
ENFOQUES DE EVALUACIÓN EN EL AULA EN LOS ÚLTIMOS DISEÑOS CURRICULARES NACIONALES DEL PERÚ

ASSESSMENT APPROACHES ON THE CLASSROOM IN THE LATEST NATIONAL CURRICULAR DESIGNS OF PERU

Lucrecia Chumpitaz-Campos
lucreciachumpitazc@unife.edu.pe

Sylvana Vásquez-Olano
vasquez.sr@pucp.edu.pe

Edith Soria-Valencia
edith.soria@pucp.pe

Katherine Tragodara-Paz
katherinetp@gmail.com

RESUMEN

En el contexto del aprendizaje en aula, se identifican principalmente dos enfoques de evaluación que presentan diferencias en relación al efecto en el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza de los profesores. Un enfoque es identificado como Evaluación del aprendizaje orientado a los resultados, a clasificar y categorizar a los alumnos a partir de la información recogida. Está asociado a la función social de calificación. Por su parte, el enfoque Evaluación para el aprendizaje se orienta primordialmente hacia el proceso de aprendizaje de los alumnos y destaca el valor de la retroalimentación y la motivación. Este artículo presenta un análisis de la presencia de los dos enfoques de evaluación en aula indicados, en tres últimos Diseños curriculares nacionales del Perú.

Palabras claves

Enfoques evaluación en aula, evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje y diseño curricular.

ABSTRACT

In the context of classroom learning, two assessment approaches are mainly identified that present differences in relation to the effect on student learning and teacher teaching. One approach is identified as assessment of learning, oriented to results, to classify and categorize students based on the information collected. It is associated with the social qualification function. For its part, the assessment for learning approach is primarily oriented towards the students' learning process and highlights the value of feedback and motivation. This article presents an analysis of the presence of the two assessment approaches indicated in the latest three national curricular designs of Peru.

Key words

Approaches classroom assessment, assessment of learning, assessment for learning and national curriculum design.

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa a gran escala es muy valorada y reconocida. Tal como afirman Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), en las últimas décadas, se extendió la evaluación externa a gran escala a través de programas y proyectos nacionales e internacionales. Sin embargo, hay una conciencia creciente de las limitaciones y escasa efectividad de este tipo de evaluación para el quehacer de los docentes en las aulas de clase. Es por esta razón que, en los últimos años, ha empezado a cobrar mayor importancia la evaluación educativa dentro del aula.

En este contexto, se han identificado dos principales enfoques a los que Stiggins y Chappuis (2006) denominan Evaluación del aprendizaje y Evaluación para el aprendizaje. Como ellos mismos señalan, una palabra puede marcar una diferencia sustancial. Estas diferencias las queremos precisar desde cinco categorías de análisis, definidas por Badia y Chumpitaz (2018), que pueden permitir comprender con mayor claridad las diferencias entre los dos enfoques. Estas categorías son las siguientes: concepto de evaluación, objeto (qué se evalúa), tiempo (cuándo se evalúa), agentes (quiénes evalúan) y procedimiento (cómo y con qué se evalúa).

1. Fundamentación teórica

Como se precisó anteriormente se identifican dos enfoques de evaluación que pasamos a diferenciar desde cinco categorías seleccionadas por ser consideradas centrales para este ámbito.

1.1 Primer enfoque evaluación del aprendizaje

Este enfoque se reconoce como el clásico o tradicional, ya que se encuentra presente en gran parte de las instituciones educativas. Esta evaluación está vinculada a la función social de acreditación de conocimientos. Su función es dar cuenta, ante los colegas, las familias, los propios alumnos, otras instituciones educativas y la sociedad, acerca de lo aprendido por cada estudiante (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017).

1.1.1 Concepto de evaluación

Como bien señala Mateo (2006), la evaluación educativa, de manera histórica, ha estado centrada en la medición y el control de los resultados. En esta línea, la concepción de evaluación del aprendizaje está centrada en medir, certificar, calificar y cuantificar el aprendizaje. Por ello, este enfoque está más asociado a la dimensión tecnicista, en la cual el propósito está orientado a la medición y certificación del nivel de aprendizaje logrado por los alumnos, así como a informar sobre los resultados para que con ello el docente tome decisiones sobre los estudiantes (Earl y Katz, 2006). Es decir, se valora en gran medida los resultados obtenidos en relación a los objetivos previstos. Prado y Medina (2014) precisan que, a partir de resultados cuantitativos favorables, se otorga la promoción del grado escolar.

