

Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje

General Process for the Formative Assessment of Learning

Eva Pasek de Pinto *¹
María Teresa Mejía ²

¹Universidad Simón Rodríguez

²Escuela Bolivariana "Giraluna"

La evaluación formativa se acepta como idónea para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, poco se practica de forma sistemática y aún persiste un enfoque tradicional en muchas escuelas venezolanas al reducirla a una etapa del proceso de aprendizaje necesariamente terminal, enfatizando el producto. En consecuencia, el objetivo de este estudio consistió en configurar un proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje a partir de las actividades evaluativas que realizan los docentes en el aula. Metodológicamente se inscribe en el paradigma cualitativo mediante el método etnográfico, el cual se aplicó siguiendo las fases sugeridas por Rodríguez, Gil y García (1999): preparatoria, de campo, analítica e informativa. Para recabar la información se utilizó la observación participante y el diario de campo como instrumento para registrar la información. La información recabada se transcribió, organizó, categorizó y se validó por medio de la triangulación de fuentes. Como resultado se obtuvo un conjunto de actividades de evaluación formativa subyacentes en la práctica pedagógica del docente, las cuales se integraron en una secuencia para conformar un proceso general de evaluación formativa del aprendizaje incluido en los procesos de enseñanza aprendizaje. El proceso es útil para realizar una evaluación formativa consciente y sistemática.

Palabras clave: Evaluación formativa, Investigación, Actividades de evaluación formativa, Proceso general, Educación primaria.

The formative assessment accepted as suitable for improving teaching and learning processes. However, little practiced in a systematic way and still remains a traditional approach in many Venezuelan schools by reducing it to a stage of the learning process necessarily terminal, emphasizing the product. Consequently, the objective of this study consisted of setting up a general process for the formative evaluation of the learning from the evaluative activities carried out by teachers in the classroom. Methodologically, circumscribed to the qualitative paradigm using the ethnographic method, which applied following the stages suggested by Rodriguez, Gil and García (1999): preparatory, field, analytical e informative. To gather the information used participant observation and field as a tool journal to record what the information. The information collected is transcribed, organized, categorized and validated by means of triangulation of sources. As a result obtained a set of underlying activities of formative evaluation in teaching practice of teachers, which integrated into a sequence to form a general process of formative evaluation of learning included in the processes of teaching and learning. The process is useful to perform a conscious and systematic formative evaluation.

Palabras clave: Formative assessment, Research, Formative assessment activities, General process, Elementary school.

*Contacto: evalidpasek@gmail.com

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 4 de junio de 2016

1ª Evaluación: 21 de junio de 2016

Aceptado: 9 de agosto de 2016

1. Introducción

En todo proceso educativo se pretende formar un individuo según el modelo político de cada país, preparado para que pueda enfrentarse al momento histórico que le corresponde vivir e integrarse en un mundo cambiante, cada vez más complejo y multicultural. En consecuencia, valorar el aprendizaje logrado es uno de los retos más importantes pues se trata de evidenciar la correspondencia de los resultados del proceso educativo con lo preceptuado y esperado. Por eso, la evaluación es concebida como

un proceso sistemático, sistémico, participativo y reflexivo que permite emitir una valoración sobre el desarrollo de las potencialidades del y la estudiante, para una toma de decisiones que garantice el logro de los objetivos establecidos en el Currículo Nacional Bolivariano. (Ministerio del Poder Popular para la Educación, MPPE, 2007, p. 67)

El mismo documento establece tres tipos de evaluación: Inicial y/o diagnóstica, previa a la planificación de enseñanza aprendizaje; la procesual y/o formativa que tiene lugar a lo largo del proceso educativo, y, la final y/o sumativa que tiene la función de valorar los logros alcanzados por los estudiantes al final de un proceso con el fin de promover o certificar conocimientos y habilidades. Así, asume una concepción procesual orientada a la toma de decisiones (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

En el contexto del cambio de paradigma educativo, en Venezuela la evaluación del aprendizaje es cualitativa en primaria (1° a 6° grados) y está indisolublemente vinculada con el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal manera que no hay momentos de evaluación y momentos de enseñanza (Vergara, 2012; Pasek, 2009). Este tipo de evaluación es formativa y responde a una concepción constructivista de enseñanza y aprendizaje que considera el aprender como un proceso en el cual el estudiante va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades realizadas.

En el contexto del aula, la evaluación formativa es un proceso que aplican los docentes y estudiantes durante la instrucción y provee información para ajustar tanto la enseñanza como el aprendizaje (Heritage, 2011; López, 2009; TIAL, en Martínez, 2012; Smarter Balanced Assessment Consortium, 2015). Es decir, consiste en un conjunto de actividades orientadas a la identificación de errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas desde y en el aula. Las actividades permiten a los docentes recabar y usar la información para una educación integral considerando las necesidades individuales de los niños (Riley-Ayers, 2014).

Sin embargo, en muchas instituciones de educación básica venezolanas la evaluación formativa no se practica de forma sistemática. (OECD, 2005; Pérez, 2005, Villamizar, 2005). Según Pérez (2005) mantiene indicios de carácter tradicional pues, el docente entiende que su papel consiste en la elaboración y aplicación de instrumentos con fines evaluativos (de medición) con base en los cuales establece un juicio valorativo. En otras palabras, todavía no se ha logrado comprender y aplicar un sistema de evaluación vinculado a los planteamientos constructivistas, participativos, donde los docentes evalúen para mejorar su praxis educativa y el proceso de aprendizaje de los educandos.

Aun cuando se acepta que la evaluación formativa es el modo de evaluar idóneo, pues, mejora el proceso de aprendizaje, permite el monitoreo y la realimentación, favorece la identificación de las dificultades (Pereira y Flores, 2016), persiste un enfoque tradicional de evaluación en la escuela venezolana al reducirla a una etapa del proceso de

aprendizaje necesariamente terminal, con énfasis en el producto. Concretamente, en la escuela ámbito del estudio, las investigadoras fueron testigos de reclamos de representantes y estudiantes al manifestar su desacuerdo e inconformidad con los juicios emitidos sobre su comportamiento académico. Los reclamos aumentan al desconocer los motivos del juicio recibido, pues en sus boletines solo aparecen descripciones someras de la apreciación del docente. También en las reuniones de padres se generan debates cuando se señala el bajo nivel académico de una parte importante del estudiantado.

