

## RESUMEN

El presente artículo busca reflexionar sobre el sentido y trascendencia de la evaluación formativa y los principales desafíos de las prácticas evaluativas en la Educación Básica Regular (EBR). Se requiere un cambio de paradigma que deje de predisponer la enseñanza tradicional y una cultura evaluativa centrada en los resultados. A partir del análisis documental de diversas fuentes que implicó procesos heurísticos y hermenéuticos del estado del arte realizado, se pudo disponer la revisión de normativas representativas de la política educativa global y glocal, así como aportes de investigación contemporáneos y recientes de algunas bases significativas sobre teoría general y sustantiva. Se destaca que en el Perú existen diversas normativas para la implementación de este enfoque, sin embargo, esto no tendría impacto en las evaluaciones internacionales ni en la práctica pedagógica del docente. Así mismo, todavía existen diversos retos respecto al desarrollo de una cultura evaluativa que exige dejar de concebir la evaluación como una amenaza. El docente es el factor clave para lograr una implementación efectiva de la evaluación formativa, pero necesita ser revalorado en su rol profesional y consolidar una práctica reflexiva que sume a los procesos de cambio y de transformación de su accionar pedagógico.

## PALABRAS CLAVE:

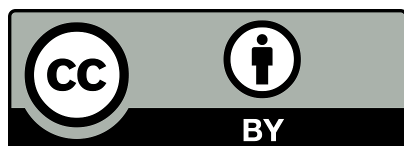
Evaluación formativa, prácticas evaluativas, práctica reflexiva docente, Educación Básica Regular (EBR).

## ABSTRACT

This article seeks to reflect on the meaning and transcendence of formative assessment and the main challenges of assessment practices in Regular Basic Education (EBR by its Spanish initials). A paradigm shift is required that stops peddling traditional teaching and an result-focused culture of evaluation. The documentary analysis of various sources that involved heuristics and hermeneutics of the state of the art made it possible to review representative regulations of global and local educational policy, as well as contemporary and recent research contributions of some significant fundamentals of general and substantive theory. It highlights that in Peru there are several regulations to implement this approach. However, this would not have an impact on international evaluations or on teachers' pedagogical practice. Likewise, there are still several challenges regarding the development of a culture of evaluation requiring to stop conceiving it as a threat. Teachers are the key factor to achieve an effective implementation of formative assessment, but they need to be recognized in their professional role and consolidate a reflective practice that contributes to the change and transformation process in their pedagogical practice.

## KEYWORDS:

Formative assessment, evaluative practices, reflective teaching practice, Regular Basic Education



El uso que se haga de este artículo deberá incluir: Autor / Título original de la publicación / ISSN

## SENTIDO Y TRASCENDENCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA: DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

MEANING AND TRANSCENDENCE OF FORMATIVE ASSESSMENT: CHALLENGES OF EVALUATION IN REGULAR BASIC EDUCATION

Catherin Luján-Mamani

Universidad Femenina del Sagrado Corazón - Lima, Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-2199-1814>

Patricia Medina-Zuta

Universidad Femenina del Sagrado Corazón - Lima, Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-6315-9356>

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2022

Fecha de aceptación: 6 de junio de 2022

La evaluación es un tema fundamental en la agenda de América Latina, que desde los años 90, viene priorizando una educación de calidad como una forma de contrarrestar las brechas de inequidad existentes en la región (OCDE, 2016; Unesco, 2019). El ODS 4 propone que los estudiantes tengan un mayor acceso e igualdad de oportunidades respecto a su éxito y a su desarrollo personal y profesional. Por ello, se hace necesario, reflexionar sobre los procesos de implementación curricular, y de manera esencial, sobre la evaluación formativa y sobre el enfoque incorporado en las propuestas curriculares de algunos de los países con óptimos resultados en PISA (Holz y Poblete, 2018).

En esta línea, el Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación de la

\* Docente. [catherin.lujanm@unife.pe](mailto:catherin.lujanm@unife.pe)

\*\* Docente. [patriciamedinaz@unife.pe](mailto:patriciamedinaz@unife.pe)

Unesco (2019), realiza una serie de pruebas estandarizadas con un enfoque sumativo como Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), cuyos resultados contribuyen con la construcción de planes de mejora y toma de decisiones de los sistemas educativos. Al respecto, cuentan también los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019), a través de los cuales se comprueba la coexistencia de distintas concepciones sobre la evaluación, que no son necesariamente compatibles en su generalidad con la evaluación formativa (Cepal - Unesco, 2020).