• Objeto

Este enfoque centra su atención en el contenido de tipo conceptual. García, Loredo, Luna y Rueda (2008) sostienen que la mayor parte de las propuestas educativas que se basan en este enfoque, hacen énfasis en la adquisición de conocimientos y, en algunas ocasiones, incluyen a las habilidades, pero las actitudes son difícilmente integradas. En otras palabras, el objeto de la evaluación del aprendizaje, según Santos (2005), se

centra “fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos” (p.72), a lo que podríamos agregar conocimientos de tipo conceptual preponderantemente.

• Tiempo

Considerando que el eje central de este enfoque de la evaluación son los resultados del aprendizaje, la evaluación que se prioriza es la que se lleva a cabo en la etapa final o sumativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Boud y Falchikov (2006), la evaluación sumativa tiene el claro propósito de certificar un nivel de logro de un estudiante en el punto de finalización de un curso o programa.

• Agentes

En este enfoque de evaluación, la tarea recae principalmente en el docente. Por ello, él es el único que ha de comprobar la eficacia de la intervención de sus estudiantes a través de la heteroevaluación. De acuerdo a los resultados realizados en la investigación sobre los discursos dominantes de los profesores sobre la evaluación, Ibarra y Rodríguez (2010), destacan que los docentes mencionan que ellos son los evaluadores o calificadores, y el estudiante no participa de este proceso, a través de la autoevaluación o la evaluación de pares. El alumno es más bien receptor del resultado de un proceso de calificación y de la superación o no de la asignatura. En esta línea, son solo los profesores quienes conocen y manejan los criterios de evaluación.

• Procedimiento

Dado que lo que interesa es evaluar los contenidos de tipo conceptual, los mecanismos de evaluación, según Villardón (2006), se han basado en pruebas escritas y orales. Santos Guerra (2005) señala que “los estudiantes tratan de acomodarse a las exigencias de la evaluación. Si el profesor aplica pruebas objetivas, el alumno estudiará de forma que pueda obtener un resultado satisfactorio en las pruebas” (p. 70). En términos generales, no se retroalimenta ni se informa al alumnado de las condiciones de la evaluación (Brown y Glasner, 2003). La retroalimentación tiene poco efecto en el aprendizaje del alumno, ya que,

como se señaló anteriormente, se realiza con mayor frecuencia al final del proceso formativo cuando ya no hay posibilidad de mejorar la enseñanza ni el aprendizaje. Los estudiantes confían en las calificaciones y en los comentarios de los maestros como indicadores de su nivel de éxito (Earl y Katz, 2006). Este enfoque de evaluación no genera espacios para que el alumno reflexione sobre su aprendizaje.

2. Segundo enfoque de evaluación para el aprendizaje

Bajo este enfoque, lo central es el proceso de aprendizaje de los alumnos; la evaluación se usa para aprender y no solo para verificar lo aprendido, rendir cuentas o clasificar a los alumnos (Moreno, 2016).

2.1 Concepto de evaluación

La evaluación para el aprendizaje está orientada a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, en lugar de simplemente supervisar (Stiggins, 2007). En esa línea, Black, Harrison, Lee, Marshall y William (2004) destacan que “la evaluación para el aprendizaje es una evaluación para la cual la primera prioridad en su diseño y práctica es servir para promover el aprendizaje de los estudiantes” (p. 10). En ese sentido, la evaluación para el aprendizaje defiende una práctica que acompaña y orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de optimizarlos.

• Objeto

El objeto es evaluar el aprendizaje, y de manera específica se evalúa el desarrollo y el logro de las competencias. Sin embargo, esto supone un gran reto en el abordaje de la evaluación por competencias (Ion y Cano, 2012). Por ello, la evaluación debe ser diseñada de tal forma que permita recoger evidencia de cómo se produce el proceso de aprendizaje y a la vez debe brindar información a los agentes interesados de cómo deben orientar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje para obtener actuaciones más competentes de los estudiantes (Mateo y Martínez, 2008) y también de los docentes.

