamente, y de inmediato. Como decíamos con mis compañeros, podemos observar, cómo sujetan un lápiz, a su lenguaje corporal, su facilidad con las matemáticas nos dice lo que les gusta, lo que no les gusta. Es posible interpretar varias veces y la retroalimentación es más rica tanto de forma formal diciéndole a la/el estudiante 'aquí lo hiciste bien, aquí podemos cambiar, podemos hacer otra cosa'. '¿Qué no entiendes?'. '¿Por qué esta parte es más compleja?'. '¿Por qué no lo entiendes?'. Incluso el compañero puede ayudarme en este caso. (Keila)

Constatamos que las/os docentes tienen una buena idea intuitiva de la retroalimentación: evaluar la comprensión de las/os estudiantes y ayudarles a alcanzar la adquisición los aprendizajes esperados. No obstante, al momento de explicar el proceso asociado a la retroalimentación las/os docentes se apoyan en la revisión de ejercicios en la pizarra y en corregir los errores. Comprobamos, igualmente, que las/os docentes se focalizan en los aspectos metacognitivos de los aprendizajes y, a pesar de contar con los indicadores de evaluación, no los evocan al momento de dar una retroalimentación a las/os estudiantes.

En cuanto a los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación, el contexto es particular dado que el Ministerio de Educación es quien los prescribe en los programas de estudios. Sin embargo, estos referentes no son utilizados de manera eficaz por las/os docentes. Ellos los integran en las planificaciones, pero no establecen conexiones entre las prácticas de evaluaciones y las de enseñanza-aprendizaje. Excepcionalmente, dos docentes nos informaron de la integración de estas dos prácticas de evaluación. Olivia dijo que usa los resultados de aprendizaje:

Decidí presentar el objetivo principal de aprendizaje en una diapositiva. Arriba está el objetivo general y en otra diapositiva está la fecha, el objetivo de la clase y debajo las habilidades transversales; objetivo de aprendizaje principal, indicador de aprendizaje, aptitud y habilidad.

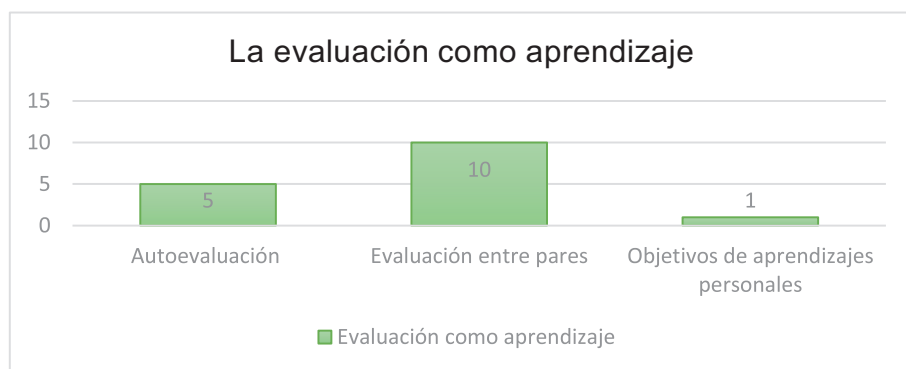
Las/os docentes informaron que utilizan tareas formativas para comprender dónde se encuentran las/os estudiantes en términos de

comprensión del contenido. Al nivel institucional, existe una práctica que llaman *ticket de salida*. El ticket de salida se compone de tres tareas cortas de opción múltiple que, al final del día escolar, se califican acumulativamente y se transforman al término de la unidad en una calificación sumativa.

Evaluación como aprendizaje

Gráfico 4

La evaluación como aprendizaje



Como podemos ver en el Gráfico 4, la estrategia más utilizada para implementar la evaluación como aprendizaje es la evaluación entre los pares. Diez docentes revelan que animan a sus la/el estudiantes a evaluarse entre ellos, cinco dicen llevar a las/os estudiantes a evaluarse ellos mismos, y solo un docente declara discutir de *los objetivos personales* con sus estudiantes. Al analizar en profundidad sus discursos, nos damos cuenta de que, para las/os docentes, no parece existir ninguna distinción entre la autoevaluación y la evaluación por pares. Pocos modelos de prácticas de autoevaluación se utilizan en la institución y en particular son utilizados más para fines metacognitivos que para desarrollar competencias asociadas a los contenidos disciplinarios. El proceso de autoevaluación y de la evaluación entre pares, está centrado en la co-corrección de ejercicios entre las/os estudiantes. La docente Gina señala lo siguiente: “Trato de hacer una coevaluación o evaluación grupal entre ellos. Así cuando en las evaluaciones tienen errores, entre ellos mismo, en su idioma, se explican y corrigen (...)”.