Posiblemente esto se debe a factores como la poca satisfacción de las necesidades de actualización continua que obtienen los docentes de las actividades formativas que imparte el despacho educativo sobre evaluación cualitativa (Alcedo y Chacón, 2010); la confusión que generan los juicios descriptivos (producto de evaluación formativa) y el término de calificación (resultado de evaluación sumativa, cuantitativa), tal como lo develaron las investigaciones realizadas por Pérez (2011) y Román (2011), quienes encontraron la persistencia de una práctica evaluativa alejada del constructivismo, centrada en una abundancia de exámenes, pruebas y otros instrumentos basados mayormente en la medición cuantitativa. Otra posible causa es la conceptualización errada que poseen los docentes sobre la evaluación formativa. En este orden de ideas, Pasek de Pinto y Mejía (2014) realizaron un estudio donde encontraron que los docentes entrevistados entienden la evaluación formativa como realimentación, como función y poseen ciertas visiones erradas; sumado a esto, ninguno la definió como un proceso, es decir, no la perciben sistemática. Igualmente, Mejía (2015) encontró que la concepción que utilizan los docentes en su práctica evaluativa está pensada, primero como realimentación inmediata y, segundo, como actividad con diferentes funciones; muchos la realizan si lo creen necesario.

En vista de lo anteriormente expuesto y partiendo de las actividades de evaluación que realizan los docentes en el aula, esta investigación tuvo como objetivo configurar un proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. Su relevancia radica en que proporciona una secuencia de pasos que permite a los docentes realizar una evaluación formativa de los aprendizajes sistemática, contextualizada e integrada a los procesos de enseñanza aprendizaje. Cabe destacar, que en la revisión bibliográfica realizada encontramos que la mayoría de los autores definen la evaluación formativa como un proceso, sin embargo, son escasos quienes describen los pasos que éste implica. Aunado a ello, el proceso que muchos señalan es el mismo de la evaluación en general, es decir: recoger información, analizarla, emitir juicios y, sobre la base de juicios, tomar decisiones de mejora. Pero, no encontramos un proceso que sistematice específicamente el proceso de la evaluación formativa que se realiza en el aula, considerando unos pasos distintos del proceso de la evaluación en general.

2. Bases teóricas

2.1. Evaluación formativa

Para este estudio se partió de la concepción que plantea el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007, p. 68): la evaluación procesual y/o formativa “se planifica con la finalidad de obtener información de los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los y las estudiantes,

proporcionando datos para realimentar y reforzar los procesos”. Ya que el mismo documento define la evaluación como un proceso, la evaluación formativa debe ser sistemática e implementada por el docente en colaboración con los estudiantes con el fin de obtener la información requerida y pertinente que permita conocer sus avances, dificultades y orientarlos para darle solución durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera, además de orientar hacia el éxito a los alumnos, los docentes pueden ajustar sus programas y mejorar su propia práctica educativa. Cabe destacar que la mayoría de los autores analizados comparten esta concepción sobre la evaluación formativa.

2.2. Proceso de evaluación formativa

En la revisión bibliográfica realizada sobre evaluación formativa encontramos múltiples estudios relacionados con sus características, componentes, funciones, estrategias, actividades sugeridas para ponerla en práctica, relaciones entre la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, entre otros. Pocas investigaciones la definen como una actividad, pues, la mayoría la entiende como un proceso, pero ninguno señala explícitamente unos pasos que puedan constituir un proceso.

A manera de ejemplo, Rosales (2014, p. 5) expresa que por su carácter “La evaluación formativa nos facilita la tarea de identificar problemas, mostrar alternativas, detectar los obstáculos para superarlos, en definitiva, perfeccionar el proceso educativo”, característica que por su forma podría asumirse como un proceso de tres pasos. Otro ejemplo es el de Smarter Balanced Assessment Consortium (2015), quienes indican que la evaluación formativa posee cuatro atributos: 1) aclarar el aprendizaje que se quiere lograr, lo que implica establecer metas de aprendizaje y criterios de éxito; 2) obtener evidencia de diversas fuentes en función de las metas y criterios previos; 3) interpretar la evidencia, es decir, dilucidar junto con los estudiantes el significado de la información recabada para determinar dónde ubican su aprendizaje con respecto a las metas y criterios previstos; y por último, 4) actuar sobre la base de la evidencia, o sea, realimentar el proceso y decidir los pasos siguientes con el fin de avanzar en el aprendizaje, tomando en cuenta dificultades, intereses y preferencias de cada estudiante. Desde nuestra perspectiva, ambos procesos son bastante generales, no involucran un monitoreo constante por lo que no ofrecen una realimentación inmediata, indispensable para alcanzar los aprendizajes previstos en cada jornada de trabajo en el aula de clases.

3. Metodología

Esta investigación se realizó en dos etapas que se describen a continuación.

3.1. Primera etapa o de investigación cualitativa

Para conocer las actividades evaluativas que realizan los docentes en el aula, la investigación asumió el paradigma cualitativo. En este paradigma, se estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, con la intención de interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas involucradas, describiendo la rutina y situaciones problemáticas que se les presentan.

Dentro del paradigma cualitativo se asumió la etnografía como método. Ésta, de acuerdo con autores como Goetz y Lecompte (1988), Rodríguez, Gil y García (1999), Gurdían-

Fernández (2007), se caracteriza por ser holística y contextual, sus observaciones son puestas en una perspectiva amplia y asume que el comportamiento de la gente sólo puede ser entendido en su contexto específico. Por consiguiente, un estudio etnográfico busca construir un esquema teórico que recoja y refleje lo más fielmente posible la realidad de la actuación humana, en este caso, el proceso de evaluación formativa que tiene lugar en las clases. En ese orden de ideas, la investigación se realizó siguiendo las fases de la investigación cualitativa que señalan Rodríguez, Gil y García (1999): preparatoria, trabajo de campo; analítica e informativa.