• Tiempo

El Assessment Reform Group (2002) señala que la evaluación para el aprendizaje constituye un proceso permanente de búsqueda de evidencia que permita la toma de decisiones en los alumnos y sus maestros. Bajo este nuevo enfoque, la evaluación es un proceso cíclico que se lleva a cabo de manera sistemática, y consiste en tres grandes fases: inicio, que implica el diseño; el proceso, que genera evaluaciones formativas; y el final, en el que se aplican evaluaciones sumativas en las que se puede reflexionar en torno a los resultados (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003). Estos tres momentos de evaluación (inicial, de proceso y final) coincidan con los tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa o sumaria) (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

• Agentes

Bajo este enfoque, los docentes y los estudiantes cumplen un rol activo durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, cabe destacar los tres tipos de evaluación presentes en este enfoque: heteroevaluación (profesor), autoevaluación (mismo alumno) y evaluación entre pares (entre alumnos).

Desde la evaluación para el aprendizaje, la autoevaluación se convierte en un valor agregado para el enfoque, pues constituye una posibilidad de aprendizaje que parte de la reflexión personal del estudiante y tiene como principal objetivo que los estudiantes se empoderen de su propio aprendizaje, en cuyo proceso la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza, de modo que responda a necesidades de aprendizaje (Moreno, 2016).

• Procedimiento

El cómo y con qué evaluar supone tener claridad de los criterios de evaluación por parte del profesor y los alumnos, ofrecer adecuado y oportuno feedback y feed-forward, así como diversificar los recursos y herramientas de evaluación (Chumpitaz, 2016).

La evaluación comprende un continuo proceso de recolección de datos en la que los maestros monitorean el trabajo de sus alumnos (Berry, 2010). Para que la eva-

luación tenga un sentido formativo es necesario evaluar con distintas técnicas e instrumentos para la recolección de información en diferentes momentos del proceso formativo. El mismo Berry (2008) señala que, mediante la integración de las diferentes formas de estrategias de evaluación tales como observaciones, experimentos, proyectos, simulaciones, entrevistas, actuaciones, presentaciones, la autoevaluación y la evaluación por pares, los maestros tienen una mejor oportunidad para lograr una comprensión profunda del aprendizaje de los estudiantes y a su vez se promueven aprendizajes profundos en los alumnos.

3. Metodología

Para el desarrollo de la investigación se planteó como objetivo analizar la presencia de los enfoques de evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje en los Diseños Curriculares Nacionales (DCN) de los años 2005, 2008 y 2016. Para ello, se definió llevar a cabo un estudio inicial de tipo documental y con enfoque cualitativo. Este tipo de investigación permite la comprensión de la realidad social, la producción de conocimiento a través del análisis de documentos normativos (Kripka, Scheller y de Lara Bonotto, 2015), y favorece el carácter interpretativo en la información obtenida (Sandín, 2003).

La interacción con los documentos normativos permitió emitir un juicio de valor con respecto a la presencia de los dos enfoques de evaluación. Para ello, se utilizó el análisis y comparación del contenido manifestado en las propuestas curriculares indicadas. Lo cual permitió comprender, analizar e interpretar los datos que se encontraron en el objeto de estudio (Fox, 2005). Los pasos seguidos para llevar a cabo el análisis documental, fueron los siguientes: (1) búsqueda de información sobre el tema de estudio, (2) definición de las categorías y subcategorías de estudio, (3) identificación de fuentes, (4) elaboración de matrices y (5) análisis de la información.

3.1 Búsqueda de información sobre el tema de estudio.

Para realizar un abordaje metodológico claro y preciso en el análisis de los documentos seleccionados para la investigación se realizó una búsqueda de información sobre el tema de estudio, los enfoques de evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. En esta fase, se procedió a explorar artículos publicados en revistas científicas que fueron parte de bases de datos y buscadores, como Web of Science, Scopus y Google Scholar.

