

Evaluación para el aprendizaje

Evaluation for learning

Isabel Ruz Herrera*

Resumen

El artículo corresponde a una reflexión en torno a la evaluación y su función en el currículo. En escuelas, jardines infantiles y salas cuna la evaluación. La evaluación debe ser una herramienta que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe orientar las acciones de niños y niñas, y las de su familia para contribuir a la obtención de aprendizajes significativos y de calidad. Durante la década de los 50, los enfoques sobre la evaluación eran muy técnicos. Hoy es fundamental que las educadoras y los educadores de párvulos adopten una mirada actualizada de la evaluación; esta debe contemplar la evaluación debe ser formativa y debe acompañar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: educación parvularia, evaluación formativa, rol social y pedagógico de la evaluación, evaluación psicométrica, evaluación edumétrica.

Abstract

This article is a reflection on evaluation and its role in the curriculum. In schools, kindergartens and nurseries, evaluation is the norm. Evaluation should be a tool that favours the teaching-learning process. It should guide the actions of children and their families to contribute to the achievement of meaningful and quality learning. During the 1950s, approaches to evaluation were highly technical. Today it is essential that kindergarten teachers adopt an updated view of evaluation; evaluation should be formative and should accompany the whole process of teaching and learning.

Keywords: pre-school education, formative evaluation, social and pedagogical role of evaluation, psychometric evaluation, edumetric evaluation.

* Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación, Magíster en Educación c/m Currículum Educacional, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile); Diplomada en Investigación Educativa, Universidad Alberto Hurtado (Chile). Correo electrónico: isharuz@gmail.com.

Introducción: ¿qué es la evaluación?

En las últimas décadas, el proceso evaluativo ha adquirido un rol preponderante en la educación, más cuando la calidad se torna una necesidad urgente. Sin embargo, se sabe que más que el “proceso” evaluativo, lo que se ha realizado se reduce a la utilización de los resultados de las mediciones para crear rankings, comparar, observar curvas de normalidad, etc., lo que hace que se pierda el potencial transformador que es inherente a este proceso.

La evaluación es un concepto polisémico que, etimológicamente, hace referencia a la emisión de un juicio de valor que se le atribuye a un objeto.

En sus inicios, la evaluación se entendió como un proceso de emisión de juicios con base en parámetros. Desde ahí, las actuales concepciones y prácticas están enraizadas en una concepción más bien técnica, con conceptos como control, acreditación, estimación, certificación, etc., que se iguala con la idea de medición, vista como una comparación con un patrón respecto de determinadas propiedades, lo que permite asignar valores usualmente numéricos.

Las prácticas de evaluación no deben constituirse solamente como actos de medición; esto se ha entendido así debido a la influencia del movimiento norteamericano “Accountability”, como una especie de “rendimiento de cuentas”, que enfatiza que la claridad de objetivos y la evaluación de resultados emanan de otras fuentes, como la teoría *conductista* y de *sistemas*.

En contraste con lo anterior, se plantea que las prácticas evaluativas deben considerarse como un elemento del complejo proceso educativo, que releva la *función pedagógica de la evaluación*, por sobre la *acreditativa o social*. La evaluación es, por tanto, un momento más del aprendizaje; una evaluación que promueve una cultura propensa a la autocrítica, al debate, a la tolerancia, a la incertidumbre y a la flexibilidad (Santos Guerra, 1996). Esto establece una relación educadora-niño/niña distinta, ya que la evaluación es considerada como un proceso interactivo, dinámico y colaborativo, integrado a la enseñanza, a la vida cultural y social del aula.

La evaluación en sí misma no resuelve los problemas que tenga lo evaluado; lo que hace realmente es ayudar a plantearlos de una forma adecuada.

La evaluación es útil cuando:

1. Se lleva a cabo en el momento adecuado.
2. Los métodos y técnicas que se utilizarán tienen que conseguir una discriminación suficiente del conocimiento.
3. Va acompañada de un exhaustivo diagnóstico del contexto donde se dan los fenómenos que se evalúan, para que se planteen parámetros acordes a la cultura de la institución y las comunidades.
4. Se sabe qué hacer con los resultados.

Para Santos Guerra, el cambio en el enfoque evaluativo solo es posible si se modifica el contexto y las condiciones en las que se realiza la evaluación y se cuestiona la forma de entender las instituciones educativas y la evaluación basada en la competitividad.

El docente requiere cambiar la esfera de las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación, las actitudes personales sobre evaluación y las prácticas profesionales.