3.1.1. Fase Preparatoria

Incluye dos etapas: la reflexiva y la de diseño. En la primera, sobre la base de la experiencia de las investigadoras, se eligió el tópico de interés y se buscó la información relacionada con el estado del arte del tema. Esto culminó en la interrogante: ¿Cómo es el proceso de evaluación formativa que realizan los docentes en el aula? La incógnita marcó la decisión de optar por una etnografía descriptiva y construir el marco referencial del estudio. Seguidamente, en la etapa de diseño, elaboramos el plan de acción para las subsiguientes fases.

3.1.2. Fase trabajo de campo

Tuvo como finalidad realizar las observaciones y recoger la información necesaria. Comprendió dos etapas: el acceso al campo y la recogida productiva de la información que implican la selección del escenario, la elección de informantes, de técnicas e instrumentos.

- ✓ *Acceso al campo.* En este momento seleccionamos la escuela o escenario, atendiendo, en primer lugar al criterio de pertenencia: una de las investigadoras pertenece al contexto y es docente de la institución, lo que facilita el acceso a la información; el segundo criterio fue el tamaño de la escuela, es la más grande del municipio escolar y atiende desde educación inicial o preescolar hasta sexto grado de primaria. Durante la primera visita, conversamos con los 30 docentes de la institución, les informamos del propósito y les propusimos ser partícipes de la investigación permitiendo la observación de sus clases. En un segundo encuentro hablamos con los 10 docentes que se mostraron más receptivos; de ellos, 8 aceptaron voluntariamente formar parte del estudio, sólo uno es de sexo masculino. Todos poseen licenciatura en educación integral, muchos han participado en talleres de formación relacionados con escuelas bolivarianas y los proyectos como estrategia de enseñanza aprendizaje. Ninguno manifestó haber asistido a talleres sobre evaluación. En educación primaria un mismo docente imparte todas las materias del grado. Otras características se muestran en la Tabla 1.
- ✓ *La recogida productiva de información.* Se eligió la técnica de la observación participante para recabar la información. Ésta, siguiendo a Angrosino (2012), es entendida como un procedimiento interactivo de recogida de información que involucra al observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando, permitiendo observar sin restricciones todas las clases. Como instrumento para registrar la información se usó el diario de campo. Por consiguiente, se observó a los 8 docentes en sus aulas durante las clases de enero

a marzo de 2014, recogiendo en forma de una narración minuciosa las experiencias vividas y los hechos observados. Es importante señalar que durante la observación sólo se plasmó estrictamente lo observado, sin realizar comentarios ni análisis subjetivos con el fin de conservar el rigor y la objetividad que exige la investigación.

Tabla 1. Características de los docentes observados

	Doc1	Doc2	Doc3	Doc4	Doc5	Doc6	Doc7	Doc8
Género	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Masc.
Años de docencia	12	10	5	3	3	6	5	5
Grado y sección que atiende	2º“A”	2º“B”	4º“A”	4º “B”	3º “A”	5º “A”	1º“A”	3º“B”
Postgrado	Maestría en Educ.	Maestría en Educ.	No	No	Espec en docencia	No	No	No

Fuente: Pasek de Pinto y Mejía (2016), con datos suministrados por los docentes.

3.1.3. Análisis de datos

El análisis de datos lo realizamos mediante un proceso dinámico y creativo para descubrir y estructurar las relaciones subyacentes en los hechos observados. Así, establecimos una serie de tareas como lectura y revisión de la información, categorización, triangulación y obtención de hallazgos, conclusiones y reflexiones (Angrosino, 2012; Rodríguez, Gil y García, 1999). La categorización comenzó con una descripción de lo recabado en las notas, luego la clasificamos, identificando categorías o temas. Cada categoría soporta un significado o tipo de significados. Para ello, asignamos un concepto a las actividades evaluativas que realizan los docentes en el aula obteniendo las categorías resultantes, las que describimos desde lo observado.

Para dar validez a la información obtenida y a las categorías construidas acudimos a dos actividades: en primer lugar, la devolvimos a los informantes en una entrevista, es decir, las categorías conformadas las discutimos con cada docente para comprobar que reflejan con fidelidad su modo de actuar. En segundo lugar, realizamos la triangulación de la información contrastándola con varias fuentes como los mismos docentes, teóricos e investigadores de la evaluación y la interpretación de las autoras. El objetivo de la triangulación fue, por un lado, la validación y por otro, contar con una multiplicidad de perspectivas; lo que incrementó la validez de los resultados al depurar las deficiencias intrínsecas de un solo método de recogida de datos y favoreció el control del sesgo personal del investigador.

3.1.4. Fase informativa

En esta fase integramos la fundamentación teórica y empírica que apoya el trabajo y presentamos los resultados obtenidos.

3.2. Segunda etapa o de construcción teórica

En esta etapa sistematizamos la información, la interpretamos; integramos y secuenciamos de una manera lógica ciertos conocimientos que eran, hasta el momento, imprecisos, inconexos o intuitivos y conformamos un proceso general para la evaluación formativa desde el hacer pedagógico de los docentes y los teóricos sobre el tema.

4. Resultados

En este apartado presentamos los resultados en dos partes. En la primera se muestran las actividades de evaluación formativa subyacentes en la práctica pedagógica de los docentes como producto de la observación realizada de las clases que ejecutan los docentes. En la segunda, ofrecemos el proceso inferido y reconstruido de su actuación evaluativa considerando los resultados anteriores.