Comprendemos que estos tipos de prácticas de evaluación son menos planificadas y entran en un contexto de trabajo en grupo y de discusiones entre las/os estudiantes. No identificamos una estructura alrededor de estas prácticas. La utilización de rúbricas al momento de la coevaluación o autoevaluación no es utilizada.

Como acabamos de presentar, diferentes prácticas de evaluación son utilizadas por las/os docentes: la retroalimentación, la autoevaluación, la evaluación entre pares y las tareas formativas denominadas tickets de salida, así como la evaluación diagnóstica. No obstante, en la mayoría de los casos, ellas no se relacionan necesariamente con el marco de referencia. La manera como se han descrito estas prácticas nos muestra lagunas conceptuales y contradicciones. La evaluación diagnóstica se diseña y aplica al comienzo del año escolar, pero no constatamos acciones posteriores con relación a la adquisición de los aprendizajes o del contenido deficitario. Principalmente, se utiliza para diagnosticar a las/os estudiantes que no tienen los conocimientos y habilidades necesarios para cumplir con las expectativas de su nivel escolar y derivarlas/os al servicio de apoyo escolar. La retroalimentación se utiliza en función de lo que la/el estudiante entiende o no entiende, de forma espontánea y oral, sin depender necesariamente de los resultados de aprendizaje o de los criterios de evaluación asociados a la lección o unidad de temática. No identificamos retroalimentaciones escritas asociada a las evaluaciones formativas o sumativas.

La autoevaluación se centra en los aspectos cognitivos y emocionales del aprendizaje, sin incluir contenidos disciplinarios. Por ejemplo, las preguntas propuestas son: ¿seguí los pasos?, ¿entendí la pregunta?, ¿me gusta la actividad? Las/os docentes dan testimonio del uso constante de la evaluación formativa, sumativa y certificativa. Pese a la buena intuición sobre esos tipos de evaluaciones, los conceptos y las prácticas relacionados merecen ser profundizadas. Las experiencias recogidas de las/os docentes indican la existencia de un importante desfase entre las políticas gubernamentales (Decreto 67) y la formación inicial y continua en materia de evaluación del aprendizaje.

Tensiones entre la evaluación formativa, sumativa y estandarizada a gran escala

Notamos diferentes concepciones y conocimientos entre las/os docentes entorno a la evaluación, pero la mayoría siente presiones institucionales asociadas a la calificación a través de una nota y poco espacio para un uso más profundo de la evaluación formativa. La cultura evaluativa estandarizada sigue siendo impuesta a las/os docentes y determinando en cierta medida sus prácticas de enseñanza y de evaluación. Esta cultura también afecta a las/los estudiantes al generarles ansiedad y aprehensión ante las evaluaciones. Una de las docentes utiliza la evaluación formativa precisamente para serenar a las/os estudiantes, cambiar su visión sobre las evaluaciones y focalizar los esfuerzos en el aprendizaje. La negociación entre los tipos de evaluaciones parece provocar tensiones que provienen de diversas fuentes. Las tensiones asociadas a los resultados de las evaluaciones estandarizadas institucionales y nacionales impedirían la implementación de la evaluación formativa. Comentarios de este tipo se repiten durante las entrevistas: “entrenamos a los niños como para pruebas estandarizadas. Entonces siempre con una alternativa (MCQ)”; “lamentablemente, marcamos una respuesta y no vemos la evolución del ejercicio y sobre todo ahora en la pantalla (curso en línea) les enviamos un resultado”.