Lo que dificulta el cambio en evaluación:

- La separación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación.
- La dependencia de la evaluación con la función social o acreditativa.

La función pedagógica de la evaluación se utiliza para organizar de la manera más racional y eficaz posible las actividades de enseñanza y aprendizaje, aludiendo a los procesos educativos y los juicios de valor sobre el mayor o menor grado de aprendizaje. Las educadoras permanentemente enfrentan la continua tensión que se produce al tratar de conciliar *evaluar para mejorar* y *evaluar para categorizar* el aprendizaje, lo que sin lugar a dudas determina las prácticas evaluativas.

En Chile, la función social de la evaluación está determinada, en primera instancia, por el Mineduc, que por decreto regula el tipo de escala, los criterios de promoción, la asistencia y la repitencia, las asignaturas que se califican y las que no. Por su parte, el establecimiento educacional elabora, a la luz de su proyecto educativo y acorde a los decretos ministeriales, su propio reglamento de evaluación; de este modo, este rol social de la evaluación, que es necesario para determinar promociones, egresos y titulaciones, se pone por sobre el rol pedagógico de la evaluación, y esta pasa a ser un fin en sí misma, una clásica conceptualización de los años 50. La orientación técnica de la evaluación se ha transformado en un pasado que pesa hasta la actualidad. Toda esta cultura impacta en la educación parvularia, tanto desde los niveles de las escuelas básicas como desde las instituciones que imparten educación parvularia en forma exclusiva (Junji, Integra, jardines particulares).

En las últimas décadas en Chile, desde la entrada de la línea argumental del constructivismo a la educación, se ha instalado más discursivamente una concepción de aprendizaje que se fundamenta en el socio-constructivismo, enfoque que reúne las teorías cognitiva y sociocultural de la enseñanza y que entiende el aprendizaje y la evaluación como una unidad indisoluble (Coll, Martín y Onrubia, 2001), de tal modo que la evaluación sirva para explicar los aprendizajes de los estudiantes (alcance de aprendizajes, responsabilizarse de controlar sus logros), como para retroalimentar la actividad instruccional del maestro, obteniendo información para mejorar su actividad didáctica al planear y ejecutar las actividades de enseñanza. “La evaluación de los aprendizajes puede estar o ponerse al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza pedagógica y didáctica” (Coll, Martín y Onturibia, 2001, p. 4).

De esta forma, el proceso evaluativo se pone al servicio de la pedagogía y la didáctica. Dada su trascendencia, cabe destacar la existencia de dos enfoques sobre el tema en los distintos niveles educativos:

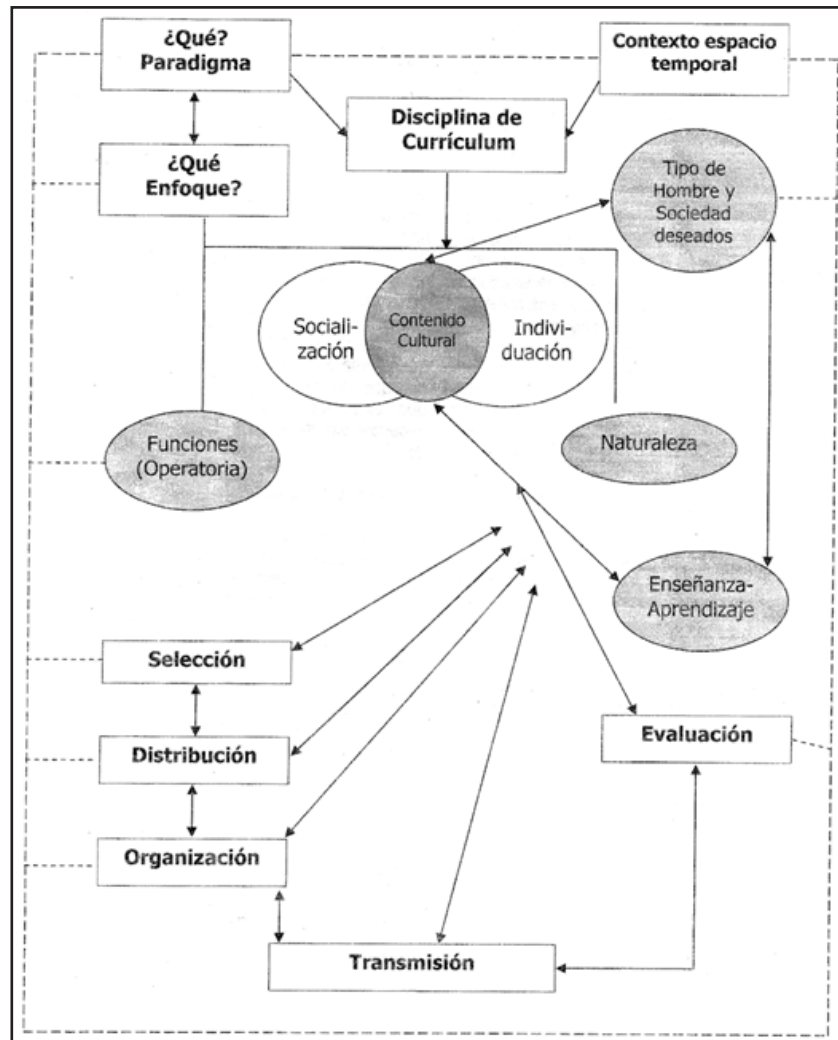


Imagen 1: Diagrama “Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del currículum”

(Fuente: Viola Soto Guzmán, Revista Docencia n.º 20).

Evaluación psicométrica: centra su interés en comparar entre sí a los individuos en términos de algún atributo psicológico y pone el acento en la predicción. Se lleva a cabo a través de tests o pruebas estandarizadas.

Evaluación edumétrica: está orientada a medir el desarrollo y el aprendizaje del individuo en términos de logros y deficiencias a lo largo de continuos de rendimiento y pone el acento en la descripción de este. Se materializa a través de instrumentos que crea y construye el educador.

La psicometría y edumetría son absolutamente complementarias y van a aportar información relevante del sujeto, para a partir de su análisis emitir un juicio y tomar decisiones para mejorar.



Imagen 2: Tonucci (1974). La evaluación I.

¿Para qué se evalúa? — Para mejorar lo evaluado.

Por lo tanto, la evaluación es un fenómeno complejo que ha respondido más bien a la tradición y donde, además, se manifiestan todas las concepciones humanas del profesional de la educación. Se podría decir que es una actividad penetrada por las dimensiones psicológicas, políticas y morales, pues, a través del modo en que se evalúa, un docente evidencia sus concepciones de hombre y sociedad que determinan su actuar (Santos Guerra, 2003).

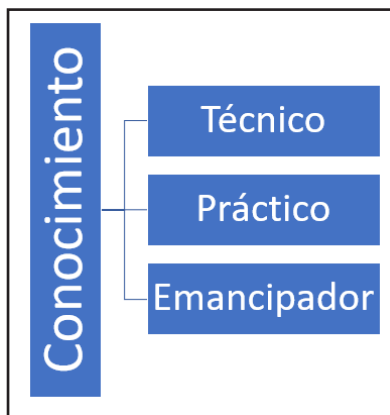
Desde esta definición resulta muy relevante revisar las formas en que los sujetos se aproximan al conocimiento para descubrir cómo este posicionamiento afecta todo el quehacer docente, el currículum en sus funciones de selección, distribución, organización, transmisión y evaluación.

Si se concibe la evaluación como una función del currículum, se evidencia la directa relación que tiene este proceso con el currículum declarado y el practicado por las instituciones educativas. Del mismo modo, se entiende que cada función siempre va a responder a visiones de hombre y sociedad que tienen los sujetos que participan del proceso. De ahí a la necesidad de revisar teoría acerca de cómo las personas se aproximan al conocimiento y cómo esto impacta en lo que se refiere a lo evaluativo.

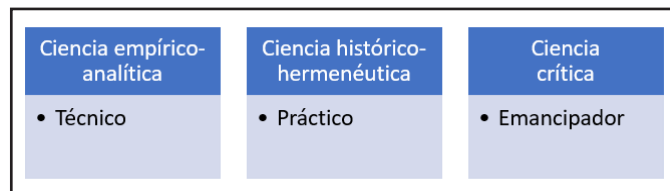
1 Intereses y racionalidades del saber

El conocimiento es una construcción de las personas que se basa en premisas fundamentales y responde a sus intereses; “en general, el interés es el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción” (Habermas, 1972, p. 198). A la especie humana le produce “placer” que otros piensen y actúen en similitud al propio pensamiento y actuar, lo que se fundamenta en su racionalidad, puesto que el individuo va en la búsqueda de la autopreservación. ¿A quién no le gusta que el pensamiento de los demás coincida con el propio?

De acuerdo a Grundy (1998), quien se basa en la teoría de Habermas (1972), existen *tres intereses constitutivos* del saber: el interés técnico, el práctico y el emancipador.