4.1. Actividades de evaluación formativa subyacentes en la práctica pedagógica

Para darle la claridad y objetividad requeridas, las actividades que realizan los docentes las organizamos en forma secuencial y se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Actividades de evaluación formativa que realizan los docentes observados

ACTIVIDAD	F	DESCRIPCIÓN	VIÑETA
Exploración	7	3 docentes muestran interés en el tema de la clase anterior	[O a Doc1]: La inicia su clase preguntando: “¿Qué temas desarrollamos ayer?”
		3 se centran en el tema que debían desarrollar durante las clases observadas	[O]: Una vez que la docente retoma la clase anterior y explora lo aprendido por los estudiantes, inicia la clase.
		1 preguntó por los conocimientos previos o necesarios para desarrollar el contenido de cada día.	
Monitoreo	8	Todos los docentes realizan el monitoreo recorriendo el aula y deteniéndose en cada estudiante o grupo.	[O a Doc4]: La docente realiza un dictado sobre el sistema solar; a medida que lo realiza va recorriendo cada uno de los puestos de los niños para verificar que estén escribiendo correctamente las palabras y les corrige.
		Identifican fallas, errores e indagan por las causas.	[O a Doc8]: El docente se sentó con el grupo para explicarles.
		Comunican las fallas e indican cómo superarlas. Ofrecen orientación oportuna para corregir.	
Resalta Logros	3	Lo realizan individualmente y grupalmente	[O a Doc3]: Al finalizar la tarea la Doc3 manifiesta su satisfacción ante el resultado obtenido durante el desarrollo de la actividad: “ <i>Excelente trabajo, los felicito, me siento muy contenta porque noto que han entendido por el mapa conceptual que elaboraron</i> ”
		Felicita a todos y manifiesta la importancia de cumplir las tareas.	
		Felicita a la niña por el avance significativo en la lectura. Felicita a todos y expresa satisfacción por sus logros.	
Controla	3	El control lo realizaron 1 docente de primer grado y 2 de segundo.	[O a Doc7]: La docente selecciona ocho alumnos para tomarle la lectura diaria. Los va llamando uno a uno, los orienta en cada una de las oraciones que leen, luego va registrando en el cuaderno de control de lectura lo observado en cada estudiante.
		Cotejan el progreso utilizando los criterios establecidos.	
		Registran la información en su libreta. Las tres se concentraron en el proceso de lectura y escritura.	

Fuente: Pasek de Pinto y Mejía (2016) con información de las observaciones de clases.

Tabla 2. Actividades de evaluación formativa que realizan los docentes observados (Continuación)

Promueve la auto-evaluación	<p>3 Las tres docentes que la propician asignan tareas de diferentes materias en el aula, estableciendo un tiempo prudencial para su ejecución. Finalizado éste, escriben los resultados en el pizarrón y piden a los niños que cotejen y corrijan su propia ejecución.</p>	<p>[O a Doc1]: La docente le pide al niño la libreta y le señala que observe lo escrito en el pizarrón y cómo lo escribió en su libreta; el niño se da cuenta de su error. Doc1: “borra y vuelve a escribirlo”. Ns: “Tiene razón, voy a acomodarlo maestra, es que estaba compitiendo con Rita para ver quien escribía más rápido”.</p>
Promueve la co-evaluación	<p>2 La docente (Doc5) asignó un trabajo grupal. Al finalizar la actividad llamó a uno por equipo para que en voz alta leyera su producción. Luego preguntó a los demás equipos su opinión. La maestra (Doc2) asignó exposiciones grupales. Al terminar cada grupo solicitó su opinión a los otros grupos.</p>	<p>[O a Doc2]: Los niños de la Doc2 realizan exposiciones este día. Luego que cada grupo expone, la maestra pregunta al grupo oyente: “¿Cómo expusieron sus compañeros?”</p>
Ofrece realimentación	<p>3 La mayoría (5) de los docentes termina la clase asignando alguna actividad para la casa y despidiéndose 3 docentes realizaron cierres de clase para fortalecer lo aprendido mediante recuentos orales de las actividades, resúmenes escritos de los temas tratados en clase, definiciones propias de conceptos tratados en clase. La doc4 llega a la transferencia de conocimiento cuando pidió resolver problemas de matemática involucrando el ciclo hidrológico.</p>	<p>[O a Doc6]: Para culminar la jornada, la docente proporciona a cada estudiante una hoja para que realicen un resumen de los temas desarrollados durante la mañana, con las siguientes instrucciones: “al terminar de realizar esta actividad cada uno la va a leer en voz alta y luego la guarda en su portafolio.”</p>

Fuente: Pasek de Pinto y Mejía (2016) con información de las observaciones de clases.

4.1.1. Análisis y discusión

En la tabla 2 se puede observar que la exploración la realizan 7 (87,5%) docentes; todos los docentes (8, o sea, 100%) monitorean a los estudiantes durante sus actividades de aprendizaje en el aula; 3 de ellos (37,5%) resaltan sus logros, llevan un control de los avances, promueven la autoevaluación de los estudiantes y ofrecen realimentación como cierre de la clase; 2 (25%) promueven la coevaluación.

Con respecto a la evaluación formativa, el estudio permitió hallar evidencias de que los docentes realizan la evaluación formativa de manera intuitiva, como parte de la clase y sin notar su carácter evaluativo al ofrecer una realimentación inmediata a los estudiantes. Así, encontramos que al inicio de la clase, la mayoría explora el conocimiento que poseen los estudiantes como base del aprendizaje subsiguiente. Esto se corresponde tanto con los principios del constructivismo como con el Diseño Curricular Bolivariano (MPPE, 2007, p. 70), donde señala que explorar es una función de la

evaluación que “permite obtener evidencias sobre las experiencias de aprendizaje del estudiante, sus alcances en relación con los objetivos educativos; vinculadas al contexto donde se producen”.