3.2 Definición de las categorías y subcategorías de estudio

A la luz de la revisión teórica, se plantearon cinco subcategorías a partir de los dos enfoques más representativos sobre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje. En la tabla 1, se pueden apreciar las subcategorías que intervinieron en la investigación:

Tabla 1. Subcategorías de la investigación

Subcategoría	Denominación
Subcategoría 1	Concepción
Subcategoría 2	Objeto
Subcategoría 3	Tiempo
Subcategoría 4	Agentes
Subcategoría 5	Procedimientos

Fuente: Badia y Chumpitaz (2018)

3.3 Identificación de fuentes

El Diseño Curricular Nacional fue el documento normativo revisado. Se consideró pertinente seleccionar los tres últimos Diseños Curriculares Nacionales de la Educación Básica Regular, los cuales corresponden a los años 2005, 2008 y 2016. En la tabla 2, se presenta la matriz de identificación de fuentes, en la cual se consignan detalles de estos documentos.

Tabla 2. Matriz de identificación de fuentes

Documento normativo	Documento normativo	Aplicación a partir de ...	Alcance
Diseño Curricular Nacional 2005	N° 0667-2005-ED (07 noviembre 2005)	2006	Nacional
Diseño Curricular Nacional 2008	N° 0440-2008-ED (15 diciembre 2008)	2009	Nacional
Diseño Curricular Nacional 2016	N° 281-2016-MINEDU (2 de junio 2016)	2017	Nacional

Fuente: Elaboración propia

Las fuentes señaladas líneas arriba fueron evaluadas sobre la base de los siguientes criterios: autenticidad, credibilidad, representatividad y significado (Scott, 1990).

a. La autenticidad se refiere a la autoría de la fuente y permite establecer los datos esenciales del documento: autor, fecha de publicación y origen. Para el presente estudio cada documento normativo fue promulgado por el Ministerio de Educación del Perú, órgano rector del sistema educativo peruano.

b. La credibilidad está referida a la veracidad y exactitud del documento. Para el estudio, cada documento normativo fue avalado por el equipo de profesionales especialistas del Ministerio de Educación que se encargaron de plantear las directrices de las políticas educativas del país.

c. La representación, hace referencia a la relevancia del documento seleccionado para el área del conocimiento donde se circunscribe la investigación. En este caso, los documentos normativos que se analizaron establecen los aprendizajes que se espera logren los estudiantes como resultado de su formación educativa básica, en concordancia con los fines y principios de la educación peruana. Se han seleccionado estos tres últimos programas, porque responden a disposiciones del Ministerio para elaborar diseños curriculares articulados que permitan establecer una línea de trabajo común entre los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria.

d. El significado es uno de los criterios más importantes, pues alude al contenido del documento y su comprensión, y evalúa la claridad de la información presentada. Este último criterio representa el propósito de la investigación, pues se planteó analizar la presencia del enfoque de evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje en el diseño de los documentos normativos.

4. Elaboración de matrices

Para organizar y codificar la información de los respectivos Diseños Curriculares se procedió a elaborar las siguientes matrices: (i) de identificación de fuentes;

(ii) de recogida de información y (iii) de análisis de información.

(i) La matriz de identificación de fuentes (tabla 2) permitió definir los criterios de selección de los documentos normativos.

(ii) En el caso del diseño de la segunda matriz, inicialmente se consideró un solo instrumento para recoger información de los tres diseños curriculares en función a las cinco subcategorías; sin embargo, considerando que cada documento tenía niveles educativos diferenciados (inicial, primaria, secundaria), se optó por elaborar tres matrices.

La técnica de recogida de información que se utilizó en la investigación corresponde al análisis documental de contenido. Para ello, se seleccionaron las ideas informativas más relevantes de cada documento a fin de expresar el contenido real, sin ambigüedades (Fox, 2005).

(iii) Posteriormente, en las matrices de recogida de información, se incorporó la matriz de análisis, en la que se incluyó las citas textuales y el número de página correspondiente, así como el análisis respectivo.

5. Análisis de la información

Para analizar la información recogida en las matrices se procedió con la técnica de “reducción de datos” (Rodríguez, Gil y García, 1999), que supuso seleccionar toda información vinculada a las subcategorías de estudio del material recopilado para hacerla abarcable y manejable en el proceso de análisis e interpretación de los resultados.

6. Resultados

Se analizó e interpretó la presencia de los enfoques de evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje en los Diseños Curriculares Nacionales de los años 2005, 2008 y 2016. Cabe señalar que la información presentada en términos generales no es muy descriptiva en relación a la evaluación de los aprendizajes.