En el caso de Perú, la Ley General de Educación, Ley N.º 28044, en su artículo N.º 30, define la evaluación como un proceso constante, caracterizado por la reflexión y la continua apreciación de los resultados. Este enfoque formativo, incluido en el Currículo Nacional de la Educación (CNEB) y en resoluciones viceministeriales como la N.º 025-2018 Minedu (2018) y la N.º 00094-2020 Minedu (2020) determinan un potente marco normativo en la Educación Básica Regular (EBR). Se puntualiza la evaluación de recolección de información sobre la situación del estudiante y el correspondiente ajuste del proceso, así como la incorporación de estrategias y técnicas que se lo permitan.

Sin embargo, a pesar de estos avances normativos y marcos reguladores, todavía no se han alcanzado logros significativos con relación a la calidad de los aprendizajes. El Perú continúa teniendo bajos resultados en PISA (2018), además, los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018), son representativos, cuando ponen de manifiesto que cerca del 76,3% de adolescentes que ni trabajan ni estudian, terminaron la educación secundaria. Es decir, concluyeron la escolaridad, pero estarían presentando pendientes en su aprendizaje; y no es comprensible cómo lograron promocionarse de un nivel a otro durante su pase por la Educación Básica Regular (EBR).

De modo complementario, es fundamental revisar el rol docente y las prácticas evaluativas, a fin de comprobar si realmente se está logrando una comprensión del sentido y trascendencia del enfoque formativo de la evaluación. Esto nos lleva a cuestionarnos sobre los retos y desafíos de implementación de la evaluación formativa en la EBR. De allí que la propuesta de este artículo invite a un análisis de hermenéutica problematizadora (Medina y Deroncele, 2020), pero, sobre todo, a buscar respuestas para definir opciones de cambio y de transformación de la cultura evaluativa.

### **Método**

La centralidad metodológica se define en el análisis documental que incorpora el Estado del Arte como una base de desarrollo del estudio propuesto. Desde el aporte de Londoño et al., (2016), el Estado del Arte implica métodos heurísticos y hermenéuticos que aseguren el criterio de objetividad y replicabilidad respecto al procesamiento del contenido de las fuentes examinadas.

La indagación estratégica contextual de la política educativa global y glocal, así como la consideración de fuentes provenientes de bases de datos científicas y de teoría general y sustantiva vinculadas al objeto de estudio, han permitido la concreción de una indagación estratégica, en esta forma de concebir la heurística como punto de partida del análisis documental.

Se abre paso a la búsqueda de respuestas desde las preguntas formuladas que determinan procesos de selección y elegibilidad de documentos normativos, estadísticos, de estándar y de investigaciones de corte actual que puedan refrendar la orientación del abordaje.

La hermenéutica de análisis teórico-reflexivo se efectúa en una propuesta de sentido crítico y problematizador (Medina y Deroncele, 2021); lo que hace que la construcción del texto científico implique procesos complejos del pensamiento y aplicación de métodos teóricos

para la configuración de una postura epistémico-argumentativa (Medina y Deroncel, 2019b).

Se realizó un proceso científico de elegibilidad y análisis riguroso de los documentos cribados; los mismos que fueron sistematizados en función de nodos de aporte a la generación de respuestas sobre el sentido y trascendencia de la evaluación formativa; así como la identificación de los desafíos de su implementación desde la práctica evaluativa del docente.

La construcción del texto científico ha implicado que la síntesis de conclusiones integre contenidos reveladores respecto al objetivo del estudio. Este precisa comprender cómo se configura el sentido y trascendencia de la evaluación formativa desde el reconocimiento de los principales desafíos que tiene la práctica evaluativa en el contexto de la Educación Básica Regular.

### **La Evaluación Formativa: Hacia una Comprensión Histórico-Lógica de su Sentido y Trascendencia**

Es claro que la evaluación es uno de los aspectos fundamentales dentro de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, de allí su trascendencia y relevancia en las políticas educativas. En los últimos años, se ha enfatizado el fortalecimiento de un enfoque formativo, razón por la cual, se han implementado una serie de cursos, seminarios y capacitaciones; e incluso, se han incorporado normativas consistentes en los documentos reguladores nacionales de base curricular.

Ahora bien, si examinamos el marco fundamentalista de la evaluación desde sus concepciones primigenias, podemos comprobar que se trata de una práctica antigua que reforzaba una visión controladora de los saberes y la conducta de las personas, pero que posteriormente fue definiendo la eficacia como un elemento base y visible en la acreditación y en la promoción del aprendizaje (Candoner, 2019). Al respecto, Medina y Mollo (2021) plantean la evaluación como una dualidad complementaria de proceso y resultado. Esto último, supone una

medición de los aprendizajes establecidos dentro del currículo nacional de cada país. A partir de ello, se estaría caracterizando el cumplimiento de indicadores de logro, que estarían estrechamente relacionados con las metas de aprendizaje, y su influencia en la motivación del estudiante por seguir aprendiendo.