Otra constatación que queremos señalar, en este mismo sentido de tensiones identificadas, es la diferenciación que hacen las/os docentes en relación con el proceso y el resultado de los aprendizajes. Nos parece imprescindible subrayar que esta diferenciación es también testimonio de una ruptura entre las prácticas de enseñanza y las de evaluación. Observamos que varios/as docentes hablaron de un proceso de enseñanza y aprendizaje desvinculado de las prácticas de evaluación y, en particular, de la evaluación formativa. Notamos, por un lado, que las/os docentes se dan cuenta de que el sistema evaluativo centrado en la evaluación sumativa no nutre el proceso de aprendizaje en las/os estudiantes; por otro lado, la evaluación formativa no se utiliza suficientemente durante el proceso de aprendizaje, aunque las/os docentes declaran que la utilizan de forma extensiva. Consideramos que este fenómeno se agudiza debido a las carencias conceptuales en la evaluación formativa. Creemos, sin embargo, que las/os docentes tienen un buen sentido de los beneficios de incorporar la evaluación formativa en las prácticas docentes.

Dicho esto, creemos que hay condiciones para avanzar en esa dirección, toda vez que las/os docentes han expresado principios y concepciones asociadas a lo formativo, en particular, a las funciones cognitivas que son ampliamente explotadas en el proceso de aprendizaje. Las/os estudiantes cumplen el rol de autoevaluadores y de co-evaluadores, en el sentido de actuar como ayudadores de sus pares en la adquisición de conocimientos. En este contexto, las/os docentes utilizan los errores de las/os estudiantes como el medio que informa sobre el aprendizaje en el aula y son las/os mismas/os estudiantes las/os invitadas/os a dar, en ocasiones, retroalimentación a sus pares. Vemos esta forma de trabajar como una oportunidad para la/el docente y las/os estudiantes de repensar los roles docente-estudiante (Radford, 2022). Eso abriría así un espacio de reflexión pedagógica para establecer una conexión entre las prácticas de enseñanza y la evaluación formativa.

De los diecisiete docentes entrevistados, cinco tenían más de diez años de experiencia. Para ellos, parecía más fácil describir sus prácticas evaluativas. Sin embargo, notamos que el hecho de trabajar en equipos por nivel escolar permitía enriquecer el trabajo de las/os docentes con menos experiencias en enseñanza. Dicho esto, las/os docentes testificaron sobre la existencia de condicionantes institucionales y políticos asociados al cambio de sus prácticas docentes, aunque algunos de ellos tienen el conocimiento para adaptar mejor estas prácticas, la cultura evaluativa enfocada en los resultados dificulta esta evolución.

Conclusión

Hemos identificado claramente la existencia de prácticas de evaluación formativa en el discurso de las/os docentes. Constatamos que las/os docentes del estudio tienen concepciones básicas de las diferentes prácticas de esta evaluación, pero su aplicación debe ser mejorada. Las descripciones dadas por las/os docentes comportan imprecisiones, lo que permite observar los vacíos conceptuales sobre el tema de evaluación de los aprendizajes. DeLuca y sus colaboradores (DeLuca y Klinger 2010; DeLuca y Volante, 2016) señalan que, a pesar de las ventajas potenciales de la evaluación formativa, las/os docentes tienen dificultades para interpretar las políticas de evaluación y poner en práctica la evaluación en la sala de clase, según las normativas ministeriales y las teorías contemporáneas en

evaluación. En esta misma dirección, Black (2010) sintetiza algunos problemas para implementar evaluaciones formativas: falta de una definición clara del concepto; conflicto entre la evaluación formativa y las presiones de las pruebas sumativas dirigidas a responsabilizar a las escuelas; y no aceptar que la evaluación formativa exige un cambio sustantivo en cuanto al rol de la/el docente.

Para la formación inicial y continua no existe un mandato específico relacionado con la política de evaluación del Decreto 67, que espera la introducción de la evaluación de procesos. De los diecisiete docentes, solamente uno declaró haber seguido una formación en evaluación en los últimos diez años. El acceso a la formación es fundamental, ya que todos las/os docentes afirman utilizar la evaluación formativa sin cuestionar su validez en la aplicación. En consecuencia, existe una necesidad real de formación docente para generar un cambio en relación con la incorporación de la evaluación formativa y la armonización de las prácticas de enseñanza y de evaluación. La formación de las/os docentes en la evaluación formativa implica múltiples desafíos. Martínez Rizo (2009) enuncia ciertas condiciones para asegurar la formación de las/os docentes, entre ellas, las necesidades de proponer estrategias pertinentes a la realidad de la sala de clase, evitando aspectos muy teóricos y descontextualizados. De igual manera sería importante la creación de comunidades de aprendizaje profesional, donde las/os docentes puedan enriquecer sus experiencias, además de facilitar ejemplos concretos de la puesta en marcha de la evaluación formativa teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de las/os estudiantes.