Todos los docentes monitorean las actividades de los alumnos en el aula, es decir, hacen un seguimiento al desarrollo de las actividades de aprendizaje, lo que les permite obtener información valiosa sobre el logro de los objetivos previstos en el proyecto que se esté ejecutando (Aguilar y Ander-Egg, 1994). Asimismo, todos lo realizan recorriendo las mesas de trabajo, deteniéndose en los estudiantes y/o en los grupos. Durante este recorrido pueden identificar fallas y errores, las comunican a los estudiantes y ofrecen orientación oportuna para su corrección. Sin embargo, sólo una docente preguntó por las causas de las fallas y errores, evidenciando una preocupación por la mejora del aprendizaje, lo que enfatiza una concepción formativa de la evaluación, objeto de reflexión para Riley-Ayers (2014), Pereira y Flores (2016), Vergara (2012) y conforme con los planteamientos del MPPE (2007).

La orientación oportuna se entiende como una actividad fundamental en el proceso evaluativo, pero sólo tres docentes la realizan, destacando su función formativa (Heritage, 2011; Smarter Balanced Assessment Consortium, 2015): una revisa los cuadernos de los niños llamándolos uno por uno; otra, durante el recorrido, observa y corrige inmediatamente los errores; el tercero, se sienta con los estudiantes y les explica.

En el transcurso de la clase y durante las diferentes actividades que realizan los niños en el aula, solamente tres de los docentes se detienen a destacar los logros que van alcanzando los estudiantes, tanto de manera individual como grupal. Las felicitaciones y expresiones de satisfacción de las maestras son importantes y necesarias motivaciones para seguir aprendiendo; se trata de hacerle saber al estudiante que va en la dirección correcta para lograr los objetivos previstos (Smarter Balanced Assessment Consortium, 2015).

Llevar el control de los aprendizajes es importante para emitir juicios informados. Este control se puede ver como una verificación de resultados (Aguilar y Ander-Egg, 1994), o bien como el registro de los aprendizajes que van logrando a medida que avanza el desarrollo de los proyectos (Riley-Ayers, 2014; Smarter Balanced Assessment Consortium, 2015;). Por eso, los docentes deben supervisar constantemente el avance de los alumnos. Sin embargo, durante la investigación se detectó que el registro sistemático lo llevaron sólo 3 de las docentes. Se puede inferir que este hecho es una posible causa de la insatisfacción de representantes y estudiantes al recibir en la boleta la somera información que describe su actuación.

Promover la autoevaluación es un aspecto primordial para la formación puesto que involucra un proceso de reflexión (MPPE, 2007; Smarter Balanced Assessment Consortium, 2015). No obstante, solamente lo realizan 3 de los docentes observados, por lo que se puede inferir que no se está formando el ciudadano reflexivo y crítico que preceptúa la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Lo mismo ocurre con promover la coevaluación, la cual está concebida como una forma de participar en la evaluación, es decir, los estudiantes aprenden a ser ciudadanos participativos mediante la valoración que realizan sobre la actuación de los compañeros. Pero solamente dos de los docentes observados propician actividades para la

coevaluación, en consecuencia, los alumnos no están aprendiendo a ser participativos ni a valorar el trabajo del otro.

En lo que se refiere a la realimentación, según el currículo nacional bolivariano (MPPE, 2007), ésta permite tomar decisiones para reorientar y fortalecer las acciones educativas ejecutadas sobre la base de los avances y logros obtenidos. Asimismo, promueve la reflexión sobre sus actos y consecuencias, les permite vislumbrar las metas y objetivos de la planificación; por ello, es importante que los docentes realicen un cierre de clase que fortalezca lo aprendido. Sin embargo, sólo 3 docentes la realizaron solicitando a los niños un recuento oral o un resumen escrito de los temas trabajados; uno llegó a la transferencia. Se puede inferir que no se cierra el ciclo del aprendizaje, no se afianzan los conocimientos, lo que puede incidir en el desempeño académico de los estudiantes, objeto de reclamo de los padres y representantes.

En resumen, es importante señalar que una sola docente realizó todas las actividades descritas, 3 docentes realizaron actividades de evaluación formativa y ninguno de los docentes ve tales actividades como evaluativas, pues las asumen como actividades de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, configuramos un proceso para la evaluación formativa contextualizado, utilizando para ello las actividades ordenadas en una secuencia lógica y aplicable en el aula.

4.2. Construcción de un proceso general para realizar una evaluación formativa en el aula

El proceso general para la evaluación formativa generado está estrechamente vinculado con los procesos de enseñanza aprendizaje, se contextualiza en el ámbito del aula y se centra en el aprendizaje del estudiante, como se puede ver en la figura 1.

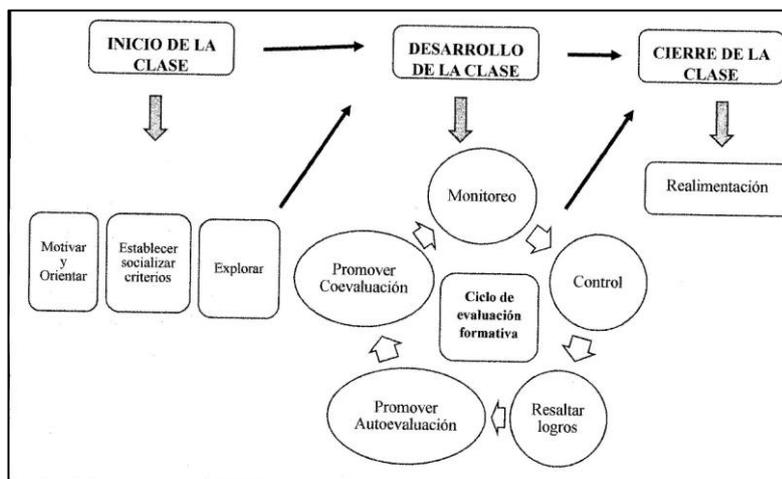


Figura 1. Proceso general de evaluación formativa

Fuente: Elaborado por las autoras.

En la figura 1 se observa que el proceso de la evaluación formativa se fundamenta en los tres pasos del proceso de enseñanza: inicio, desarrollo y cierre de la clase.