Importantes estudios como los de Pasek y Mejía (2016) configuran la evaluación como el proceso que se mantiene en todo el desarrollo pedagógico y que requiere incorporar instrumentos y estrategias para solventar la participación integrativa del estudiante y del docente. Solo así se podría garantizar el éxito en los propósitos de orientación de una cultura evaluativa en la cual la evaluación sea tomada como un elemento desarrollador y no como una amenaza.

Desde la década de los años 60, se planteó la distinción entre evaluación sumativa y formativa, la primera centrada en los resultados y la segunda, en el proceso de enseñanza. Es importante, realizar adaptaciones de los procesos didácticos (Scriven, 1967; Ravela, 2017; OCDE, 2005). El pionero en desarrollar esta temática fue Scriven en la década de los años 60. Sus aportes permitieron reconocer la importancia del recojo de información para mejorar y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se hizo evidente el rol de la retroalimentación y de la educación personalizada, lo que dio pase, al reconocimiento de las formas de aprender y los modos de razonar de cada estudiante (Candoner, 2019; Medina, et al., 2022). A partir de ello, se condiciona la necesidad de establecer procesos de acompañamiento como una prioridad para el despliegue de la evaluación como acción pedagógica.

En congruencia con lo anterior, autoras como Anijovich y Gonzales (2011) asumen la evaluación formativa como un proceso continuo, que tiene su punto de partida en la información sobre el progreso del aprendizaje en sus diferentes etapas. Así, es clave que tanto docente como estudiante necesitan asegurar su interacción permanente, pero siempre asignando

al educando ese rol de ser autor principal de su propio aprendizaje. Esto se cristaliza en su capacidad de reconocimiento de sus dificultades y fortalezas y sus estilos de aprender. El maestro se convierte en aquel que brinda información eficiente acerca del progreso del aprendizaje, y utiliza diversas estrategias para fomentar la autorregulación, la autoevaluación y la retroalimentación formativa (Anijovich y Capelleti, 2017; Medina y Deroncele, 2019a).

Así mismo, Perrenoud (2008) asume la evaluación como una estrategia pedagógica fundamental que el docente utiliza para intervenir de forma deliberada en el proceso de aprendizaje. Se plantea desde ello, un cambio de paradigma en la forma de comprender la equivocación y el fracaso: el no verlos como una amenaza, sino más bien, como una oportunidad para aprender (Medina y Mollo, 2021). Esto último releva el desarrollo de una cultura evaluativa de iniciativa, seguridad y búsqueda de otras formas de proceder, actuar y proponer.

Para Ravela et al. (2017) la evaluación formativa es parte del proceso de enseñanza- aprendizaje y se interviene en esta, a partir de los objetivos específicos establecidos. Estos permiten la medición del progreso de los estudiantes, es decir, tomar en cuenta el punto en el que se encuentran y el punto al cual deberían llegar (Medina y Deroncele, 2019a). Por eso, estos autores, enfatizan la importancia de las consignas de las acciones a seguir, y cómo estas tendrían que ser específicas, claras y de fácil comprensión para que influyan positivamente en el aprendizaje. De esa manera, la retroalimentación, la motivación intrínseca y el acompañamiento configuran una complejidad sistémica dinámica y permanente en los procesos evaluativos (OCDE, 2010; Unesco, 2019).

Según Medina y Mollo (2021), la evaluación formativa, es también, comprendida como una oportunidad de interpretación y reinterpretación, puesto que es el docente quien le da sentido a los resultados, a partir de las evidencias de trabajo de los educandos. Incluso, se pone de relieve

la comprensión que tiene el estudiante sobre las pautas o consignas para el desarrollo de las diversas tareas y las competencias a las cuales va a encaminarse, si las realiza de manera eficiente.

El rol de un docente reflexivo es fundamental en la evaluación formativa (Medina y Deroncele, 2019a), porque desde las evidencias, es este actor quien recoge información, identifica e interpreta los avances y las limitaciones de sus estudiantes, predisponiéndose a la toma pertinente de decisiones, intervenciones y ajustes que configuren un acompañamiento efectivo del aprendizaje. Esto pone de manifiesto la necesidad de que la comunidad educativa debería repensar qué se aprende, cuándo se aprende y cómo debería evaluarse.