A continuación, se presenta lo que se ha encontrado en los diseños curriculares sobre los enfoques en relación a cinco categorías: la conceptualización sobre evaluación, la identificación del objeto de la evaluación, la definición del tiempo de evaluación, la identificación de los agentes de evaluación y el reconocimiento de los procedimientos de evaluación.

7. Definición del concepto de evaluación

En el enfoque de la evaluación del aprendizaje, el concepto de evaluación se define como un proceso orientado a la calificación: “hay un proceso de por medio que nos debe brindar información necesaria para hacer de la calificación un claro reflejo de la evaluación de los aprendizajes” (DCN 2008, p. 52). Como se puede apreciar, las escalas de calificación constituyen el medio que permite informar sobre la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación educativa de manera histórica ha estado centrada en la medición y el control de los resultados. En esta línea, la concepción de evaluación del aprendizaje ha estado centrada en medir, certificar, calificar y cuantificar el aprendizaje (Mateo, 2006). Sin embargo, el discurso escrito sobre la evaluación ha cambiado en los últimos años: ha dejado de ser una práctica centrada en la enseñanza, que solo calificaba lo correcto y lo incorrecto, y ha pasado a ser, según se describe en el Diseño Curricular del 2016, una práctica que retroalimenta de forma permanente y posibilita acciones para el progreso del aprendizaje de los estudiantes.

En el Currículo Nacional de la Educación Básica se plantea para la evaluación de los aprendizajes el enfoque formativo. Desde este enfoque, la evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje. (p. 177)

Nótese que, en la redacción, el tratamiento conceptual sigue siendo “evaluación de los aprendizajes”; sin embargo, se brinda visibilidad al enfoque formativo como eje orientador de la evaluación. La mención

realizada permite apreciar que existe una línea directriz que orienta la labor evaluativa hacia una práctica diaria, que, a diferencia del enfoque de evaluación del aprendizaje, se produce solo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El DCN 2016 (documento normativo vigente) define la evaluación como una práctica continua, sistemática y planificada, que está orientada a valorar y promover aprendizajes en los estudiantes.

7.1 Objeto de la evaluación

En los documentos normativos, el qué evaluar ha constituido un tránsito de intencionalidades, pues inicialmente estuvo situado en los logros de aprendizaje (competencias), capacidad, conocimiento, valores y actitudes (DCN 2005). Esta descripción sobre el objeto de evaluación estaba vinculada a una valoración esencialmente cualitativa (juicio de valor), que suponía “...una calificación que indique el nivel de logro de las capacidades desarrolladas con la escala de calificación AD, A, B, C” (DCN 2005, p.161).

Posteriormente, el interés se cifró en las competencias: “Se evalúa la competencia a partir de las capacidades, conocimientos y actitudes previstos en la Programación” (DCN 2008, p. 309). El cambio más significativo en este documento se aprecia en la presencia de las capacidades como eje organizador de los aprendizajes. Sin embargo, las características de la competencia no fueron claramente precisadas a nivel conceptual ni metodológico.

Este panorama cambia sustancialmente en el discurso escrito del DCN 2016, en el que la redacción del objeto de evaluación se circunscribe al enfoque de evaluación para el aprendizaje, pues, en ella, se señala lo siguiente:

Desde un enfoque formativo, se evalúan las competencias, es decir, los niveles cada vez más complejos de uso pertinente y combinado de las capacidades, tomando como referente los estándares de aprendizaje porque describen el desarrollo de una competencia y definen qué se espera logren todos los estudiantes al finalizar

un ciclo en la Educación Básica. En ese sentido, los estándares de aprendizaje constituyen criterios precisos y comunes para comunicar no solo si se ha alcanzado el estándar, sino para señalar cuán lejos o cerca está cada estudiante de alcanzarlo. (p. 178)

Resulta relevante resaltar, en el análisis efectuado, que el documento normativo del 2016 incluye cuatro definiciones curriculares esenciales (competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños). La intención de precisar estas definiciones busca operativizar la propuesta curricular que pudiese orientar la práctica educativa de los docentes. Para fines del estudio resultó significativo encontrar una definición precisa de competencia: “Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla” (DCN 2016, pág. 29). Lo planteado implica desarrollar en el estudiante capacidades que le permitan identificar los conocimientos y habilidades que necesitarán para responder de forma pertinente a las diversas situaciones que se les presenten.