Dichos intereses definidos son modos de acercarse al conocimiento —cómo se aprende, cómo se enseña, cómo se evalúa— que se fundamentan en las ciencias sociales: ciencia empírico analítica, ciencia histórico-hermenéutica y la ciencia crítica.



La práctica educativa y, por tanto, la práctica evaluativa están permeadas por alguna de estas tres formas de concebir y acercarse al conocimiento; “cuanto tanto el conocimiento como la acción interactúan en la práctica educativa están determinados por un interés cognitivo particular” (Grundy, 1998: 27).

1.1 Interés técnico

Esta forma de aproximarse al conocimiento se caracteriza básicamente porque a las personas que lo representan les interesa *el control y la gestión del medio*; este es un posicionamiento congruente con la perspectiva de la acción empírico-analítica (Habermas, 1972). En este sentido, el saber se concibe como experiencia y observación, por lo que se llega a conocer a través de la experimentación. Esta aproximación está iluminada por el positivismo de Comte, pues se busca establecer hipótesis con capacidad predictiva. De esta forma, el conocimiento es poder, “*saber es poder*”, mediante una acción instrumental.

La *premisa educativa* que hay detrás del interés técnico es que, mediante la observación y experimentación, se pueden descubrir leyes que rigen las formas de aprendizaje de los estudiantes y de ahí obtener un conjunto de reglas que promoverán el aprendizaje; p. ej., el modelo de diseño curricular por objetivos (Tyler, 1949). En esta lógica, el proceso educativo se remite a medir y monitorear el logro de dichos objetivos a partir de la información que se recoge y se toman decisiones con respecto al reforzamiento.

1.2 Interés práctico

El interés práctico apunta a la *comprensión de los fenómenos*, siendo este una forma de interacción con el medio. El hombre vive en el mundo y forma parte de él para llevar a la acción una práctica correcta. La forma de saber proviene de la ciencia histórico-hermenéutica, accediendo a los hechos para la comprensión del significado.

La *premisa educativa* que guía este interés se refiere a que, mediante la práctica de los sujetos, se busca la comprensión de los significados; por lo tanto, toda la información que se recoge en los procesos evaluativos se utilizan en sus análisis para que los sujetos comprendan dónde se encuentran y qué necesitan hacer para avanzar.

1.3 Interés emancipador

Esta otra manera de aproximación al saber se caracteriza por la búsqueda de las personas de la autonomía y responsabilidad (Habermas, 1972) como un acto de autorreflexión donde el yo se vuelve sobre sí mismo. La libertad individual no puede separarse de la libertad de los demás, por justicia e igualdad en la búsqueda de la potenciación del ser humano.

En tanto, la premisa educativa que encierra esta visión es el encuentro educativo en acción que trata de cambiar las estructuras donde se produce el aprendizaje y que limita al ser humano a los modos desconocidos. De este modo, los procesos evaluativos acompañan al sujeto para que se dé cuenta de su posición en el mundo, se libere de sus ataduras, sea autónomo, independiente, y logre el máximo potencial posible de sus capacidades.

El sujeto está determinado por lo que él mismo hace, “las orientaciones fundamentales hacia el razonamiento técnico o el práctico no aseguran que se facilite el interés aún más fundamental por la autonomía y la responsabilidad” (Grundy, 1998: 36).

Tipo de interés	Fin último
<ul style="list-style-type: none"> • Técnico • Práctico • Emancipador 	<ul style="list-style-type: none"> • Control • Comprensión • Potenciación

Resulta relevante revisar estas tres formas de aproximación al conocimiento desde los cuales las personas se posicionan y actúan, ya que esto permite comprender las actuaciones de los sujetos en educación, y particularmente en evaluación de los procesos educativos se busca controlar al niño y la niña, que este actor clave comprenda los procesos que internaliza o potenciarlo en toda su dimensión de ser humano. Cada fin en sí mismo marca la forma en que se evalúa, procedimientos, qué se hace con los resultados, la emisión de juicios y la toma de decisiones.

2 ¿Qué es la evaluación formativa?

La evaluación educativa es, ante todo un proceso específico que sucede dentro de otro de mayores dimensiones —el de enseñanza-aprendizaje— y cumple una función particular: recoger información valiosa para analizar, emitir un juicio de valor y, luego, tomar decisiones adecuadas para mejorar lo evaluado; como tal, acompaña las acciones del docente durante todos los momentos: antes, durante y después, y desde esta perspectiva puede ser considerada el punto de partida en la educación.

Resulta evidente que existen tipologías y clasificaciones en torno al proceso evaluativo que es necesario revisar y aclarar para evitar confusiones conceptuales que impacten los procedimientos y que, en definitiva, pueden llevar a una mala utilización de la información que se recoja.