Todo lo anterior, nos lleva a definir que la evaluación formativa está intrínsecamente relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, se puede afirmar que este tipo de evaluación requiere sistematicidad y frecuencia permanente desde su incidencia en el proceso didáctico. Además, se caracteriza por la diversificación de la metodología y de las estrategias a utilizar de acuerdo con las necesidades de cada uno de los estudiantes (Portocarrero, 2018). Así, la orientación, el seguimiento, la retroalimentación, las consignas, los criterios de evaluación y las evidencias se convierten en pilares fundamentales para que se efectúe este enfoque evaluativo.

La *orientación* y el *seguimiento* son dos factores imprescindibles, que los docentes deberían siempre incluir en su labor para que el estudiante logre los desempeños establecidos. Ambos se centran en el proceso e implican interacción constante con el educando. Para llevar esto a cabo, se requiere planificar, delimitar la evaluación, seleccionar actividades y técnicas e instrumentos variados, estableciendo criterios e indicadores flexibles, así como sistematizar y procesar la información obtenida para comunicarla de manera pertinente al estudiante y en base a ello, realizar actividades con sentido y efectividad (Portocarrero, 2018).

Otros factores necesarios son la *retroalimentación* y las *consignas claras y pertinentes* (Medina y Mollo, 2021). La primera tiene vinculación con una intervención pedagógica caracterizada por la claridad de las indicaciones y la descripción con respecto al aprendizaje. En otras palabras, las pautas sobre la evidencia presentada son detalladas y brindan información sobre los logros alcanzados y los aspectos a mejorar. Esto permite al estudiante, a partir de la información recibida -sea oral o escrita- evaluarse a sí mismo y autocorregirse, siendo consciente de su aprendizaje, de sus fortalezas y también, de sus debilidades (Ravela et al., 2017). Esta práctica, conforme va siendo interiorizada, genera autonomía en el estudiante. Se acorta la distancia entre el punto en el que se encuentra y lo que se espera de él (Anijovich y Cappelletti, 2018) y se potencia en gran medida, la autorregulación de su aprendizaje (Perrenoud, 2010), porque se implica un cambio en su pensamiento y un rol cada vez más activo.

Otro factor que considerarse define en los *criterios de evaluación* que juegan un rol fundamental, junto con las expectativas de lo que se va a aprender. Los criterios tienen que ser claros, explícitos y estar relacionados con los propósitos determinados y las actividades de aprendizaje. Así, el estudiante tiene conocimiento de lo que se espera de él y se orienta con seguridad al saber lo que tiene que hacer para alcanzar el nivel de logro esperado (Anijovich y Cappelletti, 2018). Además, es necesario que todo docente utilice diversas herramientas de evaluación eficaces y coherentes como las rubricas demostrando con ello, la transparencia de este proceso.

Las *evidencias* del aprendizaje que dan cuenta de lo aprendido es otro factor necesario. La evidencia debe ser precisa y detallada, así como permitir una variedad de niveles de logro, para luego, retroalimentar al estudiante. De allí la necesidad que las solicitudes de tareas a realizar sean variadas y significativas. Siempre fomentando el recojo de información sobre el desarrollo del aprendizaje del educando. Así se podrá promover que el docente pueda revisar lo

realizado y tomar decisiones pertinentes para la consecución de los objetivos a realizar.

Por otro lado, las *prácticas de los docentes* también influyen en el proceso de evaluación. El rol y función de los maestros están relacionadas a estas tres preguntas que cada uno de ellos podrían responder: ¿dónde estamos?, ¿hacia dónde vamos? y ¿cómo seguiremos avanzando? La primera interrogante se refiere a conocer la posición o el grado del logro con relación a las metas establecidas, de modo que se identifica el punto de partida para establecer los lineamientos a seguir. La segunda pregunta, hace referencia a la claridad de lo que se busca para alcanzar la calidad de los aprendizajes y esto redirecciona permanentemente su quehacer educativo. La tercera pregunta, alude a diseñar e implementar un plan de acción para intervenir y lograr los objetivos propuestos, para lo cual, se requiere un monitoreo y acompañamiento constante.

### **Concepciones de la Evaluación Formativa desde el Aporte de la Actividad Epistémica y la Teoría Científica**

La evaluación formativa cobró fuerza a fines del siglo XX y, en la actualidad, las políticas educativas buscan instaurarla desde el reconocimiento de acciones específicas para contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación. Es preponderante el aporte de autores como Scriven y Scallon, quienes realizaron abordajes dando a conocer aspectos esenciales desde su trabajo y profundización en esta temática. Complementariamente, es significativa la corriente francófona (Martínez, 2013), guiada por Perrenoud, quien incorporó nociones como la metacognición y la autorregulación. Al respecto, puede confirmarse que muchos de los procesos de acompañamiento son efectivos si van estableciendo rutas que retroalimenten al estudiante de forma guiada y autoreflexiva. De hecho, la práctica reflexiva convoca a la toma de conciencia tan esperada en las revisiones del aprendizaje para la mejora (Medina et al., 2022).