4.2.1. El inicio de toda clase

Está dirigido a despertar el interés de los estudiantes e implicarlos en el tema objeto de estudio. Por eso, esta etapa de la enseñanza contiene el motivar y orientar, el establecer y acordar los criterios de evaluación y la exploración de saberes y conocimientos; incluye plantear el objetivo o los objetivos de aprendizaje.

- ✓ *Motivar y orientar:* En este paso es importante presentar a los estudiantes los contenidos por aprender, los objetivos a lograr, así como las actividades que se van a realizar para ello. Esto permitirá que los estudiantes conozcan con anticipación el objetivo de aprendizaje que se persigue, el tipo de actividades que planificó el docente, el tiempo destinado para su realización, la importancia que tiene cada actividad para el logro de los aprendizajes esperados.
- ✓ *Establecer y socializar criterios de evaluación:* Toda evaluación requiere unos criterios que le sirvan como base para comparar el avance de los estudiantes, por eso es importante definir y compartir con sus estudiantes los que utilizará para valorar sus logros. Sólo así tendrán claro lo que se espera de ellos al terminar cada actividad y cada jornada; a la vez, participarán activa y reflexivamente en su proceso de aprendizaje, evitando reclamos posteriores. Es importante señalar que los criterios de evaluación se pueden originar en los contenidos, en los objetivos de aprendizaje y/o en las competencias, capacidades y actitudes que debe desarrollar el estudiante en determinada área curricular.
- ✓ *Exploración:* Explorar es una función de la evaluación que permite obtener evidencias sobre las experiencias de aprendizaje del estudiante, sus conocimientos previos sobre un tema. La exploración puede tomar formas diferentes: puede centrarse en el tema de la clase anterior, indagar por la preparación para el tema que va a desarrollar, o bien, preguntar por los conocimientos previos o necesarios para desarrollar el contenido del día.

En todo caso, es útil para orientar su trabajo teniendo presente hacia dónde debe dirigirse y cuál es la mejor forma para llegar hasta allí ya que permite ubicar el nivel de aprendizaje del estudiante con respecto al formulado en los objetivos. Además, la exploración es necesaria para elegir las estrategias de aprendizaje, pues, el docente debe establecer puentes entre lo que conoce un estudiante y lo que puede y/o debe aprender, fortaleciendo y apoyando el proceso de construcción del conocimiento.

4.2.2. El desarrollo de las clases

En el proceso de enseñanza aprendizaje, es el tiempo planificado por el docente para propiciar el aprendizaje de los contenidos mediante el uso de diversas estrategias, es decir, es el tiempo dedicado a la tarea, a concretar las actividades de aprendizaje. Ya sea que los estudiantes estén organizados en grupos o trabajen individualmente, es el período cuando el docente observa el desenvolvimiento de los alumnos y los orienta hacia el logro de metas y objetivos. Es el momento de la evaluación formativa del aprendizaje y se puede afirmar que cumple un ciclo que se inicia con cada nuevo estudiante o grupo que observa el docente en su recorrido por el aula. Sus pasos son:

- ✓ *Monitoreo.* Consiste en hacer un seguimiento constante a los avances en el dominio de conocimientos o desarrollo de habilidades convenidas en criterios

previamente acordados. Su propósito consiste en observar y analizar las acciones durante el proceso de aprendizaje del estudiante y, de ser necesario, ofrecer nuevas opciones. Está ligado al tiempo y los esfuerzos requeridos para culminar una determinada actividad y sus ajustes. Por lo general esta actividad la realizan los docentes desplazándose por el aula y deteniéndose en cada estudiante, mesa o grupo de trabajo con la finalidad de observar y estimar su desempeño.

Durante el recorrido por las mesas de trabajo, al observar las realizaciones de los estudiantes, los docentes pueden identificar fallas y errores e indagar por las causas, lo que les permite comprender mejor el proceso de cada alumno en tanto individuo único que es y poder ayudarlo. En ese sentido, es importante comunicar las fallas o errores e indicarles cómo superarlas para que tomen conciencia y realicen las correcciones pertinentes. Es decir, el docente debe ofrecer la orientación oportuna para que corrijan. Esta orientación consiste en atender la situación o debilidad detectada de manera inmediata y adecuada, indicando el curso correcto de la actividad. Es una manera de realimentación del aprendizaje que forma parte del desarrollo de la clase y debe ser inmediata, continua y relevante (López, 2010, citado por Osorio y López, 2014). Hay diferentes maneras de orientar en el aula: mediante la revisión de los cuadernos de los niños, convocar uno por uno, acudir en su ayuda cuando llaman, responder a las dudas en el momento que las presenten.

- ✓ *Control:* El control consiste en verificar los resultados de una actividad con miras al logro de los objetivos previstos. Implica cotejar y registrar los progresos respecto de los criterios establecidos para cada caso. Por eso, llevar el registro de los aprendizajes alcanzados por los niños es de suma importancia e involucra una supervisión constante del proceso de aprendizaje. Para verificar los logros se requieren los criterios establecidos al inicio de la clase y socializados con ellos, así como los distintos instrumentos de evaluación, entre otros, registro diario, lista de cotejo, escala de estimación. Cabe destacar la importancia de llevar un control sistemático considerando que ese registro servirá de insumo para emitir los juicios descriptivos y valorativos de la actuación del estudiante y es útil para aclarar dudas a estudiantes, padres y representantes.
- ✓ *Resaltar logros.* Se trata de enfatizar los resultados positivos de los estudiantes en el desarrollo de su aprendizaje. En el aula, durante la verificación o control de una actividad nos encontramos con potencialidades, fortalezas, avances y, por supuesto, debilidades. Resaltar logros consiste en manifestar de forma oral o escrita satisfacción por la actividad realizada, por el cumplimiento del objetivo propuesto, por el desempeño del estudiante en una responsabilidad asignada; es felicitarlos por la labor cumplida, entre otros. Su importancia reside en que el estudiante entiende que está bien encaminado hacia la meta.