2.1 Dimensiones de la evaluación

El proceso evaluativo se constituye de dimensiones acordes al interés y la racionalidad que implican los paradigmas que las sustentan, desde modelos más clásicos hasta los más actuales. Tradicionalmente, el foco ha estado puesto en la evaluación de resultados, al término de una unidad o en un periodo escolar, sin prestar atención al desarrollo del proceso de aprendizaje y su evaluación, con lo que se pierde la posibilidad de

corregir oportunamente los errores, tener fundamento para encontrar prácticas alternativas, dar respuestas a las diferencias individuales o ajustar los tiempos en caso de ser necesario. De ahí deriva la necesidad de entender los momentos evaluativos según el objeto de evaluación desde una mirada acorde a los tiempos:

Objeto de evaluación ¿Qué evaluar?	Evaluación de procesos	Evaluación de resultados
Funciones	Diagnóstica/Formativa	Sumativa
¿Cuándo?	Durante el proceso	Al final del proceso
¿Para qué?	Informa del desenvolvimiento del proceso	Informa acerca de la calidad del proceso

2.2 Funciones de la evaluación

En el proceso evaluativo existen momentos que se asocian a las funciones que este cumple dependiendo de ciertas variables; según el tiempo, se originan los tres momentos de la evaluación: diagnóstica o inicial, formativa y sumativa.

Evaluación Diagnóstica	Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa
Dirigida a levantar conocimientos previos y determinar la zona de desarrollo real.	Dirigida al monitoreo del proceso de aprendizaje.	Dirigida a documentar el logro, el producto.

Evaluación diagnóstica

En general, se da al inicio del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y permite obtener un juicio de valor y una toma de decisiones pedagógicas para fundamentar el planeamiento didáctico en concordancia con los aprendizajes previos de los estudiante; esto favorece, a su vez, la educación inclusiva, ya que se adapta la enseñanza a las características y necesidades de los estudiantes (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003 y Esquivel, 2006).

Evaluación formativa

Se da generalmente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; otorga información a estudiantes y docentes acerca de un momento particular, que debe contribuir a tomar decisiones adecuadas que mejoren las actividades de enseñanza y ayuden a los estudiantes a que potencien sus aprendizajes. De este modo se transforma en una evaluación reguladora, “se ha subrayado su vertiente ‘formadora’, es decir, su utilidad para que los alumnos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje” (Coll, Martín Onturba, 2001: 5).

Evaluación sumativa

También llamada *acumulativa* y *de resultados*, se realiza al terminar un determinado periodo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su propósito es calificar el grado de desempeño del estudiante en el logro de los objetivos curriculares al cierre de un semestre o año, del que se generan reportes a todo el curso y a sus familias. Se emite un juicio sobre el logro final de los aprendizajes y se asigna una calificación numérica o al-

fabética del periodo evaluado. Si es al final de un curso o periodo lectivo, esta calificación en niveles de educación básica y media permite una certificación con fines de promoción.

La evaluación del aprendizaje formativa, sumativa, diagnóstica y también a gran escala se deben interactuar desde los espacios, momentos y niveles para favorecer un adecuado proceso de enseñanza, por tanto *cada momento evaluativo tiene la oportunidad de adquirir la función formativa*, “adaptar la intervención pedagógica a las características individuales de los alumnos, mediante observaciones sistemáticas y frecuentes” (Cayuso, M. & Delfis, O., 2001: 164).

Debido a esto, esta función es muy relevante, pero la tradición educativa en Chile ha posicionado principalmente a la evaluación diagnóstica y particularmente la sumativa (por la función social que esta cumple y por la racionalidad que hay detrás, la que responde más a una perspectiva técnica), dejando un tanto abandonada aquella función que ayuda en los procesos educativos y que puede acompañar cualquier momento de la evaluación, con el potencial de dirigir de mejor forma lo que ahí ocurre, que ayuda a “determinar en qué grado se han conseguido las intenciones previstas en la programación” (Cayuso, M. & Delfis, O., 2001: 164).

2.3 Definición de evaluación formativa

Resulta interesante y necesario dar una mirada a algunas de las definiciones construidas en torno a lo que se ha comprendido acerca de la evaluación formativa, desde la tradición y hasta enfoques más actuales.

La evaluación formativa surge como concepto en la década de los sesenta. Michael Scriven (1967) fue el primero en acuñar el concepto y la define como un proceso orientado a mejorar la calidad de un programa, diferenciándola de la sumativa cuyo propósito es distinto: determinar la eficacia de un programa.