En la misma línea, podemos afirmar que la evaluación formativa tiene un importante cimiento en el paradigma constructivista, ya que enfatiza el proceso de construcción de los aprendizajes, que tiene su base en la participación del estudiante, y en la cual entran en juego una serie de representaciones y esquemas mentales que sufrirán transformaciones. Además, requiere que los docentes estén atentos a los conocimientos previos, a las estrategias utilizadas, a las capacidades que se desarrollan y a las expectativas generadas a partir de este accionar (Ham, 2012).

La teoría cognitiva y constructivista tienen una gran influencia en la forma de concebir la evaluación, porque plantea que los estudiantes son los que van a construir su propio aprendizaje y es el docente quien asume el rol de mediador en este proceso (Candoner, 2019). Así, se confiere un rol activo y protagónico al educando, puesto que se tiene como finalidad que desarrolle la autonomía (Anijovich y Capelleti, 2017; Mollo y Medina, 2020). Incluso, alude a la enseñanza como un largo proceso en el cual, el educando irá reestructurando sus aprendizajes en función de las actividades que realice.

En ese mismo sentido, la evaluación tiene una relación directa con la teoría de Ausubel que plantea la importancia de desarrollar aprendizajes desde lo que ya conoce el estudiante, de modo que, los contenidos y las actividades deben partir desde sus conocimientos previos, relacionando la información que ya posee con lo nuevo que se le presenta y esto implica que la enseñanza está basada en la construcción continua de significados (Rodríguez, 2014).

Ravela (2015), influenciado por la pedagogía crítica, asume como elemento de preocupación al actor docente, y hace énfasis en la importancia del acompañamiento desde este accionar. En general, la comunidad educativa aprende de sus experiencias superando los obstáculos y las deficiencias, y desarrollando al fin y al cabo una educación de calidad. La función del docente está centrada en evaluar para el aprendizaje, él es

quien decide sobre la enseñanza, estableciendo las mejores estrategias y metodologías.

Por otro lado, todo esto está también relacionado con la teoría sociocultural de Vygotsky que habla de la necesidad de entender las singularidades del contexto. Se destaca la mediación docente y la incorporación de estrategias de interacción entre pares como medios efectivos de aprendizajes y de desarrollo de competencias. En complemento de ello, Perrenoud (2008) también asume una posición vygotskyana que destaca la evaluación como el aspecto más importante del sistema didáctico porque tiene como origen la interacción del docente con el estudiante en un contexto social. Por ello, es importante el rol del maestro que va a permitir la regulación de los procesos a partir de la identificación de los aspectos de mejora que han sido propiciados por la equivocación y el fracaso.

### **El Desafío de las Prácticas Evaluativas en la Educación Básica Regular**

La evaluación del aprendizaje como práctica está relacionada con las concepciones del quehacer cotidiano del docente y de la comunidad educativa; en general y su implementación sigue siendo un desafío. A pesar de los lineamientos generales propuestos por el Ministerio de Educación, cada una de las instituciones educativas, especialmente, las privadas, determina y maneja su propio punto de vista sobre cómo llevar a cabo este proceso. Incluso, los propios docentes suelen direccionar sus acciones de acuerdo con sus propias concepciones sobre la evaluación y la enseñanza. Al respecto, parece innegable que la comunidad educativa, en el contexto de la EBR, continuará privilegiando la evaluación sumativa y que la preocupación de los padres de familia se seguirá focalizando en el logro de resultados, descritos en las calificaciones y no precisamente en los procesos de mejora.

Sobre el punto, se han establecido una serie de medidas y normativas que parten de estipulaciones en el Currículo Nacional. Sin

embargo, el aspecto central es cómo hacer que estas políticas educativas generen una implementación efectiva del enfoque formativo que pueda ser comprendido e interiorizado por los docentes, los estudiantes y los padres de familia. Esto es, asumir la evaluación como el alcance de los resultados esperados, comprendiendo que el estudiante debe ser consciente y reflexivo respecto a su propio aprendizaje (Medina, 2019a; Medina et al., 2022).