7.2 Tiempo de evaluación

El cuándo evaluar resulta una interrogante clave para perfilar el tipo de enfoque de evaluación presente en los documentos normativos. Es así como, en el DCN 2005, se plantea “verificar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes al final de un período o al final del año académico” (p. 158). Lo señalado centra la atención en la evaluación sumativa que tiene el claro propósito de certificar el nivel de logro de los estudiantes (Boud y Falchikov, 2006); es evidente que se alude a los resultados, todo lo cual perfila el enfoque de evaluación del aprendizaje.

Es relevante destacar que, en el documento normativo, se menciona que la obtención de información sobre las necesidades, carencias, progresos y logros de aprendizaje de los alumnos se logra con una observación sistemática basada en el seguimiento permanente (DCN 2005); sin embargo, la poca claridad de la explicación del mismo constituye una limitación para su correcta ejecución.

Esta ambigüedad en la argumentación se observa en la siguiente afirmación: “Esta calificación se obtiene analizando la tendencia progresiva del estudiante hacia el logro de los aprendizajes previstos o esperados” (DCN 2005, p.162). Como se observa, hay un acento en el progreso del aprendizaje, pero no se precisa cómo debe realizarse. Esta perspectiva en el enfoque de evaluación se replica en el DCN 2008, cuya intención se focaliza en la evaluación sumativa.

Desde el análisis realizado, se comprende la necesidad de considerar lo sumativo como respuesta concreta de aprendizajes logrados. Sin embargo, es indispensable incluir en esta reflexión la necesidad de una evaluación permanente que pueda definirse de forma clara para implementarse y que permita dar cuenta de ella con la misma significatividad que la evaluación sumativa. Lo señalado permite vislumbrar la inserción de la evaluación formativa vinculada al propósito de un real aprendizaje progresivo. Ello denota la presencia de una evaluación para el aprendizaje.

En el DCN 2016, se aprecia un gran cambio en la presentación del discurso, pues se señala que la evaluación es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

Es importante señalar que la evaluación de los estudiantes debe tener un carácter comprensivo e integral, ello quiere decir que el juicio sobre el progreso de los estudiantes será más adecuado y pertinente si se basa en varios tipos de fuentes de evidencia recolectada en diversas situaciones a lo largo del tiempo. (p.183)

El documento pone énfasis en la evaluación de proceso para comprender el progreso de los estudiantes. Para ello, se resalta la necesidad de incluir el uso de evidencias, que deberán registrarse en el desarrollo del proceso de aprendizaje de cada estudiante.

Llegado a este punto de análisis, resulta valioso mencionar que los argumentos brindados en el DCN 2016 orientado a valorar el “proceso de aprendizaje”, denota una aproximación coherente al enfoque de evaluación para el aprendizaje.

7.3 Agentes de evaluación

A diferencia de los hallazgos señalados líneas arriba, en este acápite, se encontraron coincidencias en los planteamientos de los DCN 2005, 2008 y 2016 referidos a la evaluación para el aprendizaje. Si bien es cierto que el uso de los dos enfoques no se diferencia de forma evidente, es importante mencionar que los argumentos presentados guardan relación y sintonía con la evaluación para el aprendizaje.

En el DCN 2005, se plantea que la evaluación debe ser participativa y los mismos estudiantes deben proponer la forma en que les gustaría ser evaluados. En esa misma línea, los DCN 2008 y 2016 coinciden al señalar que la participación de los propios estudiantes promueve un rol activo que les permite identificar las fortalezas y debilidades de su propio trabajo (Chappuis, 2005), y el de sus compañeros. Para ello, “se debe promover espacios para la evaluación entre pares, porque permiten el aprendizaje colaborativo, la construcción de consensos y refuerza la visión democrática de la evaluación” (DCN 2016, p. 180).

Es necesario destacar que el documento normativo del año 2016 identifica al docente y al estudiante como agentes de evaluación. El docente debe atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes, brindar oportunidades diferenciadas y fortalecer la evaluación con una retroalimentación permanentemente, y el estudiante, debe tomar conciencia de sus dificultades, necesidades y fortalezas para tomar las decisiones más pertinentes ante diversas situaciones (autoevaluación). Esta acción conduce a que los propios estudiantes comprendan cómo se ha generado la mejora de sus aprendizajes a lo largo del tiempo (Stiggins, 2007).