Luego, Benjamín Bloom (1956) aportó con el *Mastery Learning*, que logró instalar en el proceso de enseñanza aprendizaje a modo de retroalimentación de la información obtenida respecto al logro de objetivos puestos con antelación, que debía tomar otra forma a la trabajada en la primera ocasión de enseñanza; sin embargo, esta función eminentemente pedagógica no ha sido comprendida a cabalidad.

Darling-Hammond y Wise (1985) invitan a ir más allá de los estándares, a no quedarse en la medición de los resultados y a entrar en los procesos.

Por su parte, Hopkins (2007) señala que la esencia de los procesos evaluativos es la identificación de unos estándares como referentes, lo que permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta evolución conceptual en el tiempo, se puede entender hoy que el proceso evaluativo está condicionado por los aprendizajes que se pretende que alcancen los estudiantes (objetivos) y cuáles son las muestras observables (tareas, realizaciones, ejecuciones y aplicación de rúbrica o escalas) que se transforman en una prueba del logro del aprendizaje; de este modo, se puede definir la evaluación en su función formativa como:

“La evaluación de los aprendizajes es un proceso sistemático de acopio de información que permite al profesor emitir un juicio de valor sobre las adquisiciones o aprendizajes que alcanzan sus estudiantes como resultado de su participación en las actividades de enseñanza” (Esquivel, 2009: 128).

En la evaluación formativa, entonces, es clave la toma de decisiones que resulta de la emisión de juicios en pro del mejoramiento de lo más relevante, el proceso educativo, transformándose en una poderosa estrategia para descubrir lo que los estudiantes comprenden y no comprenden; se debe intercalar en los procesos instruccionales para alcanzar zonas de desarrollo más elevados (Newnam, Griffin y Cole, 1998).

De este modo, la educadora debe ampliar sus habilidades evaluativas sumando la utilización de estrategias y herramientas como *la observación, la verificación de las respuestas de los estudiantes, portafolios, la verificación a partir de tareas de ejecución, la valoración del conocimiento anterior y la autoevaluación*. Para evaluar lo que realmente sucede en el aprendizaje, los obstáculos que enfrenta el aprendiz y las causas que produzcan los resultados de aprendizaje, “dentro de este proceso, el instrumento más poderoso para conseguir una personalización del aprendizajes es llevar a cabo una evaluación constante del proceso de aprendizaje” (Moral, Caballero et al., 2009: 289).

La definición anterior destaca el potencial que tiene la evaluación formativa para propiciar mejoras sistemáticas y permanentes durante el proceso educativo, tanto al aprendizaje del estudiante como a la práctica pedagógica del docente. Para Contreras (2003), “si se entiende la evaluación como un proceso integrado al aprendizaje, entonces este componente no puede estar ausente de los análisis de las prácticas de los profesores” (p. 32). Todo este levantamiento de información va dando cuenta de los avances, retrocesos, detenciones, para tomar las mejores decisiones e intervenir precisa e intencionadamente con las mediaciones necesarias, dando fluidez al transitar en el proceso de enseñanzaaprendizaje del estudiante. En otras palabras, una “conceptualización de la evaluación formativa a nivel de aula, en el convencimiento de que es una real y potente ayuda en la mejora de los aprendizajes” (Contreras, 2003: 31).

2.4 ¿Para qué evaluar formativamente?

La importancia de la evaluación formativa radica entonces en el impacto que puede tener a nivel de aula en los aprendizajes y el desarrollo de los alumnos; particularmente en la primera infancia, el momento clave en que se encuentran niñas y niños, no es menor la relevancia de este proceso. Según Cayuso y Delfis (2001), “el maestro debe entender, pues, la evaluación como un instrumento de investigación didáctica, el cual, a partir de la identificación, la recogida y el tratamiento de datos, le permite comprobar las hipótesis de acción con el fin de confirmarlas e introducir en ellas las modificaciones pertinentes. La evaluación debe proporcionar retroalimentación a todo el proceso didáctico” (p. 160).

Si se contempla la huella que tienen las prácticas pedagógicas de calidad en el desarrollo de la persona a temprana edad —pensamiento, motricidad, emociones, entre otros—, entonces el seguimiento y monitoreo del aprendizaje es clave, ya que permitirá potenciar el desarrollo de niños y niñas y, del mismo modo, verificar que los lineamientos del proyecto educativo del centro están teniendo un impacto en el fin últi-

mo: el aprendizaje de niños y niñas. “La evaluación se convertirá, pues, en parte integrante de dicho proyecto educativo, en la medida que orienta y reconduce su actuación en aquellos casos en que sea precisa una intervención individualizada para proseguir el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Cayuso, M. & Delfis, O., 2001: 160).