Según los resultados de la investigación de Pasek y Mejía (2017), existen docentes que realizan esta labor de manera intuitiva, dejando de lado la sistematización o el seguimiento necesario a partir de la retroalimentación. Son destacables los maestros que toman en cuenta los conocimientos previos y monitorean el trabajo en clase, dedicando un tiempo para guiar al estudiante en el reconocimiento de sus dificultades y de cómo resolverlas. No obstante, es poco frecuente que la mayoría de los docentes se pregunten por las razones de las equivocaciones, lo cual no promueve la toma de consciencia de estas dificultades en sus estudiantes, así como la identificación de las posibles soluciones. Además, no siempre se destacan los logros que el educando tiene, y que exigen un registro permanente de sus avances y progresos. En este registro podrían puntualizarse prácticas orientadas a la autoevaluación y a la coevaluación (Medina y Mollo, 2021).

En muchos de los casos, no hay una relación directa entre los propósitos de la educación guiada por las normativas y reformas educativas internacionales y nacionales, y los de la evaluación efectiva en el aula. Una de las grandes dificultades es la planificación de la evaluación, ya que no existe claridad del qué, cómo y por qué evaluar. Por ello, la mayoría de los instrumentos evaluativos carecen de explicación o de descripción que implique una claridad respecto a su sentido y trascendencia en el proceso educativo (Hernández-Nodarse, 2017).

Ya se había resaltado que los docentes siguen enfatizando el enfoque sumativo en su práctica pedagógica (Gonzales, 2020). Esto

está relacionado con la concepción tradicional de la enseñanza y el aprendizaje, centrada en lo memorístico. Como si enseñar solo se redujera a la transmisión de conocimientos (Hernández-Nodarse, 2017), manifestándose así, una resistencia al cambio en el tema de la evaluación. De ese modo, erróneamente, se determina una evaluación que se reduce a asignar notas y a comprobar cuantitativamente si el estudiante ha “aprendido o no”. Por el contrario, el docente debería de analizar el porqué de la equivocación, qué medidas tomar y cómo realizar el acompañamiento para que sea efectivo.

Las prácticas evaluativas de los docentes ponen de manifiesto sus formas de comprender la enseñanza, la búsqueda de la calidad y la influencia de la sociedad, de las tradiciones y las costumbres (Díaz y Santibáñez, 2014). La mayoría de los docentes considera que la evaluación es importante y que permite mejorar los aprendizajes; sin embargo, no siempre tienen claridad en qué evaluar y qué materiales deberían utilizar para el desarrollo de esta tarea con relación a una determinada necesidad y singularidad del contexto. Esto implica saber contextualizar, adaptar el currículo y no pretender la aplicación instrumental del currículo sin un análisis de este. La flexibilidad curricular debería ser una condición comprobable en las prácticas evaluativas. La norma como base, pero la capacidad del docente como el valor que agrega y suma a la configuración pedagógica.

Por otro lado, algunas investigaciones arguyen la existencia de aspectos muy concretos que influyen en la implementación de la evaluación formativa. En primer lugar, el horario de clases. La mayoría de los docentes tienen una sobrecarga de trabajo no solo en el aula, sino también en el aspecto de gestión, porque deben presentar diversos documentos en forma constante. Además, está la cantidad de estudiantes que generalmente se asigna en una clase, y que muchas veces supera una cifra de 30 o hasta de 40 en un mismo espacio de intercambio pedagógico. Esto dificulta de gran

manera la realización del acompañamiento más personal que cada uno necesita y sobre todo de la retroalimentación que es también necesaria, pero que imprime un tiempo específico.

En segundo lugar, todavía existen maestros que no han aprendido de manera significativa las implicancias del enfoque formativo de la evaluación. Por ello, lo implementan desde lo que ellos consideran “lo adecuado” o según sus creencias e intereses particulares. Estos maestros consideran que es suficiente emplear algunos factores aislados, cuando en realidad sigue predominando el enfoque sumativo (Hernández-Nodarse, 2017). Por ese motivo, sus instrumentos de evaluación son generalmente pruebas de medición de conocimientos. Incluso, algunos docentes se predisponen a realizar una copia fiel de la documentación establecida por el Ministerio de Educación, sin hacer algún tipo de modificación, adaptación o adecuación. Se olvida con ello, que los documentos normativos, orientan pero ciñen en estricto la estructura o formato de desarrollo que proponen. La normativa permite la consulta, pero hay que priorizar que cada contexto es diferente y que se debe responder a las necesidades de los estudiantes.

En tercer lugar, puede ser apreciable una baja predisposición del docente respecto al empleo de estrategias que promuevan la coevaluación y la autoevaluación o que replanteen la enseñanza a partir de los resultados obtenidos. La evaluación formativa, como se ha mencionado, no solo recae en el estudiante sino también en el docente, quién a partir de los resultados realiza cambios y mejoras en su propia práctica pedagógica para atender al estudiante (Portocarrero, 2018; Gónzales, 2020; Medina y Deroncele, 2019a).