7.4 Procedimientos de evaluación

La revisión de los documentos normativos ha permitido establecer que existe cierta similitud en la precisión de los lineamientos del cómo y con qué evaluar en los DCN 2005 y 2008.

La evaluación se realiza por criterios (capacidades de área y actitudes ante el área) e indicadores.

Los criterios son las unidades de recogida, procesamiento y comunicación de los resultados de la evaluación. Los indicadores son las manifestaciones que evidencian el aprendizaje de los estudiantes en cada criterio de evaluación. Los indicadores, en el caso de las capacidades de área, se originan al articular las capacidades específicas con los contenidos diversificados y un producto que evidencia el aprendizaje (DCN 2005, p.224).

En el discurso señalado, se precisa el uso de criterios e indicadores. De igual manera, en el DCN 2008, se plantea un argumento similar. Es interesante destacar que, en ambos diseños curriculares, se incluye el uso del concepto indicadores, el cual permite que los aprendizajes sean observables y que la evaluación sea más objetiva. La información debe recogerse a través de la aplicación de los instrumentos de evaluación. Sin embargo, el DCN 2005 señala que las situaciones de evaluación son diversas, pues responden a la naturaleza particular de cada área. Por lo tanto, los procedimientos e instrumentos de evaluación deben ajustarse a cada contexto. Sumado a ello, el DCN 2008 sostiene que “se aplican los instrumentos que el docente considere adecuados a la situación de evaluación” (p. 310). Lo señalado, sin embargo, puede promover que los estudiantes se habitúen a exigencias específicas en la evaluación (Santos, 2005).

En cambio, en el documento normativo del año 2016, se plantea incorporar una evaluación más descriptiva a diferencia de los diseños curriculares anteriores (2005 y 2008).

Las conclusiones descriptivas son el resultado de un juicio docente realizado basado en el desempeño demostrado por el estudiante, en las diversas situaciones significativas planteadas por el docente. Dichas conclusiones deben explicar el progreso del estudiante en un período determinado con respecto al nivel esperado de la competencia (estándares de aprendizaje), señalando avances, dificultades y recomendaciones para superarlos. En ese sentido, no son notas aisladas, ni promedios, ni frases sueltas, ni un adjetivo calificativo. (DCN 2016, p. 182)

Lo señalado propone que la evaluación defina de forma específica los avances y dificultades de cada estudiante. Bajo esta premisa, los instrumentos de evaluación se convierten en el medio para obtener resultados que promuevan la reflexión y planificación de las actividades de aprendizaje. En dicho proceso, la retroalimentación fortalece los aprendizajes. Esta premisa guarda consistencia con el planteamiento de la evaluación para el aprendizaje.

Lo descrito líneas arriba ha mostrado los planteamientos señalados en los DCN, los cuales han evidenciado intenciones claras que van en la mejora del proceso educativo; sin embargo, el análisis puede enriquecerse de mejor manera con una aproximación hacia las prácticas evaluativas que se desarrollan en las aulas de los colegios públicos del Perú, etapa que será eje de las próximas investigaciones.

CONCLUSIONES

1. La literatura presenta principalmente dos enfoques: evaluación del y evaluación para el aprendizaje. Analizar cada uno de los enfoques orientó el estudio a la revisión de las siguientes cinco subcategorías: concepción de la evaluación, objeto de la evaluación, tiempo de evaluación, agentes de evaluación y procedimientos de evaluación.
2. Los documentos normativos revisados han permitido apreciar una evolución en los planteamientos

referidos a evaluación. Entre los argumentos explicativos del DCN 2005, cabe destacar una mayor incidencia referida al enfoque de evaluación del aprendizaje; asimismo, en el DCN 2008 y 2016, se ha logrado hallar un discurso orientado a la evaluación para el aprendizaje. La poca claridad teórica sobre los enfoques de evaluación no ha permitido observar en los documentos un uso apropiado de los conceptos.