Los aportes de la profesionalización de estos procesos radican en que evaluar rigurosa y sistemáticamente permite:

- Otorgar seriedad al proceso educativo.
- Orientar la toma de decisiones en la planificación.
- Monitorear sigilosamente, constatando la CALIDAD¹ del proceso educativo.
- Visualizar los niveles de logros de niñas y niños, la eficiencia de las experiencias de aprendizaje y los factores curriculares (contextos).

En todo el proceso evaluativo en la educación de la primera infancia es de suma importancia determinar los momentos evaluativos e indicadores que logren dar cuenta de lo observado; la planificación del proceso evaluativo es relevante y no debe ser azarosa, y se debe recoger la tradición de los instrumentos que se han utilizado.



La evaluación en Educación Parvularia depende en gran medida de las habilidades del educador: observar, registrar y seleccionar situaciones educativas relevantes y adecuadas que permitan evaluar los aprendizajes esperados. Sumado a esto, se visualiza como un elemento clave el grado de responsabilidad e involucramiento del educador, lo que le otorga una mayor complejidad a la emisión de juicios y la toma de decisiones.

Evidente es que los profesores de Enseñanza General Básica y Educación Media tienden a posicionarse más en la función social de la evaluación que en la pedagógica, lo que “choca” con la práctica evaluativa en educación parvularia. Las creencias, las representaciones y el conocimiento del profesional de la primera infancia (que construyó en su paso por la escuela y la universidad) se enfrentan con la propia dinámica de la pedagogía en Educación Parvularia, lo que influye en la relación ambigua que establecen con la evaluación

¹ Ver concepto de calidad INTEGRAL.

formativa, que asocian a una actividad informal, no planificada y a la no elaboración de instrumentos: formular juicios y tomar decisiones basadas en el “ojímetro” de la educadora, una práctica desprofesionalizante.

Otra dificultad es que muy poco se hace con la información que se recoge; dicha información podría iluminar contenidos enseñados: si se dio o no el aprendizaje y en qué medida los aprendizajes evaluados en los niños y niñas son interiorizados o cuánto la familia podría apoyar en la potenciación de estos. De este modo, se pierde valiosa información para que el niño y la niña se den cuenta de sus errores y de cómo corregirlos apreciativa y formativamente, problema que se relaciona con la falta de claridad en el momento de planificar la evaluación, en el diseño y la construcción de procedimientos, por tanto, en los protocolos de evaluación.

Edwards y Mercer (1988) dan cuenta de la problemática en un estudio que realizan a profesores en el área de Ciencias, quienes vinculan el éxito o el fracaso escolar a propiedades inherentes a los niños y niñas más que como resultado del proceso educativo. Probablemente son docentes que no evalúan sus prácticas pedagógicas o que no han vivido procesos de evaluación docente que les permitan encontrar ahí esas respuestas, y culpabilizan al sistema, a la deuda histórica, entre otras causas. Lo que sucede es que si no hay aprendizaje en el estudiante, se lo culpabiliza a él mismo, por su capital cultural, conductas de entrada, malos hábitos, desidia y, si son más pequeños, estas culpas se traspasan a las familias, y raro es que el profesional de la educación o incluso la institución asuman la responsabilidad docente de la acción pedagógica.

Desde la perspectiva práctica y el aporte del constructivismo, hoy surge un enfoque que privilegia la función formativa de la evaluación, la *evaluación dinámica o del potencial del aprendizaje*. Este tipo de evaluación ayuda al estudiante a reforzar y mejorar su aprendizaje desde la crítica reflexiva, iluminada por diversos tipos de evidencia, y se transforma en un medio al servicio del aprendizaje, relevando su función formativa. Se evalúa el estudiante, también al educador y la institución educativa, considerando las potencialidades o la disposición del alumno que es capaz de actualizar con la mediación de otros; de este modo, predice mejor los aprendizajes que una evaluación estática (Coll, 1997). Por tanto, la orientación formativa de la evaluación es una alternativa posible.