En ese sentido, se requiere una verdadera transformación del paradigma de la educación. Hoy no es suficiente que los estudiantes acumulen conocimientos, sino es indispensable que puedan desarrollar competencias y capacidades para responder eficientemente a las demandas de una sociedad indeterminada y

en constante cambio. Así mismo, el estudiante debe asumir un rol más activo en este proceso.

Por lo tanto, los docentes necesitan aprender a desenvolverse en una sociedad globalizada e implementar la evaluación formativa en su práctica cotidiana (Gonzales, 2020). Por ello, se tendrían que desarrollar capacitaciones prácticas, ya que el primer paso es interiorizar la parte teórica y práctica de este enfoque, para que luego, puedan proponerse y elaborarse situaciones significativas o auténticas, que desarrollen la retroalimentación y que fomenten la autorregulación del estudiante. Además, es necesario el acompañamiento al docente por parte de un equipo especializado, y no como un mecanismo fiscalizador, sino como un verdadero apoyo que le permita el crecimiento profesional. Si esto es así, se podrá evidenciar resultados palpables en el aula de clase y en el aprendizaje de los estudiantes.

Otro aspecto para considerar es el desarrollo de la capacidad autorreflexiva y la disposición crítica del docente, como lo plantean Medina y Deroncele (2019a). Esto implica examinar y llevar a cabo una serie de procesos reflexivos vinculados al inicio, el desarrollo y el cierre del proceso de enseñanza- aprendizaje de manera que se puedan generar respuestas innovadoras frente a las necesidades que van surgiendo en la práctica evaluativa. Además, la propia evaluación como tal debería centrarse en la autorreflexión, es decir, en la revisión de las decisiones y acciones del docente de modo que su intervención sea eficiente y pertinente. Esta reflexión sobre la propia practica permite crear y planificar diversas posibilidades que fortalezcan la implementación de este tipo de evaluación (Medina, 2020).

Finalmente, es fundamental reflexionar sobre el rol docente y qué significa guiar el proceso de enseñanza - aprendizaje, así como qué, cuándo y cómo evaluar. Por eso, se considera necesario una intervención global desde diferentes frentes, lo que incluye los cambios en los paradigmas de los docentes sobre la educación



y su finalidad. Se requieren reformas que revaloricen la carrera docente, y que busquen que toda la comunidad educativa participe en la canalización y promoción del enfoque formativo de la evaluación, desarrollándose una cultura de evaluación formativa, entendida como oportunidad para el aprendizaje y no como mecanismo descalificador o sancionador.

## CONCLUSIONES

Primero, la evaluación formativa debe configurar un proceso sistemático y permanente que imprima un sentido de oportunidad para la mejora de los aprendizajes. Existen varias normativas de política educativa que pueden constituir una base referencial, pero también una posibilidad de flexibilizar el currículo y la adecuación de este por parte del docente. El enfoque formativo de la evaluación necesita integrar la simbiosis entre el resultado y el proceso. De esta manera, se logrará la implementación de un acompañamiento y una subsecuente retroalimentación sistemática y eficiente. Solo así se posibilitará una cultura evaluativa que imprima un sentido de oportunidad y no de amenaza. La finalidad es que el estudiante genere consciencia evaluativa y adquiera un rol más activo y protagónico de su propio aprendizaje disponiendo mecanismos de autorregulación desde la reflexión y la revisión permanente de su proceso y resultados alcanzados.

Segundo, la evaluación formativa ha sido influenciada por diversos aportes teóricos. El predominante es la línea constructivista, que otorga al estudiante un rol protagónico, pero que, al mismo tiempo, subraya la mediación y la facilitación de un docente reflexivo predispuesto a la flexibilidad frente al indeterminismo de los nuevos tiempos. La teoría crítica revela un cambio de actitud en la práctica docente orientada a una enseñanza tradicional. Se trata de admitir la necesidad de comprensión, interiorización y predisposición hacia la esencia de una evaluación formativa para el cambio, la mejora y la transformación.

Tercero, existen varios retos en la implementación del enfoque formativo de la evaluación que vinculan directamente la labor pedagógica del docente: por un lado, están las acciones relacionadas con las políticas y el acompañamiento a este actor, y, por otro lado, todavía subsisten desafíos que limitan el despliegue esperado, porque se imprimen recargas en la asignación laboral y se predispone una educación con tendencia a la masificación. Al respecto, el docente requiere ser empoderado para incorporar una serie de estrategias que fortalezcan el acompañamiento o seguimiento a sus estudiantes. Para tal efecto, las políticas educativas necesitan revalorizar la profesión de la docencia y disponer mecanismos que hagan de este actor un eje efectivo en la implementación de la evaluación formativa.