La evaluación sumativa se acompaña principalmente de prácticas de instrucción tradicionales, con énfasis en la resolución procedural, así las/os estudiantes no deben mostrar una estrategia producto de las evaluaciones de selección múltiple. Presumimos que hasta que haya un equilibrio entre las evaluaciones, sin el fuerte enfoque en las evaluaciones estandarizadas a gran escala, las/os docentes tendrán dificultades para desarrollar sus prácticas y comprender la relación y el potencial de las evaluaciones formativas. Martínez Rizo (2009) señala claramente que, debido a las normativas institucionales orientadas a obtener buenos resultados en las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional e internacional, además de los extensos currículos a cubrir por las/os docentes, no les era posible centrar la enseñanza en el desarrollo cognitivo, ni en la adquisición de competencias avanzadas de las/os estudiantes. De este modo,

la enseñanza de técnicas superficiales que mejoren el rendimiento en pruebas estandarizadas ha pasado a tener un lugar importante como estrategia en enseñanza-aprendizaje (Black, 2010).

Esta investigación se realizó durante la época de la pandemia, cuando la mayoría de las/os docentes estaban viviendo un momento de estrés por el paso a la educación a distancia a través de una plataforma. Consideramos que existe la posibilidad de tener información diferente durante las entrevistas, si el contexto hubiera sido en un horario y modalidad regular de enseñanza. Además, el hecho de haber interactuado únicamente con docentes de la misma escuela no permite, en algún modo, generalizar nuestros resultados. Para futuras investigaciones, queremos diversificar nuestra población y también nuestro método de estudio para hacer más referencias cruzadas de nuestros datos.

Referencias

- ALLAL, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje*, 3(11), 4-22.
- BIZARRO, W., SUCARI, W. Y QUISPE-COAQUIRA, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- BLACK, P. (2010). FORMATIVE ASSESSMENT. EN P. PETERSON, E. BAKER Y B. MC-GAW (Eds.), *International Encyclopedia of Education Vol. 3* (pp.359-364). Elsevier-Academic Press.
- BLACK, P. Y WILLIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 7-74.
- BLACK, P. Y WILLIAM, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- BOTELLA, M. Y ORTIZ, C. P. (2018). Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 27-44.
- CLARK, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational psychology review*, (24), 205-249.
- CONDEMARÍN, M. Y MEDINA, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas*. Ministerio de Educación República de Chile.
- CONTRERAS, G. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, (45). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192953>

- CONTRERAS CARRASCO, M. Y JARA-COATT, P. (2021). Percepción docente sobre la evaluación formativa propuesta por el Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar del Mineduc, Chile. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 85-100. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.25>
- DELUCA, C. Y VOLANTE, L. (2016). Assessment for Learning in Teacher Education Programs: Navigating the Juxtaposition of Theory and Praxis. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 20(1), 19-31.
- DELUCA, C. Y KLINGER, D. A. (2010). Assessment Literacy Development: Identifying Gaps in Teacher Candidates' Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419-438.
- DAVIES, A. (2007). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Les éditions de la Chenelière.
- EARL, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- EARL, L. M. Y TIMPERLEY, H. (2014). Challenging conceptions of assessment. En C. Wyatt-Smith, V.Klenowski y P. Colbret (Eds.). *Designing assessment for quality learning. The enabling power of assessment Vol 1* (pp.325-336). Springer.
- FAGNANT, A. Y GOFFIN, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation: entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-32.
- FALCHIKOV, N. Y GOLDFINCH, J. (2000). Student peer assessment in higher education: a meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322. <http://dx.doi.org/10.2307/1170785>
- GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. (2002). *Usos y abusos del Simce*. <https://repositorio.uchurtado.cl/bitstream/handle/11242/8497/233.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- GREGORY, K., CAMERON, C. Y DAVIES, A. (2011). *Setting and using criteria*. Solution Tree Press/Connections Pub.
- GREGORY, K., CAMERON, C. Y DAVIES, A. (2011). *Self-assessment and goal setting*. Solution Tree.
- HATTIE, J. Y TIMPERLEY, H. (2007a). Developing potentials for learning: Evidence, assessment, and progress. En *EARLI Biennial Conference, Budapest, Hungary*. <http://www.education.auckland.ac.nz/uoa/education/staff/j.hattie/presentations.cfm>.
- HATTIE, J. Y TIMPERLEY, H. (2007b). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- ISSAIEVA, É. Y CRAHAY, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants: validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61.