Sin embargo, es importante que además de destacar los logros, expresemos muy sutilmente sugerencias para superar las debilidades halladas ya que representan palabras de aliento para continuar esforzándose. En ambos casos nos valemos del uso de los indicadores que establecimos para los criterios de evaluación. Los indicadores son las pistas observables del desempeño de los niños y proporcionan información cualitativa o cuantitativa sobre el rasgo que se valora

pues describen de manera real el desarrollo de las capacidades y actitudes. Su relevancia radica en el hecho de que pasan a conformar los juicios descriptivos que emitimos y asentamos en las boletas de información.

- ✓ *Promover la autoevaluación.* La autoevaluación “es el proceso de reflexión que realiza cada uno de los participantes responsables del proceso de aprendizaje”. (MPPE, 2007, p. 68). Constituye un objetivo de la evaluación formativa y se basa en que existan criterios de evaluación claros y explícitos para que los estudiantes puedan pensar, aplicar y reflexionar en el contexto de su propio trabajo. Así mismo, es una forma de participar en la evaluación que favorece el desarrollo de procesos de autorregulación, capacidad muy importante en el funcionamiento individual y social de las personas.

Con la autoevaluación se pretende que el estudiante mismo tome conciencia de sus fortalezas y debilidades, aciertos y errores. En ese sentido, se trata de orientar su atención hacia los aciertos y errores sin respuestas elaboradas. Tal vez sería adecuado enseñar a los estudiantes el proceso de reflexión que plantea Smyth (1991, p. 279), consistente en aplicar los cuatro pasos siguientes: “1. Descripción: ¿Qué es lo que hago?; 2. Inspiración: ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?; 3. Confrontación: ¿Cómo llegué a ser de esta forma?; y 4. Reconstrucción: ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?”, adaptándolos a cada actividad sobre la que se pretenda reflexionar para autoevaluarse. Este proceso permite recrear la actuación, errada o acertada; pensar hacia dónde lo lleva la acción; analizar por qué la realizó así (acertada o errada) y, finalmente, buscar soluciones que le permitan hacerlo mejor. Con ello tendríamos los estudiantes reflexivos y críticos que preceptúa el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007).

- ✓ *Promueve la coevaluación.* La coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta de una actividad o un trabajo realizado entre varias personas como, por ejemplo, de los estudiantes entre sí. La coevaluación se puede realizar por grupos pequeños cuando el trabajo en el aula es cooperativo; en su recorrido, el docente, al pasar por los grupos puede preguntar a cada uno cómo ha sido el desempeño y cuál ha sido el aporte de los otros al logro del objetivo y culminación de la actividad. En otros casos se realiza con la sección completa, por ejemplo, cuando docentes y estudiantes han planificado exposiciones, entonces, el docente le puede preguntar al resto de la sección sobre la exposición del grupo.

Cabe señalar que concentrar la atención sobre la actuación y/o tareas realizadas por los compañeros de la clase permite descubrir las propias dificultades, o también, fortalezas. Sin embargo, es importante que la coevaluación se realice considerando los criterios establecidos al inicio de la clase, que se refieran al desempeño y no a la persona y que se eviten calificativos ofensivos o discriminativos.

4.2.3. *El final de la clase*

Representa los últimos minutos, requiere un cierre y no es suficiente con asignar las tareas para la próxima clase y despedirse. Es el momento de la realimentación y no forma parte del ciclo de la evaluación formativa iniciado con el monitoreo.

- ✓ *Realimentación.* Consiste en retomar los contenidos para afianzarlos, comunicar a los estudiantes los errores más frecuentes, los obstáculos al conocimiento que ha detectado, brindar orientaciones claras sobre cómo mejorar en sus desarrollos, logros y desempeños. Es el momento de aclarar las dudas que aún persisten, de generar conclusiones. La realimentación permite que tanto el docente como los estudiantes tomen conciencia del logro del objetivo de la clase, de sus progresos, de sus nuevos aprendizajes; también sirve de base a la toma de decisiones para reorientar y/o fortalecer las acciones educativas ejecutadas.

Considerando que el proceso de aprendizaje pasa por tres momentos: adquisición o construcción, repaso y transferencia de conocimientos, la realimentación es el tiempo para detectar el aprendizaje realmente logrado sobre la base de la transferencia de conocimientos que realiza el estudiante a otras áreas y/o a otros contextos. Entre otras dinámicas adecuadas para este momento, se puede formular preguntas a la sección sobre la experiencia de lo vivido en la clase, pedir a los estudiantes que escriban una síntesis y la compartan, leer las conclusiones del trabajo realizado en el grupo, pedirles que piensen en las posibles aplicaciones de lo aprendido en otras materias, áreas, o a su vida cotidiana. Además, es importante aprovechar el momento para enseñarles a que se realimenten unos a otros.

5. Conclusiones

La evaluación formativa es entendida por los investigadores como el proceso valorativo idóneo para mejorar la educación en general y los procesos de enseñanza aprendizaje en particular. Sin embargo, su aplicación intuitiva y asistemática se aleja de los planteamientos de la evaluación formativa constructivista y participativa establecida. Por tal motivo, se pretendió hallar evidencia de que en la práctica evaluativa del docente en el aula subyace un proceso de evaluación formativa que es posible explicitar y configurar en un diagrama que muestre su sistematicidad.

Durante la experiencia de investigación se encontró que, desde el punto de vista teórico, la evaluación formativa es definida como un proceso estrechamente vinculado con los procesos de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, desde la perspectiva de la práctica, pocos docentes realizan actividades de evaluación formativa y quienes lo hacen, las asumen como actividades de enseñanza aprendizaje que son parte de la clase y no constituyen pasos de un proceso. Esto posiblemente se debe a que el monitoreo y la orientación inmediata al estudiante los realizan durante la ejecución de las tareas de aprendizaje diseñadas y orientadas por el docente para/en el aula, por lo que tampoco toman nota de la información que generan.