2.5 Algunos conceptos asociados a la evaluación formativa

Los países Europeos han aportado con avance teóricos que permiten ampliar la noción de evaluación formativa; sus aportes van en la línea de los siguientes conceptos:

Black y Williams: La retroalimentación

Black y Williams (1998) entienden que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento y, en él, la evaluación en su sentido formativo constituye un elemento indisoluble y su esencia está en la percepción del estudiante de la existencia de una brecha entre la meta deseada y su estado actual y de la acción que este toma para llegar a la deseada. El rol docente, entonces, será ayudar a desarrollar la capacidad del estudiante de reconocer y cerrar brechas; de esta forma, la autoevaluación adquiere un carácter de imprescindible, ya que implica un compromiso responsable con su propio aprendizaje, para lo que requiere compren-

der las metas u objetivos y su posición frente a estos. Es relevante, entonces, que el estudiante:

- Comprenda los objetivos de aprendizaje,
- Comprenda los criterios de evaluación,
- Tenga la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo.

La idea es que los estudiantes se incorporen en la construcción de criterios de evaluación y juicios de calidad sobre ellos, desarrollen las habilidades, para que luego confluyan con los del docente; es en este momento donde se da el primer paso para el aprendizaje exitoso (Black, 1998). De ahí a la importancia que las tareas y actividades sean nuevas, variadas, interesantes, desafiantes, que favorezcan plantearse autodesafíos a corto plazo, releven lo significativo del aprendizaje y apoyen el desarrollo y estrategias de aprendizajes efectivos.

Phillipe Perrenoud: La regulación

Phillipe Perrenoud (1991) critica la retroalimentación por considerarla conductista. Para el autor, lo que caracteriza a la evaluación formativa es la contribución a la regulación de los aprendizajes en curso. Por tanto, solo la retroalimentación no es suficiente: requiere ir acompañada de la regulación, que articula las características de los alumnos en formación y las del programa en formación.

Lo que interesa es la información de los procesos seguidos por el alumno, las estrategias, los procedimientos para llegar a un determinado resultado, más que la constatación de un resultado “correcto”. Por tanto, la observación cuidadosa del docente en el trabajo cotidiano de aula se torna muy relevante. Perrenoud (1998) propone hablar de *observación formativa* más que de evaluación. Observar es construir una representación realista de los aprendizajes, condiciones, modalidades, mecanismos y resultados, y la observación es formativa cuando permite guiar y optimizar los aprendizajes en curso, sin clasificar, certificar, seleccionar.

G. Scallon: Evaluación formadora

En tanto, G. Scallon (1982) acuña el concepto de *evaluación formadora* y señala que esta debe cumplir con dos objetivos: el dominio de las operaciones de anticipación y planificación, y la apropiación de las herramientas de evaluación de los educadores (Nunziati, 1990). Estos objetivos requieren primero que los estudiantes conozcan los criterios de evaluación, referentes que permiten determinar que un estudiante aprendió lo que se le enseñó (estos serían criterios de resultados); los criterios de realización, en cambio, se refieren a las tareas, aspectos o etapas y las conductas específicas que la componen.

Sanmartí: Sintetiza el proceso

Finalmente, Sanmartí (1996) aporta una síntesis del proceso, señalando que los estudiantes deben ser capaces de:

- Identificar propósitos y objetivos de las actividades de aprendizaje en un lenguaje familiar.
- Anticipar y planificar las operaciones necesarias para llevar a cabo la actividad.
- Identificar los criterios de evaluación.

Los aportes revisados dan cuenta de la real dimensión de la función formadora de la evaluación, considerando que “es un proceso de comprensión y valoración de resultados de la enseñanza orientada hacia el aprendizaje” (Moral, Caballero et al., 2009). De este modo, va más referida al proceso de enseñanza que al de calificación del alumno. De acuerdo a Bolívar (1997), debe proporcionar elementos de información sobre el modo de llevar la práctica docente, posibilitando una reflexión, diagnosticando el grado de desarrollo y necesidades educativas de los alumnos y alumnas; por lo tanto, es un elemento integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- CAYUSO, M. & DELFIS, O. (2001). “La observación y la evaluación en la escuela infantil”. En A.A. Lleixà, *La educación infantil. Organización escolar 0-6 años*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- CONTRERAS, G. (2013). “Evaluación formativa nuevos enfoques”. *Revista de pensamiento educativo*, 33, pp. 31-48.
- ESQUIVEL, J. (2009). “Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada”. *Avances y desafíos en la evaluación educativa. Metas educativas 2021 OEI* (pp. 127-143). Madrid: Fundación Santillana.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- MORAL, C. & PÉREZ, M. (2009). *Didáctica teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- RODRÍGUEZ, C. & DOMÍNGUEZ, M. (2002). *La evaluación en el nuevo currículo: equivocadas y equilibrios*.