- LAVEAULT, D. (2007). De la « régulation » au « réglage»: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. En L. Allal y L. Mottier López (Dir.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (p.207-234). De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0207>
- LAVEAULT, D. Y BOURGEOIS, L. (2014). La politique d'évaluation du rendement en Ontario: un alignement qui se précise dans la persévérance et la durée. *Éducation et francophonie*, 42(3), 50-67.
- MAHSHANIAN, A., SHOGHI, R. Y BAHRAMI, M. (2019). Investigating the differential effects of formative and summative assessment on EFL learners' end-of-term achievement. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(5), 1055-1066.
- MARTÍNEZ, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71813-0](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71813-0)
- MARTÍNEZ RIZO, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412009000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- MENDOZA, S. T. B., CEDEÑO, J. A. M., ESPINALES, A. N. V., Y GÁMEZ, M. R. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) (2010). *Faire croître le succès: Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. <https://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growsuccessfr.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1127255&f=2018-12-31>
- Ministerio de Educación de Chile (2019). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para directivos. Gestionando y acompañando el fortalecimiento de la evaluación formativa en las salas de clases*. Ministerio de Educación. <https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/55857>
- PÉREZ-COTAPOS, M. A. Y TAUT, S. (2016). Adaptación y Pilotaje de un Portafolio para Evaluar Prácticas de Evaluación de Aprendizajes en el Aula en Profesores de Matemática de Segundo Ciclo Básico. *Psykhe*, (25), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.681>
- POPHAM, W. J. (2008). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Allyn and Bacon.

- RADFORD, L. (2022). Activité, apprenant(s), apprentissage. *Revue québécoise de didactique des mathématiques, Numéro thématique (1)*, 134-157. <https://rqdm.recherche.usherbrooke.ca/ojs/ojs-3.1.1-4/index.php/rqdm/article/view/70> [PDF]
- ROCQUE, J. (2014). Une recherche documentaire sur les politiques, les pratiques et les principes directeurs d'évaluation des élèves du système scolaire public (1^{re} à 12^e année) des provinces de l'Ouest canadien. *Éducation et francophonie*, 42(3), 68-84. <https://doi.org/10.7202/1027406ar>
- RUMINOT, C. (2017). Los efectos adversos de una evaluación nacional sobre las prácticas de enseñanza de las matemáticas: caso de SIMCE en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1). <https://doi.org/10.15366/rie2017.10.1.004>
- RUMINOT, C. (2023, en prensa). L'évaluation formative : pratiques d'évaluation en classe et dilemmes du corps enseignant dans l'implémentation. *Revue Mesure et évaluation en éducation*.
- SAYAC, N. (2017). *Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques: enjeux d'apprentissages et de formation*. [Habilitation à diriger des recherches, Université Paris Diderot - Paris 7]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01723752>
- STIGGINS, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational leadership*, 64(8), 22-26.
- SUURTAMM, C., THOMPSON, D. R., KIM, R. Y., MORENO, L. D., SAYAC, N., SCHUKAJLOW, S., SILVER, E., UFER, S. Y VOS, P. (2016). *Assessment in Mathematics Education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-32394-7>
- SUURTAMM, C. (2018). Enhancing Mathematics Teaching and Learning Through Sound Assessment Practices. En A. Kajander, J. Holm y E. Chernoff (Eds.), *Teaching and Learning Secondary School Mathematics. Advances in Mathematics Education* (pp. 473-482). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92390-1_44
- VERA ARCENTALES, F. (2020). La importancia del proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación diagnóstica. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. ISSN: 1989-4155 (agosto 2020). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/08/evaluacion-diagnostica.html>
- WILLIAM, D. (2015). Assessment: A powerful focus for the improvement of mathematics instruction. En C. Suurtamm y A. Roth McDuffie (Eds.), *Annual perspectives in mathematics education: Assessment to enhance teaching and learning* (pp.247-254). National Council of Teachers of Mathematics.