Lo anterior trae como consecuencias que, si bien, todos los docentes hacen un seguimiento al desarrollo de las actividades de aprendizaje, son pocos los que registran sistemáticamente la información y carecen de ella cuando deben formular juicios de la actuación del estudiante. Si los registros son incompletos, sus juicios descriptivos pueden estar mal fundamentados y ser objeto de reclamos por parte de estudiantes y padres o representantes. Igualmente puede afectar las decisiones que tomen respecto de nuevas estrategias, actividades, en los futuros pasos para alcanzar los criterios de éxito establecidos.

Tanto la autoevaluación como la coevaluación son modos de participar en el proceso educativo. No obstante, la escasa práctica de dichas formas de evaluación limita el aprendizaje de la participación de los estudiantes, por lo que es posible afirmar que, desde una evaluación formativa vista así, no se está formando el ciudadano participativo que tiene por meta la educación.

Un aspecto álgido lo representa la realimentación o cierre de la clase. Se entiende que este momento no es sólo para asignar tareas y despedirse; por el contrario, su esencia radica en cerrar el ciclo del aprendizaje que pasa por la adquisición o construcción de nuevos conocimientos, el repaso de lo aprendido y, finalmente, llegar a la transferencia de lo aprendido a otras materias, otros contextos y, aún, a la vida cotidiana. Si esta transferencia no se realiza, como se observó, no se afianzan los conocimientos y no es posible hablar de aprendizaje logrado.

En síntesis, dado que en la práctica se encontró escasa aplicación de la evaluación formativa aunado a que es poco sistemática, se configuró como resultado de investigación un proceso general para realizar una evaluación formativa del aprendizaje consciente y metódica. Se exhorta a los docentes a probar su utilidad en el contexto de las clases para obtener más y mejor información sobre el progreso de cada estudiante. Si no aplicamos una evaluación que realmente forme, lograr una escuela/aula formadora de personas participativas, creativas, integrales quedará fuera de alcance en nuestro futuro.

Referencias

- Aguilar, M. y Ander-Egg, E. (1994). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Buenos Aires: Lumen.
- Alcedo, Y. y Chacón, C. (2010). El rol del docente en la evaluación cualitativa de los aprendizajes en inglés. *Revista Evaluación e Investigación*, 5(1), 55-72.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José de Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Heritage, M. (2011). Formative assessment: An enabler of learning. *Better: Evidence-Based Education*, 6, 18-19.
- López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875.
- Mejía, M. T. (2015). *Procedimientos para la evaluación formativa bajo la filosofía constructivista del aprendizaje en educación básica* (Tesis doctoral). Universidad Fermín Toro, Venezuela.
- OECD. (2005). *Formative assessment improving learning in secondary classrooms: Improving learning in secondary classrooms*. París: OECD Publishing.

- Osorio, K. y López, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30.
- Pasek de Pinto, E. (2009). Reflexiones en torno a la evaluación cualitativa en el aula. *Academia*, 8(16), 2-12.
- Pasek de Pinto, E. y Mejía, M. T. (2014). ¿Cómo entienden la evaluación formativa los docentes? *Academia*, 7(31), 53-69.
- Pereira, D. y Flores, M. (2016). Conceptions and practices of assessment in higher education: A study of Portuguese university teachers. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 9-29. doi:10.15366/riee2016.9.1.001
- Pérez, E. (2005). Enseñanza y evaluación: Lo uno y lo diverso. *Educere*, 9(31), 473-479.
- Pérez, M. (2011). *Plan de formación docente sobre la evaluación como acción pedagógica en Educación Inicial* (Trabajo de Grado de Maestría). Universidad Valle del Momboy, Venezuela.
- Riley-Ayers, S. (2014). *Formative assessment: Guidance for early childhood policymakers*. New Brunswick, NJ: Center on Enhancing Early Learning Outcomes.
- República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial, núm. 36.860, de 30 de diciembre de 1999. Recuperado de <http://www.uc.edu.ve/archivos/constitucion.PDF>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Recuperado de http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2007/d_905_67.pdf
- Rodríguez, A., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Román, F. (2011). *Plan de formación docente sobre el uso adecuado de instrumentos de evaluación cualitativa en Educación Básica* (Trabajo de Grado de Maestría). Universidad Valle del Momboy, Venezuela.
- Rosales, M. (noviembre, 2014). *Proceso evaluativo: Evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment. Su impacto en la educación actual*. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires. Recuperado de www.oei.es/congreso2014/memoriactei/662
- Smarter Balanced Assessment Consortium. (2015). *The formative assessment process*. Recuperado de <https://www.smarterbalanced.org/wp-content/uploads/2015/09/Formative-Assessment-Process.pdf>
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Stufflebeam, D. y Schinkfield, A. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Vergara, C. (2012). Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 251-274.
- Villamizar, J. (2005). Los procesos en la evaluación educativa. *Educere*, 9(31), 541-544.

Breve CV de los autores

Eva Pasek de Pinto

Licenciada en Educación, mención Ciencias Biológicas; Especialista en Metodología de la investigación y Magíster en Planificación y Administración de la Educación Superior; Doctora en Ciencias de la Educación. Actualmente jubilada por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Como investigadora en las áreas de evaluación, ambiente, y, el conocimiento y sus obstáculos, es miembro de las Líneas de Investigación “Investigadores en Acción Social (IAS)” y “Fortalecimiento de la Educación Inicial (LinFEI)”. Posee publicaciones en revistas nacionales e internacionales. De su experiencia docente e investigadora publicó un libro: *Didácticos. Ideas. Investigación. Educación* como autora-editora. Es investigadora reconocida Nivel C del Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII). ORCID ID: 0000-0002-6471-2467. Email: evalidpasek@gmail.com

María Teresa Mejía

Licenciada en Educación Integral, MsC. Administración de la Educación Básica, Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de aula en educación básica. Profesora invitada de Post-Grado en las universidades: Universidad Valle del Momboy, Rafael María Baralt y Universidad Pedagógica Experimental Libertador, extensión Rubio. Posee publicaciones en revistas nacionales. Email: mariateresa_mejia@hotmail.com