## REFERENCIAS

- Anijovich, R. & Capelleti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Ed. Paidós.
- Anijovich, R. & Gonzales, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor. <http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf>
- Bizarro, W., Sucari, W. & Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Cepal-Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Díaz, A. & Santibáñez J. (2014). Concepciones que orientan las practicas evaluativas en educadoras de párvulos: estudio realizado en tres establecimientos educacionales de la comuna de Vilcún (Chile). *Revista Investigaciones en Educación*, 14(1). <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1256>
- Gonzales, J. (2020). *La evaluación formativa: Una aproximación a la realidad del ejercicio docente en instituciones públicas del país*. UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/48603>
- Ham, L. (2012). *Evaluación educativa desde la perspectiva del maestro: Evaluación formativa*. Universidad Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/ortec/handle/11285/619561>
- Hernández - Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*. 21 (1), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Holz, M. & Poblete, M. (2018). *Evaluación de estudiantes en tres países OCDE: Estonia, Finlandia y Dinamarca*. Biblioteca del Congreso Nacional. Chile.
- INEI (2018). *Adolescentes que no estudian ni trabajan y su condición de vulnerabilidad. Sobre las bases de los resultados de los Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de vivienda y III de comunidades Indígenas*.
- Medina Zuta, P., Goñi Cruz, F. F., Gutiérrez Allcaco, K. F., & Huilca Condori, B. J. (2022). Trazabilidad del aprendizaje reflexivo en el entorno virtual durante la pandemia de la Covid-19. *Universidad y Sociedad*, 14(1), 8-18
- Medina, P. (2020). *Estado actual de la evaluación formativa en Educación Primaria. Fundamentos teóricos y epistemológicos de corrientes científicas que marcan tendencia*. [https://www.researchgate.net/publication/344466384\\_ESTADO\\_DEL\\_ARTE\\_EVALUACION\\_FORMATIVA](https://www.researchgate.net/publication/344466384_ESTADO_DEL_ARTE_EVALUACION_FORMATIVA)
- Medina-Zuta, P. y Deroncele-Acosta, A. (2020). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Revista Inclusiones*, 7(2), 37-46.
- Medina-Zuta., P. y Deroncele-Acosta, A. (2019a). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610.
- Medina-Zuta, P., y Deroncele-Acosta, A. (2019b). La construcción científico-textual en el posgrado: el desafío de la transdisciplinariedad y la reflexividad. *Maestro y Sociedad*, (16)4, 829-838.
- Medina Zuta, P., & Mollo Flores, M. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Revista Conrado*, 17(81), 179-186.
- Ministerio de Educación (2003). *Ley N° 28044. Ley General de Educación*. El

- Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima-Perú.
- Ministerio de Educación (2018). *Resolución Viceministerial N.º 025-2018-Minedu*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170436-025-2018-minedu>
- Ministerio de Educación (2020). *Resolución Viceministerial N° 00094-2020-Minedu*. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM\\_N\\_\\_094-2020-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile (2020). *Evaluación formativa en el aula orientaciones para directivos gestionando y acompañando el fortalecimiento de la evaluación formativa en las salas de clases*. Santiago: Ministerio de Educación Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *Evaluación formativa en el Aula. Orientaciones para directivos gestionando y acompañando el fortalecimiento de la evaluación formativa en las salas de clases*. Santiago: Ministerio de Educación Chile.
- Mollo, M. & Medina, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad* 17(4) 635 - 651. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>
- OCDE (2005). *Evaluación formativa: mejorando. Aprendizaje en las aulas de secundaria*. París: OECD.
- OCDE (2010). *La Naturaleza del Aprendizaje Investigación para inspirar la práctica. ¿Cómo pueden las ciencias del aprendizaje aportar al diseño de los ambientes de aprendizaje del siglo XXI? Guía del practicante*. <http://www.oecd.org/education/cei/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.ESP.pdf>
- OCDE (2016). *La Naturaleza del Aprendizaje Investigación para inspirar la práctica*. <https://www.siteal.iiiep.unesco.org/investigacion/1561/naturaleza-aprendizaje-usando-investigacion-inspirar-practica>
- Oficina de mediación de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) (2018). *Evaluación PISA 2018. Minedu*. <http://umc.minedu.gob.pe/pisa-2018/>
- Pasek, E.& Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 10(1) 177-193. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/7600>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Portocarrero-Méndez, F. (2017). *Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del colegio peruano norteamericano Abraham Lincoln*. Universidad de Piura. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2886>
- Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuesta de trabajo docentes*. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Unesco (2019). *La promesa de las evaluaciones de aprendizaje a gran escala: reconocer los límites para generar oportunidades*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648>