3. Resulta valioso destacar que desde el discurso escrito se ha hallado en los documentos normativos el uso de diversos términos conceptuales vinculados a la evaluación en aula (juicio, proceso, competencia, capacidades, conocimientos, actitudes, estándares, evidencias, desempeños, toma de decisiones, retroalimentación, aprendizaje colaborativo) que dan cuenta del proceso de construcción de un discurso que trató de ser coherente con las tendencias educativas y emergentes.
4. El Diseño Curricular Nacional 2016 plantea el enfoque formativo de la evaluación y brinda lineamientos más claros y, sobre todo, coherentes en su corpus teórico sobre qué significa este tipo de enfoque y cómo aplicarlo al aula. La evaluación se plantea como un asunto central de la práctica en el aula, donde el estudiante debe reflexionar sobre la mejora de sus aprendizajes.

REFERENCIAS

- Assessment Reform Group (2002). Assessment for Learning: 10 principles: Research-based principles to guide classroom practice. *Nuffield Foundation*. Recuperado de: http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf
- Badia, A. & Chumpitaz-Campos, Lucrecia. Teachers learn about student learning assessment through a teacher education process. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 1-7
- Berry, R. (2008). *Assessment for learning* (Vol. 1). Hong Kong University Press.
- Berry, R. (2010). Teachers' Orientations towards Selecting Assessment Strategies. *New Horizons in Education*, 58(1), 96-107.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21
- Brown, S. A. & Glasner, A. (Eds.). (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques* (Vol. 5). Narcea Ediciones.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). *Aligning assess-*

- ment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Chappuis S. & Chappuis J. (2007). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*. Recuperado de <http://region1rttt.ncdpi.wikispaces.net/file/view/The+Best+Value+in+Formative+Assessment.pdf>
- Chappuis. J (2005). Helping Students Understand Assessment. *Educational Leadership*. Vol. 63, N° 3, November 2005, pp. 39-43. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.1090&rep=rep1&type=pdf>
- Chumpitaz Campos, L. E. (2016). *Cambio del conocimiento pedagógico sobre evaluación para el aprendizaje del profesor universitario. Efecto de un programa de formación continua y en línea* (Doctoral dissertation, Universitat Oberta de Catalunya).
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª. ed.) México: McGraw Hill.
- Earl, L and Katz, S. (2006). Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind. *Winnipeg, Manitoba: Western Northern Canadian Protocol*.
- Fox, V. (2005). *Análisis documental de contenido. Principios y prácticas*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Gallego, L. V. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24(2006), 57-76.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., & Rueda, M. (2008). Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia. México, DF. 29, 30 y 31 de octubre de 2008. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 124-136.
- Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. An approach to the dominant discourse of learning assessment in higher education. *Revista de educación*, 351, 385-407.
- Ion, G., & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación xxI*, 15(2). Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/download/141/104>
- Kripka, R. M. L., Scheller, M., & de Lara Bonotto, D. (2015). La investigación documental sobre la investigación cualitativa: conceptos y caracterización. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(2), 55-73. Recuperado de <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/download/1455/1771>
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-186.
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Editorial La Muralla.
- MINEDU. (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Proceso de Articulación. San Borja: Ministerio de Educación del Perú.
- MINEDU. (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. San Borja: Ministerio de Educación del Perú.
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. San Borja: Ministerio de Educación del Perú.
- Moreno T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5958>
- Nirenberg, O., Brawerman, J., & Ruiz, V. (2003). El diagnóstico: algo más que una herramienta para la programación y la evaluación. *Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*. Editorial Paidós.
- Prado, V.M. y Medina, A. (2014). Características de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en educación básica primaria. *PAPELES*, (11), 20-35.
- Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? *Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Uruguay: Magro Editores.
- García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

- Sandín, M. P. (2003). Tradiciones en la investigación cualitativa. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Santos Guerra, M.A. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, 1:67-85.
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record, Documentary Sources in Social Research*, Cambridge: Polity Press.
- Stiggins, R. (2007). Assessment Through the Students Eyes. Educating the Whole Child. *Educational Leadership*. 64 (8), pp. 22-26. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may07/vol64/num08/Assessment-Through-the-Student's-Eyes.aspx>
- Stiggins, R. y Chappuis, J. (2006). What a difference a word makes. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-14.

Fecha de recepción: 20 de Mayo del 2018
Fecha de aceptación: 24 de Agosto del 2018